



Республика Корея, Чхонан, Данкук Университет
Сша, Вермонт, Миддлбери Колледж
Япония, Киото, Университет Киото-Сангё
Россия, Москва, Российский Новый Университет «РосНОУ»
Грузия, Батуми, Государственный Университет Шота Руставели
Фонд «Международный виртуальный научно-образовательный центр»

**X Международный форум в реальном и виртуальном режиме в
Данкук университете, Чхонан, Республика Корея
ЛИКИ РУСИСТИКИ В ИНФОРМАЦИОННОМ ВИРТУАЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ
28 сентября -1 октября 2018 года**

**X International virtual forum Dankook University,
Cheonan, Republic of Korea
IMAGES OF RUSSIAN STUDIES IN VIRTUAL INFORMATION
SPACE
28 September – 1 October 2018**

Доклады форума вошли в спецвыпуск научно-исследовательского журнала «Кросс-культурные исследования: образование и наука»

Данкук Университет, Чхонан, Корейская Республика-2018
<http://forum-korea2018.bsu.ge/>



УДК 811.161.1:004

ББК 81.2Рус+32.81

Л 563

Автор проекта и научный редактор: Минасян Светлана Михаеловна, Заслуженный работник науки и образования, профессор РАЕ, Армянский государственный педагогический университет им. Хачатура Абовяна.

Менеджеры проекта: профессор Минасян Светлана Михаеловна, Армянский государственный педагогический университет, кафедра теории и истории педагогики, Асанова Светлана Александровна, Данкук университет, факультет *русского языка и литературы*.

Редакционная коллегия: *Иванова О.Ю., канд.филол. наук, профессор; Гершанова А.Ф., канд.филол. наук, доцент; Кулькова Р.А., канд. филол.наук, доцент; Куприна Т.В., к.пед.наук, профессор; Минасян С.М., к.пед.наук, профессор; Хам Ёнг-Джун, профессор; Цатурян А.М., док. пед.наук, профессор.*

Рецензенты: **Архипова Елена Викторовна**, докт. пед. наук, профессор, действительный член Академии педагогических и социальных наук, проф. кафедры русского языка и методики его преподавания РГУ им. С.А. Есенина, рук-ль Центра славяно-русской филологии и культуры им. И.И. Срезневского, рук-ль лаборатории лингводидактики и инновационных технологий обучения русскому языку, член редколлегии журнала "Современное есениноведение".

Ванг Лие, док.филол. наук, профессор Пекинского университета иностранных языков, Института русского языка (Китай), член правления Китайской ассоциации по исследованию русской литературы, член Международного сообщества писателей (СПб.), член редакционного совета Тайваньского научного журнала «Вопросы изучения русского языка, истории и культуры России».

Хамраева Елизавета Александровна, док. пед. наук, профессор, заведующая кафедрой русского языка как иностранного Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Московского педагогического государственного университета (МПГУ).

Материалы форума вошли спецвыпуск журнала «Кросс-культурные исследования: образование и наук» (*The American scholarly journal Cross-Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES), ISSN-2470-1262*)

Включены: WorldCat (OCLC), E-Library (РИНЦ), Cyberleninka

Материалы представлены в авторской редакции.

Международный оргкомитет:

- Проф. Хам Ёнг-Джун, декан факультета русского языка и российских исследований, Данкук Университет, Республика Корея
- Проф. Асанова С.А., Данкук Университет, Республика Корея
- Проф. Минасян С.М., Армянский государственный педагогический университет, Армения
- Проф. Байер Т.Р., Мидделбери колледж, США
- Проф. Китадзэ М., Университет Киото- Сангё, Япония
- Проф. Куприна Т. В., Уральский федеральный университет им. Первого Президента России Б.Н.Ельцина, Россия
- Проф. Анна Петрикова, Прешовский Университет, Словакия
- Проф. Иванова О.Ю., Российский Новый Университет «РосНОУ», Россия
- Проф. Арошидзе М.В., Батумский государственный университет Шота Руставели, Грузия
- Проф. Ван Лие, Пекинский Университет иностранных языков, Китай
- Проф. Кулькова Р.А., Южно-Корейский Университет Санг-Менг, Республика Корея
- Проф. Адамия З., Высшее учебное заведение имени Эквтиме Такаишвили, Грузия

Л 563 Лики русистики в информационном виртуальном пространстве: сборник докладов
Х Международного форума в реальном и виртуальном режиме. 28 сентября-01 октября 2018 г.,
Данкук Университет, Корейская Республика –Чхонан, изд-во Данкук университет, 2018 – 494с.

УДК 811.161.1:004

ББК 81.2Рус+32.81

ISBN 978-9939-64-301-4

©Minasyan Svetlana Mikhelovna, 2018
©Dankook University, Republic of Korea, 2018

Уважаемые коллеги и участники форума «Лики русистики в информационном виртуальном пространстве»!

От лица администрации университета Данкук, и от себя лично, имею честь приветствовать всех участников нашего форума, как очных, так и заочных. Дорогие коллеги! Мы от всей души благодарим вас за доверие и за то время, которые вы потратили на подготовку ваших статей и приезд в наш университет. Несмотря на то, что наш университет Дангуг имеет долгую и богатую историю, подобный форум проводится в нём впервые. ЭТО УЖЕ 10 по счету форум, который организует Международный Координационный Совет интеллектуального сообщества.

Наша жизнь значительно преобразилась благодаря информационно-коммуникативным технологиям и не только в образовательной сфере, но и в быту мы не представляем нашу жизнь без электронных гаджетов. Благодаря Интернет-технологиям мир, в котором мы живём, стал очень маленьким и с каждым из нас легко установить связь из любой точки мира в любое время.

Все вы прибыли из разных мест, но нас объединяет русский язык и любовь к культуре и литературе русского народа.

А сейчас позвольте мне предоставить приветственное слово декану факультета русского языка и российских исследований профессору Хаму Ёнг Джуну.



*Асанова Светлана Александровна,
проф. Факультета русского языка и
литературы Данкук университета.*

Уважаемые участники форума!

Университет Данкук приветствует всех вас в стенах нашего университета! В своем университете мы впервые проводим подобное мероприятие. И нам особенно приятно отметить, что форум международный, и представители 11 стран в нем принимают участие. Я, честно признаться, с момента начала подготовки к форуму, не представлял, насколько грандиозным событием в наших стенах он станет. Спасибо за ваш приезд и внимание к нашему форуму ЛИКИ РУСИСТИКИ В ИНФОРМАЦИОННОМ ВИРТУАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ. Из виртуального форума наше мероприятие перерастет в диалог культур между профессионалами, любящими и изучающими русский язык и его литературу.

Наш университет принял эстафету от грузинских коллег, где проходил форум в прошлом году. Это уже стало доброй традицией на протяжении девяти лет, а этот год является юбилейным для нашего форума и проводится в десятый раз. Я надеюсь, что эта чудесная традиция будет жить долгие года, подобно Олимпийским играм в области спорта. Наш форум проводится для знакомства с высшими достижениями педагогического искусства. Позвольте этими словами считать наш форум открытым! Я желаю вам приятного и профессионально полезного прибывания в стенах нашего университета! Плодотворной работы во время форума!



*Проф. Хаму Ёнг Джуну,
декан факультета русского языка и российских
исследований Данкук университета.*

Дорогие друзья!

Мы все являемся участниками X Международного виртуального форума «Лики русистики в информационном виртуальном пространстве», посвященного многоликому, прекрасному, богатому, умному и великому своей всечеловечностью, мировой сопричастностью, душевной силой и широтой русскому языку. Русский язык объединяет народы и преодолевает границы. В этом году на гостеприимной земле Республики Корея собрались русисты из разных стран мира, чтобы на русском языке обсудить множество важнейших вопросов гуманитарного сотрудничества, создания современного интегративного образовательного и научного пространства, развития цифрового образования, продвижения новых образовательных технологий, а также сохранения национальных культур, народных традиций и родных языков, укрепления межкультурного диалога, взаимопонимания и взаимопомощи, доверия друг к другу, воспитания достойного молодого поколения и многое

другое, что способно помочь человеческой цивилизации сохранить себя на Земле. Отраднo, что именно в ликах русистики, в образах русского слова и символах русской культуры, с особой силой и выразительностью отразилась мировая душа, мировая любовь и вселенская надежда. Я очень надеюсь, что наш юбилейный форум продолжит конструктивный курс встреч прошлых лет, мы найдем новые эффективные направления взаимодействия, укрепим дружеские связи между нашими странами, нашими народами и нашими университетами, договоримся о новых полезных и важных научных проектах и образовательных программах. И пусть будет нам в нашей работе «поддержкой и опорой, великий, могучий, правдивый и свободный русский язык»!

Палкин Е.А.,
кандидат физико-математических наук, профессор,
Лауреат Государственной премии СССР,
проректор АНО ВО «РосНОУ» по науке

Уважаемые коллеги, дорогие друзья!

Для меня большая честь приветствовать участников X Международного виртуального форума в университете Данкук, который имеет длительную традицию и входит в число самых престижных университетов Республики Корея.

Как известно, интернет, экспоненциально выросший за последние 10-15 лет, является важнейшим рычагом глобализации языкового образования. В основе языкового образования как процесса лежат субъектно-объектные взаимодействия учащегося с чужой лингвокультурой. В связи с этим нам надо помнить, что настоящее образовательное пространство существует когда преподаватель и обучающийся испытывают чувство почтения к человечности и симпатизируют друг другу. Отношение между преподавателем и обучающимся похоже на отношение между правой рукой и левой рукой при аплодисментах. Звук аплодисментов не вызывается только правой или только левой рукой. Подобным образом, преподаватели не существуют без обучающихся.

Тема и сложность проблемы форума, которая поставлена, и состав участников вполне соответствуют. Уверен, что все участники представят замечательные, информативные, полезные доклады, в которых будут выявлены проблемы РКИ в современном информационном образовательном пространстве и предложены конкретные способы их решения.

Форум завершится полным взаимопониманием всех участников, работающих в области языка и коммуникации из различных регионов России и зарубеж, и поселит в сердцах удовлетворение от достигнутых результатов. Выводы, сделанные во время форума, несомненно дадут новый импульс созданию виртуального образовательного и научного пространства интеллектуального сообщества.

Желаю Вам успешной и плодотворной совместной работы, незабываемого пребывания в Сеуле и дальнейшего творческого сотрудничества.

Проф. КИТАДЗЁ Мицуси (КИТАЈО Mitsushi)
Заведующий кафедрой европейских языков
Университета Киото Сангё

Welcome to our Tenth Annual International Virtual Forum devoted to Information and Education in the Digital Age.

All of this is taking place at an historical moment, in an ever rapidly changing environment, where the sense of mutual respect and desire for peace have never been more on our minds. One needs look only at the recent events in this land of Korea, and new efforts at detente and mutual understanding for Russia and all those countries where Russian is spoken, to see that language has proven its power to promote mutual understanding.

It was from a humble beginning ten years ago in Yerevan, Armenia, that we in the field of language education and, in particular, the teaching and learning of Russian, entered the digital age. Little could we know that our reach would expand across continents and oceans, embracing colleagues from across the globe as members of our organizing committee, our editorial board and our participants. Nor could we expect that the digital age and virtual online participation would also include yearly summits that have taken us from Yerevan, Armenia to Bologna Italy, from Middlebury, USA to Presov, Slovakia, from Kyoto, Japan, to Istanbul, Turkey, to Tbilisi, Georgia and today to Dankook University, in Korea.

Beyond the conferences we have grown to publish a journal, now in its third year of publication: *Cross Cultural Studies: Education and Science*, and a new scholarly organization: The International Virtual Scholarly Educational Center. Our governing board has grown to include colleagues from China, Croatia, the Czech Republic, Kazakhstan, Russia and South Africa, in addition to representatives from the above mentioned nations.

Our work, your work, has been recognized and singled out for praise and awards. But the real rewards have come in the ability to recognize and promote innovation in teaching and learning, to support scholars young and old in their ongoing efforts to go beyond the comfort zones of the education of yesterday, and reach for, explore and share with others visions of the future that will mold the next generations of our students.

These modest initial steps guided by Svetlana Minisyan and a small but dedicated group of enthusiasts, continues to grow, demonstrating most clearly how each and every one of us can make a true difference in the lives of people today and tomorrow.

Please join me in extending our sincerest gratitude to our hosts at Dankook University who are helping us continue this important work.



**Thomas R. Beyer,
Jr. C.V. Starr Professor of Russian
Middlebury College, USA**

СОДЕРЖАНИЕ

Литература и культурология: история и современность

<i>Adamia Z., Marghania M.</i> – Blue as a heavenly colour in biblical expressions- Голубой (синий) как небесный цвет в библейских выражениях	12
<i>Ван И-цзюнь</i> - Волна и камень - о цвете воды в романе Д. Рубиной «Белая голубка Кордовы»	19
<i>Виноградова О.В., Балановский Р.М.</i> - Социальные ритуалы и проблема ассимиляции в романе В.Набокова «Пнин»	24
<i>Дергунова Н.Г.</i> - Особенности изучения произведений Л.Н.Толстого в рамках курса «Русская литература» для студентов иностранного отделения	30
<i>Иванова О.Ю.</i> - Современный русский публицистический текст как источник знаний -Modern Russian publicistic text as a source of knowledge	34
<i>Mikhailova E.V.</i> - Musical-poetical discourse as an explication of the internal unity of the different kinds of art- Музыкально-поэтический дискурс как экспликация внутреннего единства различных видов искусства	38
<i>Осипова Н.О.</i> - "Жизнь Званская" как историко-культурный миф поэзии русской эмиграции	44
<i>Смирнова А. И.</i> – Образ героини и семантика дома в рассказах А.И. Солженицына «Матренин двор» и В.Г. Распутина «Изба»	52
<i>Хлыпенко Г.Н., Нарозя А.Г.</i> - Литературно-критическое наследие писателя Чингиза Айтматова	58
<i>Шалина И.В.</i> - Доброжелательность как коммуникативная константа русской культуры	63
<i>Шуваева-Петросян Е. А.</i> - Психологический аспект восприятия армянского национального мышления и языкового феномена в повести Юрия Карабчиевского "Тоска по Армении"»	69
<i>Щелокова Л.И.</i> - От правды будней Севастополя к окопной правде Сталинграда: опыт сопоставления «Севастопольских рассказов» Л.Н. Толстого и «В окопах Сталинграда» В.П. Некрасова.	74
<i>Янгутова Р.Р., Пэн Лин</i> - В.ф. Гумбольдт: поэзия – интеллектуальный код нации	80

Яроцкая Ю. А. - Впечатления писателей-путешественников о российском городе на Тихом океане (Б. Пильняк и М. Пришвин)	86
<u>Инновации в филологической науке</u>	
Арошидзе М.В. - Филология в условиях всеобщей глобализации знаний	90
Ахведиани Д.А., Ахведиани Н.Р. - Еще раз к этимологии одного топонима в окрестностях Батуми	97
Бейсембаев А.Р. - Синтаксические экспликативы эгоцентризма текста	101
Вепрева И.Т. - Инновационные методы исследования аксиологического содержания речевого быта семьи	107
Гананольская Е. В. - К вопросу об образной эволюции фразеологической системы русского языка на современном этапе (на примере образного гнезда «вагон»)	114
Голикова Т.А., Ерофеева Е.А. - Инновационные проекты в области филологии	121
Жамсаранова Р.Г. - Хрононим как языковой знак русской лингвокультуры	129
Китадзэ Мицуси - Исследование видов глагола и деепричастия в литературных произведениях XX века с точки зрения лингвистики текста	135
Kruashvili Irina - Nouns with Augmentative Meaning in the German Word-Building-Усилительные существительные в немецком словообразовании	138
Николенко О.В., Бабакова Л.Д. - Научные тексты с усложненной однородностью	146
Овчинникова М.С., Овчинникова П.А. - Туристический дискурс – современная реальность?	151
Просвирнина И.С. - Современные методы сопоставительного лингвокультурологического анализа	156
Рогозная Н.Н. - Модель речевой деятельности иностранца	163
Скорикова Т.П., Орлов Е.А. – Динамика языковых изменений в современной русской речи	172

<i>Слэй Н.</i> - Сценарий как средство обучения иностранному языку	177
<i>Халина Н.В., Валюлина Е.В.</i> - Кросс-культурная грамматика как интегративная основа экономического союза государств (стран ШОС)	183
<i>Шерстобитова И.А.</i> - Методология концепта в современной русистике (на примере концепта «инерция»)	190
<i>Шестак Л.А.</i> - Политическая лингвистика: фрейм события и фейк-ньюс	194
<i>Шульгинов В.А.</i> - Разработка и использование когнитивной модели электронного гипертекста	200
<u><i>Педагогика. Методика. Информационные и интеллектуальные технологии</i></u>	
<i>Акишина А.А., Тряпельников А.В.</i> - Кибертекст как новый вид учебного текста в цифровой среде обучения РКИ	205
<i>Анопочкина Р.Х.</i> - «Поколение Z» и особенности его обучения в системе РКИ	212
<i>Антропова М.Ю.</i> - Учебный процесс в мобильных приложениях (на примере китайского WeChat) - Mobile technologies in educational process (the example of Chinese WeChat)	218
<i>Asanova S.A., Novikova N.</i> - How to Make the Student's Speech Natural? (From the Experience of Teaching Russian in a Foreign Audience) - Как сделать речь учащегося естественной? (Из опыта преподавания русского языка в иностранной аудитории)	225
<i>Beyer, T.R.</i> - Technology on Our Fingertips -Технология на кончиках пальцев	231
<i>Баласанян М.А., Натенадзе М.С.</i> –Иновационные методы оценивания результатов обучения на уроках русского языка как иностранного	236
<i>Бекасова Е.Ю.</i> -Психологический анализ трансформаций русской ментальности в иноязычных билингвальных пространствах	244
<i>Гармаева Т.И.</i> - Современные студенты в столицах Внутренней Азии: социокультурный аспект	247
<i>Гершанова А.Ф.</i> -О роли дискурсивных единиц в формировании коммуникативной компетенции при обучении русскому языку как иностранному	254

Gogokhia R., Shelia M. - Individual differences in verbal learning – Индивидуальные различия в вербальном обучении	260
Доборджинидзе Д.Т, Тавдгиридзе Л.О –Профессиональная компетентность личности а условиях smart – общества.	265
Донадзе М. В.- Использование SMART технологий для реализации инновационных образовательных и научных проектов	272
Иссерс О.С., Малышевой Е.Г. -Лингводидактический потенциал медийных образовательных проектов (на материале проекта «Лица современной русистики»)	279
Камелова С.И. - Об особенностях обучения русской речи иранских студентов	284
Капарушкина Д.И. - Постановка вопроса о необходимости создания методики обучения произношению корейских взрывных согласных ориентированной на русскоговорящих студентов	288
Ковалева Н.А., Вертунова Н.Л. -Творческие упражнения на уроке РКИ с использованием рисунка	295
Минасян С.М., Корепанова Н.В.- Организация самостоятельной работы студентов педагогических университетов при изучении педагогических дисциплин	301
Некипелова И.М. - Выявление и использование ключевых параметров поискового запроса в процессе разработки модуля поиска как инструмента совершенствования конфигуратора изделий машиностроения	307
Палкин Е.А. – Структурные вызовы для русского языка в пространстве «открытого образования»	313
Петрикова А., Галло Я. -Когнитивные и языковые предпосылки развития навыков чтения	318
Пелехина М.М. -Инновационные технологии в преподавании филологических дисциплин	327
Разумкова Н.В. -Сценарно-фреймовый подход к обучению русскому языку в иностранной аудитории	333
Ракова А.А.- Цвет и культура в обучении русскому языку	339
Романова Н.Н., Амелина И.О. - Оценка сформированности профессионально-коммуникативной компетенции иностранных	342

студентов-экономистов посредством интеграции кейс-технологий и аудиовизуальных средств	
<i>Сабитова З.К.</i> -Технологии развития критического мышления в учебнике по русскому языку	347
<i>Taratukhina Yu. V.</i> - Culturally-specific learning strategies/ Стратегии обучения с учетом культурных особенностей	353
<i>Урузаева К.Б.</i> - Формирование умений и навыков у студентов-выпускников национальной школы посредством формирования мотивации	361
<i>Хаксу Ю., Кулькова Р.А.</i> – Структуры синтаксического минимализма на начальном этапе обучения РКИ	367
<i>Цатурян А.М., Карганян Г.Г.</i> -Опережающее обучение как имплицитная модель межкультурных связей	373
<i>Chikileva L.S.</i> - Implementation of Electronic Platforms in Language Learning: Benefits for Teachers and Students	381
<i>Шхумишхова А.Р., Хачецукова З.К.</i> - Лингвостилистические особенности интернет-комментария	387
<i>Юшкова Н.А.</i> - Создание учебных мультимедийных продуктов и развитие языковой личности обучающихся: лингвоаксиологический аспект	393
<u><i>Дидактика перевода</i></u>	
<i>Арошидзе Н. Ю.</i> - Великая цивилизаторская миссия перевода	399
<i>Безус С.Н.</i> - Перевод датировки староиспанских деловых писем на русский язык	404
<i>Богданова-Бегларян Н.В.</i> - Русская устная повседневная речь: проблемы перевода и преподавания в иностранной аудитории	410
<i>Гавриленко Н.Н.</i> - Цифровая образовательная платформа «Школа дидактики перевода»	415
<i>Иванова А.В.</i> - Язык и культура в формировании идентичности у детей коренных малочисленных народов Севера	420
<i>Павликова С. К.</i> - Общелингвистический компонент в содержании подготовки переводчиков в свете программ, реализующих стандарт ЕМТ (European Master’s in Translation)	426

Шахметова Н.А. -Лингвокультурологический ореол военных доспехов батыра (на материале казахских героических эпосов)	434
<u>Межкультурная коммуникация. Моделирование социо-культурных процессов. Миграция и образование</u>	
Бедрина Е.Б., Козлова О.А. -К вопросу о социальном здоровье мигрантов в Российской Федерации	440
Bolotova A.K. – Self-discription as psychological potential of the person in inter-cultural communication-Самораскрытие как психологический потенциал личности в межкультурной коммуникации	446
Евтюгина А.А. - Социокультурная значимость фестиваля в межкультурной коммуникации и социализации иностранных студентов в вузе	453
Куприна Т.В. - Развитие навыков толерантного поведения на основе blended-learning (смешанного обучения)	459
Олджай Т. - Из Севастополя в Стамбул: история жизни одного белоэмигранта на «том берегу»	464
Пайчадзе С. -Русскоязычная диаспора в г. Саппоро: изучение русского языка и особенности этнической самоидентификации репатриантов с Сахалина - Russian-speaking diaspora in Sapporo: the study of Russian language and features of ethnic identity of returnees from Sakhalin	471
Позднякова А.А., Чепкова Т.П. –Международный образовательный проект «Сохраняя культуру в языке»: концепция, структура, формы дистанционной поддержки	475
Пересторонина М. Г. -Математическое моделирование социокультурных процессов через соотношение эстетических категорий формы и содержания	482
Хисамутдинова Н.В. - Адаптации студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона в российских вузах (на примерах Владивостока)	487
<u>Послесловие</u>	
Минасян С.М., Грешанова А.Ф. - Виртуальное информационное образование через призму времени	493

Литература и культурология: история и современность

*Adamia Zoia,
Doctor of Philology, Professor,
Ekvtime Takaishvili University,
Rustavi, Georgia
Marghania Maia,
Doctor of Philology, Professor,
Sokhumi State University,
Tbilisi, Georgia*

BLUE AS A HEAVENLY COLOUR IN BIBLICAL EXPRESSIONS

**ГОЛУБОЙ (СИНИЙ) КАК НЕБЕСНЫЙ ЦВЕТ В БИБЛЕЙСКИХ
ВЫРАЖЕНИЯХ**

Abstract

Complex studying of phraseological units as object of linguistic research is actual from the point of semantics and linguoculturology. They play a considerable role perceiving national - cultural features of a language picture of the world nation.

The Biblical expressions inspire and give wise advice to us to prosper. In all the languages under study there are numerous expressions in which colour plays an important role. Through the ages, many of the colours found in the Bible have had meanings attached to them. There is a significant relationship between language and colour meaning. The colour of the sky and the ocean, blue is one of the most popular colours. Blue can mean heaven or represent the Holy Spirit, and in general it should be viewed as a heavenly colour.

The present research makes an attempt to investigate the usage and perception of blue considered as a Christian colour concept in English, Russian and Georgian biblical expressions.

It is noteworthy to state that descriptive and comparative analysis is a necessary precondition of profound studies of lexical units and the essence of languages.

Keywords: *colour, blue, phraseological units, biblical expressions, semantics, comparative analysis*

Аннотация

Комплексное изучение фразеологизмов как объект лингвистического исследования, является актуальным с точки зрения семантики и лингвокультурологии. Они играют значительную роль, в восприятии национально-культурных особенностей языковой картины

мира. В данной работе мы рассматриваем Библейские выражения с цветовым компонентом голубой (синий).

Библейские выражения вдохновляют нас и дают нам мудрые советы, с целью достижения духовного благосостояния. Во всех языках встречаются многочисленные Библейские выражения, в которых цвет играет важную роль. На протяжении веков, многим цветам, найденных в Библии, давались разные толкования. Значительные отношения существует между языком и семантикой цвета. Цвет неба и океана - голубой (синий), являются одним из самых популярных цветов. Голубой (синий) цвет может означать небеса или представлять Святой Дух.

В настоящем исследовании была предпринята попытка исследовать использование и восприятие голубого (синего) цвета, который рассматривают как христианское понятие цвета в английских, русских и грузинских Библейских выражениях.

Следует отметить, что описательный и сравнительный анализ, является важным предварительным условием исследования лексических единиц в разных языках.

Ключевые слова: цвет, голубой (синий), фразеологизмы, Библейские выражения, семантика, сравнительный анализ

Language is the divine and special gift of the god to people that is a vital tool for communication. Roger Bacon, an English philosopher and scientist stated: **“Knowledge of languages is the doorway to wisdom”**. He also paid a considerable attention to necessity of learning several foreign languages.

According to the Georgian linguist, Arnould Chikobava, language is an important part of culture that is closely related to the history, culture, and traditions of a country. The language serves the society as a weapon of communication, exchange of ideas and understanding [2, 10].

‘Language of the Bible has a huge impact on formation of the literary languages of many peoples since ancient times acquainted with Christian culture. The translations of the Holy Writ into national languages became a basis of book languages of Europe, including Slavic [5, 144].

This paper proposes the lexical analysis of the Biblical expressions with a colour component of blue in three languages: English Russian and Georgian considering cultural aspects of perception and also symbolism and revealing the problem of translation equivalents, as some of them create difficulties for interpretation and comparison. Comparative studies of phraseological units related to colour terms will give the chance of understanding the Russian, English, and Georgian peoples’ mentality and culture specifics. Differences of lexical units in figurative use largely depend on language traditions, attitudes and translation peculiarities.

It is worth noticing that phraseology has been in the center of attention of linguists since the beginning of the XX century. “Phraseological units play a very important role in creation of a language world-view. They are “a mirror of the nation’s life” [3, 95].

The Bible is a source of enlightenment and inspiration. It instructs us in all areas of life. The

Biblical expressions inspire and give wise advice to us to prosper. We have attempted to present some expressions from the Bible connected with colour components. In all the languages under study there are numerous expressions in which colour plays an important role. The Lord often uses symbolism in the form of colours, concepts and numbers to convey a deeper meaning in His messages than what is self-evident. The Bible is rich with imagery and signs interwoven through its pages.

A lot of biblical expressions, especially those of proverbial character, are registered in different peoples' folklore, and have developed a tendency to become universal. Phraseology and colour terminology have been one of the main subjects of interest in linguistics in the last few decades, more attention has been paid to the use of colour terms in phraseological units: proverbs, sayings, metaphorical expressions, idioms, slangs, etc.

Colour is one of the categories of perceiving the world, which is equal with other categories as space, time, movement, and is also one of the main cultural concepts.

Lyons states that the colour spectrum is a physical continuum. It is also a visual continuum, in the sense that any one distinguishable colour shades gradually and, at the limits of visual discrimination, imperceptibly into the neighbours. For example, blue shades gradually and imperceptibly, in this sense, into this sense, into green; green shades into yellow, and so on. [4,312].

In culture and history of different languages, a colour has a special connotative meaning, reflected in phraseological units it provides huge material evoking similar or distinctive associations. Colour as one of the component parts of phraseological units makes speech more colourful, expressive and rich.

Through the ages, many of the colors found in the Bible have had meanings attached to them. The color blue is used quite extensively in the Old Testament to describe the various hangings in the holy. Similarly, languages are selective when deciding which hues are split into different colours on the basis of how light or dark they are.

There is a significant relationship between language and colour meaning. **Blue** can mean heaven or represent the Holy Spirit, and in general it should be viewed as a heavenly colour. Blue is also associated with the commandments of God, the importance of remembering them, and also the heavenly calling of those who had been chosen by God to be His people. The use of "blue" - the colour of the heavenly realm; prayer; priesthood; authority; revealed God; grace; divinity dates back to the time of David.

In the expressive group of blue *lzhvard-I* || *lzhvardovani* is combined. From Christian point of view *lzhvard-i* and a light blue is considered as John Lazare's colour. [13] It should be noted that the word ლაჟვარდი, „ლაჟვარდოვანი“- azure, "blue" is also spread in the Indo-European languages. Its root in all European languages is Arabic "azul" – "blue sky" which is reflected in a precious stone. This stone is called "Lazuri" [14].

It is a well-known, and undisputed, fact that languages differ in the number of basic colour-terms that they have. It is also well known that, independently of this fact, word-for-word translation of colour-terms across languages is frequently impossible because no word in the one

corresponds exactly to a word in the other [4, 313].

In Russian and Georgian languages **blue** is expressed by two colour-terms: Russian “**голубой**” (goluboi, azure or cyan) and **Georgian** “**ცისფერი**” (cisperi) and “**синий**” (sinii, blue or navy blue), „**ლურჯი**“ (lurji) are not two shades of the same color. As for making distinctions between **sinii** (синий), **lurji** (ლურჯი) and **goluboi** (голубой), **cisperi-** (ცისფერი) English speakers simply call dark and light blue.

The Slavs very responsibly treated a choice of this or that color. For everyday life the Slavs chose certain colors, for religious ceremonies they took others.

Slavonic terms **sinii** and **goluboi** emerged in Russian as early as the 11th century. A chronicle suggests that both Russian blue terms have been basic since as early as 1230. Both adjectives emerged as designations of color. Blue color is most often considered as a symbol of all spiritual. It is color of wisdom, infinity, eternity, truth, devotion, belief, purity, chastity, spiritual and intellectual life.

As is known, translation is a process of constant search for choosing the most precise and suitable meaning of a message from the source language into the target language, a translator often comes across many problems and difficulties that may be a result of the differences in languages or differences in the cultures represented by them. Translation, however, must be considered as a proper and characteristic skill in itself and in the learning situation but not isolated from the theoretical linguistic level development. It involves a whole interactive process in the two languages. Within this skill one of the main activities will be that of meaning interrelations and as subsets we could include the different categories of meaning under the lexical, morphological and syntactic identity. A simple word-for-word translation sometimes doesn't help and can be absolutely incomprehensible to the reader. In English, Russian and Georgian expressions we haven't noticed identical translation.

The European countries and peoples, accepting Christianity, relied on the knowledge in the field of classical philology, folklore, myths elements of which in large volume have been met in biblical texts and many times have been specified throughout centuries. For these centuries changed both translators' skills and consumers' tastes of translations, and signs of church translation to the corresponding originals remained in language without changes, than these phraseological units got a thin coating of archaism or actually became archaic in the language relation [1, 62-68].

The problem of translation equivalence is closely connected with the stylistic aspect of translation. Some colour equivalents are difficult for comparison and translation. Therefore, in some cases colour terms cannot be adequately and effectively translated. First of all, a translator is to distinguish between neutral, bookish and colloquial words and word combinations, translating them by relevant units of the target language. In the example of the Russian expression (Numbers 15:38) the word “**кисти**” is used instead of “**бахрома**”, the same as for the English word “**fringes**” and Georgian „**ფრინჯი**“, they are relevant.

Speak unto the children of Israel, and bid them that they make them *fringes* in the borders of their *garments* throughout their generations, and that they put upon the fringe of the borders a ribband of *blue* (Numbers 15:38).

“объяви сынам Израилевым и скажи им, чтоб они делали себе *кисти* на краях *одежд* своих в роды их, и в кисти, которые на краях, вставляли нити из *голубой* шерсти” (Числа 15:38).

დაელაპარაკე ისრაელიანებს, უთხარი მათ: გაიკეთონ *ფოჩები* სამოსლის კიდეებზე და ასე ჰქონდეთ თაობიდან თაობაში. ლურჯი ძაფი გაურიონ კიდურა ფოჩს. (რიცხვნი თავი 15:38)

The Ark of the Covenant in the Tabernacle was covered with blue cloth, representing its close association with the word of God:

They shall put a *fine leather cover over it*, spread a *cloth of solid blue* on top, and then insert the carrying poles. They shall spread a *bluer cloth* over the table for the bread offered to the Lord and put on it the dishes, the *incense* bowls, the offering bowls, and the jars for the wine offering. There shall always be bread on the table (Numbers 4: 6, 7). и положат на нее покров *из кож синего цвета*, и сверх его накинута покрывало все из *голубой шерсти*, и вложат шесты его; ...и стол хлебов предложения накроют одеждою из *голубой шерсти*, и поставят на нем блюда, тарелки, чаши и кружки для возлияния, и хлеб его всегдашний должен быть на нем ... (Числа 4: 6, 7).

ზედ დააფენენ *თახაშის ტყავის ფარდას* და ზემოდან გადააფარებენ ლურჯი *მატყლის ქსოვილს და გაუყრიან კეტებს*. ... დასალაგებელ ტაბლაზე გამლიან ლურჯი მატყლის ქსოვილს და დააწყობენ მასზე *ჯამებს*, კოვზებს, *საწდეებს* და თასებს საღვრელად. მუდმივი პური უნდა ეწყოს მასზე... (რიცხვნი 4: 6, 7)

Evidently, a simple word-for-word translation sometimes does not help and can be absolutely incomprehensible to the reader. In English, Russian and Georgian expressions (Numbers 4: 6, 7) identical translations are not observed.

The robe of the High Priest was also blue, again symbolising the close association with God and His Word.

The robe that goes under the ephod is to be made entirely of blue wool. All around its lower hem put *pomegranates* of *blue*, purple, and red wool, alternating with gold bells. (Exodus 28: 31, 33)

И сделай верхнюю ризу к ефоду всю *голубого* цвета; по подолу ее сделай *яблоки* из нитей голубого, яхонтового, пурпурового и червленого цвета, вокруг по подолу ее; позвонки золотые между ними кругом: (Exodus 28: 31, 33)

გააკეთე ეფოდის მოსახამი მთლიანად ლურჯი ქსოვილისგან. ამოქარგე მის კალთებზე ირგვლივ *ბროწეულები* ლურჯი, მოწეული და ჭიაფერი ძაფით და ოქროს ეჭვნები ჩამოჰკიდე ირგვით მათ შორის. (გამოსვლა, 28: 31, 33)

In the Russian citation (Exodus 28:31, 33) the word “яблоки” (apples) is used instead of “pomegranates”. In both English and Georgian citation the translation is identical. The terms for "blue" is used „**ЯХОНТОВЫЙ**”.

According to V. Dahl's Explanatory Dictionary - ЯХОНТ- jakhont means ruby. It is worm-coloured, red, actually ruby. ЯХОНТ- jakhont is blue, dark blue, sapphire. The following colours are not at all: jakhont cherry, amethyst; cherry, amethyst; jakhont yellow, hyacinth. Yakhontovy necklace. [11] Related symbol of the colour blue is supposed sapphire. Sapphire and the color blue tend to be synonymous. Although many sources claim that its name is of Greek derivation, its roots seem most likely to be from ancient Hebrew - which describes it as a deep blue stone. But sapphires are not just available in the blue variety for which they are named. They are also found in a colorless variety (which looks similar to diamond) and in other colors, called "fancy colors" - shades of orange, yellow, white, green, purple and pink. Three terms are used to refer to the color of sapphire:

It is noted in Ezek. 1:26 that the restored throne of David, which will rule supreme in all the earth, being God's throne, is spoken of as sapphire, which is blue. In the English variant of the verse, the translator used the poetic word “firmament”:

And above the firmament that was over their heads was the likeness of a throne, as the appearance of a *sapphire* stone: and upon the likeness of the throne was the likeness as the appearance of a man above upon it. (Ezekiel 1:26).

А над сводом, который над головами их, было подобие престола по виду как бы из камня *сапфира*; а над подобием престола было как бы подобие человека вверху на нем. (Иезекииль 1:26)

ცამყარს ზემოთ, მათ თავზე რომ იყო გადაჭიმული, რაღაც ტახტის მაგვარი რამ იდგა, თითქოს საფირონისგან ნაკეთები; ხოლო ამ ტახტისმაგვარზე სახით ადამიანისმაგვარი რამ იჯდა. (ეზეკიელ წინასწარმეტყველი თავი 1:26)

It is noteworthy to note that biblical expressions concentrate on wisdom of all nations and cultures. Religion is an important part of culture. In every religion colours are perceived and associated differently.

The use of colors in phraseological units has always been an issue under linguistic investigation.

Although the Georgian language is not considered as a kindred language of English and Russian, and is not included in the Indo-European language family, we may conduct a comparative analysis and find similar and distinct linguistic phenomena.

In the present research we have tried to make an attempt to investigate the usage and perception of the colour blue considered as one of the Christian colour concepts in English, Russian and Georgian biblical expressions.

From the viewpoint of comparative approach the present research shown has revealed

similarities and distinction of the colour blue in the mentioned languages. It has revealed identical and non-identical translations of English Russian and Georgian expressions as colours in different languages have various meanings. In some expressions the colour blue is replaced with synonymous words.

It is noteworthy that descriptive and comparative analysis is an important precondition of profound studies of lexical units and different languages.

References

1. Adamia, Z. K. 2013. Bibleyskie frazeologizmy v rusском, angliyskom i gruzinskom yazykakh.” In *Phraseology in Multilingual Society*, Vol. II: 62-68. Казань.
2. Fedulenkova, T. 1996. “Frazеologiya yazyka – zerkalo istorii i kultury ego nositelya.” In *Sovremennye obrazovatelnye strategii i dukhovnoe razvitie lichnosti: Materialy Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii*, Vol. 2: 95-100. Tomsk: Tomskiy gos. ped. universitet.
3. Chikobava, Arn. Introduction to Linguistics. Publishing House of TSU, 2008.,
4. Lyons, J. Language and Linguistics. An introduction. Cambridge university press, 2002.
5. Mokienko, V. M. 2003. Bibleizmy v Evropeyskoy frazeologii I paremiologii. Moskva.

*Ван И-цзюнь, доктор гуманитарных наук, доцент,
Университет китайской культуры,
Тайбэй, Тайвань*

ВОЛНА И КАМЕНЬ - О ЦВЕТЕ ВОДЫ В РОМАНЕ Д. РУБИНОЙ «БЕЛАЯ ГОЛУБКА КОРДОВЫ»

Аннотация

В статье рассматриваются возможности логического и образного способов познания мира воплотить в цвет. Индивидуальное восприятие цвета отражается в литературно-художественных произведениях. Данная статья посвящена роли цветообозначений, мотивированных названиями различных минералов, в описаниях морской и речной воды. Такое исследование позволяет взглянуть на изображаемые природные реалии через призму сознания автора и таким образом выявить особенности воплощения авторских эстетических ценностей.

Ключевые слова: *цвет, Д. Рубина, Белая голубка Кордовы, цветообозначение, воплощение.*

Цвет присутствует повсюду и имеет большое значение в жизни человека. В литературе цветообозначения становятся своеобразным отражением языковой картины мира писателя, которую можно определить как «индивидуально и творчески вербализованное представление о мире, пропущенное через призму сознания автора, внутренняя духовная действительность, которую художник стремится воплотить вовне» [2, 53].

Цветообозначения играют важную роль в романе "Белая голубка Кордовы" Дины Рубиной, которая описывает трагическую и авантюрную судьбу Захара Кордовина – талантливого художника, истинного знатока живописи, – и гения подделки, влюбленного в искусство авантюриста. Каждый отдельно взятый колоратив занимает свое определенное место в цветовой картине художественного произведения, в том числе и цветопись воды. Разнообразием цветовой гаммы отличается водная стихия в этом романе автора.

Классик русской литературы избрал *волну* и *камень* для выражения крайнего контраста [4, 42]. Не так видит Д. Рубина. В её творческом сознании вода и камень максимально сближаются, предстают одним целым. По словам В.А. Масловой, каждый языковой факт, подчиненный художественному заданию, становится поэтическим приемом. <...> Лингвистический анализ художественного текста дает возможность увидеть то взаимодействие изобразительно-выразительных средств, которое представляет собой динамическое единство и ощущается в живом движении контекста» [3, 25]. Цвет является одной из важных характеристик драгоценных камней. Рубина использует окраску минерала

для описания чудесных цветов и чередование разных красок морской, озерной и речной воды.

Жемчужина имеет белый цвет с блеском, и по форме похожа на капли воды. Смерть Андрея произошла по вине Захара. Захар не хотел мстить за гибель друга. Ему снилось, что Андрей жив. Во сне по телу Андрея покатались сверкающие капли воды. В жемчужинах слились воедино блеск камня и форма воды. Жемчужина символизирует возрождение и мощь воды. «– *Андрюша! – вскрикивает Захар. – Ты живой?! Живой?! – и сладостно, освобожденно плачет... – Еще какой живой, – отвечает Андрюша, весь в жемчужинах воды, что катятся и катятся по голому телу. – Забудь все, смотри, что я выловил! – и протягивает зеленоватый от речной тины – о господи, наконец-то, наконец! – чудовищный сердечный спазм счастья заливаает грудь, горло, не дает дышать: и Андрюша живой, и кубок найден, и не надо уже никого убивать... [5, 453]*».

Рубина мастерски владеет всей палитрой цветов и оттенков в изображении природы. Она использует всё разнообразие цвета драгоценных камней, создавая богатое переливами красок, тончайшее изображение моря. Указывая оттенки цвета, Рубина использует сравнение с разными камнями для характеристики воды, очень тонкой и динамичной. На взгляд Д. Рубиной, вода – это камень, который может изменить цвет от солнечных лучей. Драгоценные и полудрагоценные камни обладают уникальными свойствами: окраска, прозрачность и блеск – неповторимая красота. Рубина использует свойства камней для описания динамики освещения – игры света на поверхности воды в утренние часы. Ведь глубинным темным застывшим пластам воды свойственна тяжесть и могучая сила камня, а переливающимся множеством оттенков сияющим самоцветам так близка изменчивость искрящейся в лучах света водной поверхности. Цветовые определения становятся ключевыми словами, организующими читательское восприятие и четко фиксирующими пространственные отношения в романе [1, 218]. Бирюза – это полудрагоценный камень. Бирюзовый цвет имеет сине-зелёный оттенок. Этот цвет считается красивым творением природы, естественным оттенком, который напоминает бескрайние морские просторы, океаническую водную гладь. Цвет малахит присущ неповторимому природному самоцвету, с характерными узорами, состоящими из чередующихся светлых и темных полос. Рубина выбирает малахит для точного описания слоёв воды, которые проявляются на ее поверхности: «<...> *вначале нежная бирюза с длинными прожилками темного малахита <...>*». С восходом солнца и постепенным усилением светового потока вода стала прозрачна. Лазурный цвет – это чистый оттенок голубого, который можно отнести и к бирюзовой гамме. Основное его отличие от бирюзы – он не является промежуточным оттенком между синим и зеленым, он полностью направлен в синюю сторону [5, LOOKCOLOR. Электронный источник]. Лазоревая гладь начала густеть и приобрела изумрудно-зеленый цвет. Изумруд – прозрачный минерал с кристаллическим строением, который является исключительно редким драгоценным камнем. Восприятие изумрудного цвета связано с блестящими камнями в сложных, роскошных тонах зеленого. Рубина использует изумрудный цвет для описания уникальности окраски верхнего слоя воды. Изумрудная зелень – краска прекрасного изумрудно-зеленого цвета, имеющая мягкий и теплый тон, ассоциируется с природой, в данном случае, с волной, с чистотой, свежестью и естественностью. «Изумрудный» обозначает не только цвет, но и состояние воды, прозрачность и спокойствие водной поверхности, несмотря на её видимую яркость, и

соответствующую общую атмосферу и настроение героя: «<...> *затем лазоревая гладь с каждой минутой все более сгущалась до изумрудной зелени*». Сапфировый цвет – это насыщенный, чистый, прозрачный синий оттенок, который напоминает своей красотой драгоценный камень сапфир. Волны сверкали в лучах восходящего солнца, и море изумрудного цвета густело и приобретало насыщенный сапфировый цвет. Сапфировый слиток светится кристальной чистотой и блеском. При комбинации и вариации цвета и света наблюдается ритмическая смена цвета воды, которая реализуется в следующей цепочке: бирюзовый с малахитовым – лазоревый с изумрудным – сапфировый – и заканчивается слитком кристально чистого сапфирового цвета. В итоге вода засияла голубым чистым, прозрачным блеском драгоценного камня. Это богатая динамическая палитра красок, обилие натуральных драгоценных камней и минералов. Такая палитра цветовых сочетаний прекрасно подходит для описания морской тематики. Рубина мастерски создает феерию морской волны с помощью цветов и оттенков камней: «*По мере того как солнце поднималось над морем, ежеминутно менялось освещение, состояние воздуха, цвет воды: вначале нежная бирюза с длинными прожилками темного малахита, затем лазоревая гладь с каждой минутой все более сгущалась до изумрудной зелени. Наконец чистый и яркий сапфировый слиток больно засиял в окружении пепельно-розовых гор...* [5, 40-41]». Отметим, что *слиток* – это металл, но по форме и твердости похож на камень. *Слиток* связан с *лить*, *литьё*, что указывает на жидкое состояние твердого вещества. «*Лить*» в языке сочетается с «*водой*» и с «*металлом*», а «*слиток*» в тексте романа – со словом «*сапфировый*», указывающим и на цвет, и на камень. Так в тексте выражается мысль о единстве и гармонии природы. Рубина изображает динамику и статику, полосы и слиток, в композиции морской волны. Бирюзовая волна с малахитовыми полосами, лазоревая синь, изумрудная зелень моря и сапфировый кристалл динамично сменяют друг друга с течением времени. Статичные композиции в основном используются для передачи покоя, гармонии. Всё создаёт неповторимую атмосферу красоты и благородного уединения.

Для будущих Нининых пейзажей Захар исследовал соотношение масштабов – гор, неба, воды. «*Тут важна была еще и точка зрения наблюдателя, с которой открывается водная поверхность, поэтому озерные планы он строил несколько укрупненно* [5, 222]». В следующем контексте Рубина использует цвета трех камней (малахит, бирюза, изумруд) для описания оттенков зеленой воды. Эти оттенки, подобно окраске камней, меняясь под лучами солнца с течением времени, выражают цветовую гамму и динамику воды. От полностью непрозрачного до совершенно прозрачного: непрозрачный камень малахита с оттенком зеленого цвета, бирюзовый цвет – оттенок голубого и зелёного цветов, лазурный цвет – это чистый оттенок голубого цвета, изумруд – прозрачный кристалл травянисто-зеленого цвета. «*Раннее утро в глубокой альпийской тени гор: немыслимая картинная красота, противопоставленная любому живописцу. <...> В эти утренние часы неподвижное озеро предьявляло все оттенки зеленого: малахит, бирюзу, лазурь, прозрачную цельность изумруда... Днем его затягивала истомная жарь. Оно останавливалось, зависало. Зависали рыбы в воде, стрекозы над кустами. Вверху зависало бездумное небо... Вода становилась непроницаемо, травянисто зеленой, отполированной* [5, 222]».

Захар и Мануэла, чтобы избежать опасностей и козней со стороны врагов, приехали в

старинный город Сепульведа. Из обыкновенной колонки на улице города льётся изумрудная вода. Здесь «изумрудный» – своеобразный поэтизм, он передаёт особенное настроение Захара, наслаждающегося живописными улочками и спокойной, умиротворенной атмосферой простой жизни города: *«Он вышел и медленно, продлевая удовольствие, пошел вверх по улице, мимо плывущих в разбавленном молоке, объятых багряным плющом старых домов из рыжего туфа; мимо старика, что с утра в этом беспросветном холодном тумане уже торговал керамическими колокольчиками, разложенными на газете; мимо водяной колонки с надколотой каменной чашей, в которую тонкой струйкой сочилась из желобка изумрудная вода; мимо трех пестрых, играющих в низкой подворотне котят; мимо знаменитого местного ресторана «У Алонсо», основанного, судя по вывеске, аж в 1869 году [5, 528]»*. Вспомним, что и в описании водной поверхности «изумрудный» является знаком спокойствия моря, природы и соответствующего эмоционального состояния героя.

Позолота – тонкий слой золота на поверхности предмета. Лексема позолота, имеющая компонент значения «желтый блеск», основывается на метафорическом употреблении и придает речи образность, выразительность. В контексте позолота – легкий отблеск заката на поверхности воды – осмысляется как нанесение ласковой рукой солнца на поверхность океана тонкого слоя золота заката. Олицетворенные солнечные лучи производят действия человека – «ласкать» и «смывать», отражая изменения диапазона времени суток. Такая действительность стоит за художественным описанием этого великолепного зрелища. В реальности позолота со временем может темнеть, терять блеск, тускнеть, что приводит к другим внешним переменам, – в данном случае с приходом ночи наступает следующий этап: *«Солнце еще ласкало змеисто пыхающие искрами ближние просторы океана с равномерно возникающими на поверхности волн пенистыми гребнями, но и с тех все стремительней смывало позолоту, а дальше к горизонту вода уже помрачнела до сизо-фиолетовых холодных тонов; накатывала ночь [5, 462]»*. Используя лексему «позолота», мотивированную словом золото (драгоценный металл), Рубина описывает зеркально гладкую поверхность – как будто под красивой пленкой с золотым блеском, подобной покрытию холста, лаку на картине, позолоте рамы. Такие ассоциации возникают в перспективе максимально широкого контекста романа, в котором главный герой, художник, часто показан в процессе творчества, в частности, создания пейзажа с водоёмом.

Заключение

Таким образом, ассоциация самоцвета и минерала с цветообозначением при репрезентации концептуальной области «вода» в языковой картине мира Д. Рубиной способствует точному обозначению поэтических образов, яркому зрительному выражению, передаче эмоций и эстетических переживаний героя и указывает на особенности авторского восприятия воды как изначально объединяющего природного начала, первоизданной стихии, которая может быть охарактеризована скорее как что-то могучее, сильное, плотное, монументальное – подобное камню или слитку, – чем как нечто легкое, тонкое, прозрачное. Вода – основа, фундамент жизни. Автор виртуозно сочетает минерал, солнечный луч и водный простор в художественном описании реального процесса, который наблюдается

художником и отражается в его картинах. Цвет становится воплощением разнообразных эстетических ценностей автора. При описании воды цветообозначение придает индивидуальность описываемому в поэтическом мире образу.

Список литературы

1. Колядич Т.М. Пейзажные представления Д. Рубиной. *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences*. 2014. № 7-8, с. 217-221.
2. Кочнова К.А. Языковая картина мира писателя: аспекты и методы исследования// Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология, журналистика. 2015. № 3. С. 53-56.
3. Маслова В.А. Филологический анализ поэтического текста/ В.А. Маслова. Минск: Выш. шк., 1997. 220 с.
4. Пушкин А.С. Евгений Онегин, Драматические произведения. Том пятый. Глава вторая, XIII. Издательство Академии наук СССР Москва/Ленинград. 1950. 626 с. С. 42: об Онегине и Ленском – полных противоположностях: Они сошлись. Волна и камень, Стихи и проза, лед и пламень. Не столь различны меж собой.
5. Рубина Д.И. Белая голубка Кордовы/ Д. Рубина. -М.: Эксмо, 2015. 544 с.
6. LOOKCOLOR. <https://lookcolor.ru/sochetanie-cvetov/sochetaniya-s-lazurnym-cvetom/> [дата обращения: 13.05.2018]

*Виноградова О.В, канд.филол.наук,
Китай, Нанкайский университет, Тяньцзинь, Китай*

*Балановский Р.М. канд.филол.наук,
Китай, Фуданьский университет, Шанхай, Китай*

СОЦИАЛЬНЫЕ РИТУАЛЫ И ПРОБЛЕМА АССИМИЛЯЦИИ В РОМАНЕ В.НАБОКОВА «ПНИН»

Аннотация

Статья посвящена некоторым проблемам творчества Владимира Набокова. В связи с ярко выраженной в нескольких его романах проблематикой социальной адаптации (ассимиляции) эмигрантов, они могут быть поняты и изучены и с применением некоторых методов социальной антропологии. В качестве примера нами кратко проанализирован американский роман 1957 года «Пнин», в котором также представлены многочисленные социальные ритуалы (перехода, коммеморативные, интенсификации, семейные, календарные, светского и корпоративного общения и т.п.) и культурные символы. Если в широком социуме герой произведения профессор Тимофей Пнин показывает свою приобщенность к американским общественным ритуалам, то в маленьком социуме, в кругу друзей или соседей предпочитает оставаться русским, демонстрировать свою русскую идентичность.

Ключевые слова: *Набоков, перевод, модернизм, социальная адаптация, ритуалы перехода, коммеморативные ритуалы, идентичность.*

Abstract

The article examines some questions of creativity of Vladimir Nabokov. Due to the problems of social adaptation (assimilation) of immigrants, which are fully considered in several of Nabokov's novels, the questions of his creativity can be understood and studied with the use of some methods of social anthropology.

As an example, we briefly discussed the American novel "Pnin" (1957), which also performs numerous social rituals (transition, intensification, family, calendar, social and commemorative rituals, the ritual of corporate communication etc.) as well as national symbols. If in a wider society the hero of the novel Professor Timothy Pnin joins in American social rituals, then in a "home" environment, in a circle of friends or neighbors he prefers to remain Russian, to express his Russian identity.

Keywords: *Nabokov, translation, modernism, social adaptation, transition rituals, commemorative rituals, identity.*

Произведения классика русской и американской литератур XX века Владимира Набокова, в юном возрасте покинувшего Россию после революции 1917 года, подобно миллионам других русских эмигрантов, и получившего опыт проживания и более или менее успешной адаптации в различных странах, вплоть до натурализации и осуществления блестящей писательской карьеры в США, - рассматриваются исследователями в различных литературных, философских и историко-культурных измерениях. Одна из новейших тенденций – относить их к феномену «новой» «экзистенциальной прозы» [1] или литературы так называемого «цивилизационного “промежутка”» [2].

В связи с ярко выраженной в них проблематикой социальной адаптации, они могут быть поняты и изучены и с применением некоторых методов социальной антропологии. Нам такие исследования неизвестны. Тогда как в этих произведениях представлены многочисленные социальные (коммеморативные, интенсификации, семейные, календарные, светского и корпоративного общения и т.п.) ритуалы. Мы используем классификацию Э.Дюркгейма и её современные разработки.

Адаптации русского эмигранта к жизни в Америке – с преодолением переходного этапа в виде жизни во Франции - посвящен и роман Набокова «Пнин» (третий его американский роман, который был написан в 1953-1955 годах по-английски, опубликован в 1957 году, и впервые переведен на русский язык после смерти автора, при участии его вдовы Веры Набоковой). Широко известны три перевода романа. Множество исследований посвящено их сравнению во всевозможных аспектах. Нам оказалась полезной работа А.Рыжковой [3], в которой сравниваются переводы Г.Барбатарло 1983 г. и С.Ильина 1991 г. с точки зрения активности/пассивности главного героя в отношении собственной судьбы.

Мы должны, конечно, учитывать особенности жанра произведения, который, как и всегда у Набокова и других писателей модернизма, неоднозначен.

Воспринятый многими американскими критиками как реалистическое или как сатирическое произведение (сатира на *Anglo-American campus novel* – “англо-американский университетский роман”), роман «Пнин» не является только лишь таковым. Модернистский текст не равен самому себе. Набоковский роман в высокой степени условен, трагичен, героичен, его можно назвать лирической комедией или лирической трагедией, у него множество ипостасей, он многослоен. Это не только произведение о повседневности, хотя сюжет его довольно прост: русский профессор на новом месте работы, он снимает домик, хочет его купить, ожидания его не оправдываются, он теряет должность и уезжает. Перед нами скорее произведение-размышление о жизни и смерти, о скитаниях, о вызовах современности, об одиночестве мыслящего человека, о смирении и гордыне, о слепоте любви.

Это не произведение о повседневности, хотя сюжет его крайне прост: русский профессор на новом месте работы, он снимает домик, хочет его купить, ожидания его не оправдываются, он теряет должность и уезжает. Это произведение о жизни и смерти, о скитаниях, о вызовах современности, об одиночестве мыслящего человека, о смирении и гордыне, о слепоте любви.

Следуя сказанному выше, мы не можем считать роман «Пнин» реалистическим

произведением, однако современные автору жизненные реалии отражены в нем достаточно ярко, в более или менее выраженном конфликте показан переход героя романа из его прежней культуры в новую, в том числе через смену общественных и личных ритуалов. Причем европейский период для Пнина (показанный ретроспективно) – учёба в Праге, преподавание во Франции – судя по всему, не был отмечен таким резким культурным шоком, как американский. Сохраняя свои привычки в одежде в европейское время (кальсоны, подвязки, сдержанных цветов носки, обязательные жилеты и накладные воротнички фигурируют ещё в парижский период), он резко меняется в Америке. «Ныне, в пятьдесят два года, он был помешан на солнечных ваннах, носил спортивные рубашки и просторные брюки, укладывая же ногу на ногу, намеренно и бесстыдно обнаруживал огромный кусок оголенной голени». (в оригинале – *Nowadays, at fifty-two, he was crazy about sunbathing, wore sport shirts and slacks, and when crossing his legs would carefully, deliberately, brazenly display a tremendous stretch of bare shin*).

О том же серьезном культурном шоке именно в «американский период» косвенно свидетельствует и разговор Пнина с Шато в пятой главе романа. Друзья говорят об особенностях американских студентов, сравнивая их с европейскими, для них более понятными. Сравнение Лизы, бывшей жены Пнина, рассыпающей повсюду стихотворения с пасхальным кроликом также говорит о близком знакомстве персонажа (именно его, как нам кажется) с европейскими (немецкими) праздничными ритуалами и мифологическими представлениями.

Если нам позволительно будет использовать термины социальной антропологии, то можно сказать, что настоящие ритуалы инициации Пнин проходит тоже здесь, в Америке. Во второй части первой главы в результате того, что он перепутал поезд и не в срок высадился автобуса, оказывается в уитчерчском парке, походящем на кладбище, где претерпевает не то сердечный приступ, не то паническую атаку, не то острый приступ ностальгии (характерно, что Набоков здесь использует слово *overpowering* – «невыносимый»).

Мы можем усмотреть в этом эпизоде известный мифологическому сознанию архетип, осознанно или неосознанно используемый Набоковым: посещение царства мёртвых (недаром Пнин чуть позже, уже во время чтения лекции видит среди публики своих мертвецов: прибалтийскую тётю, родителей, возлюбленную, приятеля, расстрелянного красными и др. То, что автор, объясняя нам «феономен удушья» у Пнина, иронично упоминает психотерапевтов, ссылающихся в таких случаях на обряд крещения (феономен удушья – «подсознательное возрождение шока крещения, вызывающее как бы взрыв воспоминаний, промежуточных между первым погружением и последним») - именно православного, погружением, более травматичного - ослабляет серьезность нашего вывода, но не снимает правомерности его.

С антропологической точки зрения, здесь можно было бы говорить о ритуале перехода и в оценке эпизодов осмеяния (пародирования) Пнина американскими коллегами: чем это не ритуальное избиевание нового члена общества? Лейтмотив осмеяния проходит красной нитью через весь роман Набокова.

Что касается желаний/умения Пнина ассимилировать, адаптироваться к жизни в США, то в отношении к общественным ритуалам и общепринятым в культуре символам (как повседневным, так и более торжественным) наблюдается смешанный (переходный) характер. Наиболее ярким символом приобщения к ценностям новой культуры является «смена зубов» Пниным в самом начале романа. Это выражено Набоковым предельно прямо: «Это было откровение, восход солнца, крепкий привкус деловитой, алебастрово-белой, человеческой Америки» (глава 2/4);. И лейтмотив то новых прекрасных зубов, то беззубости в зависимости от семантической функции (достижение/провал) проходит через все произведение.

Пнин прекрасно осведомлен по части общекультурных, государственных ритуалов (в частности, национальных праздников) Америки – к сотой годовщине отмены рабства, например, он надеется получить постоянную должность, о чем он и поведал Гагену на вечеринке в честь новоселья (глава 6). При этом в светских ритуалах маленького социума он может делать ошибки (с точки зрения носителей культуры). Так, посещая хозяйскую вечеринку, Пнин жалуется на сквозняки или просит стаканчик для полоскания в ванную комнат, что устойчиво вызывает насмешки и непонимание окружающих.

В этом маленьком социуме, в дружеском кругу, он может себе позволить сохранить старомодные европейские привычки – например, целовать ручки дамам. Лишь жена Клеменса на вечеринке поднимает руку на необходимую для этого ритуала высоту (что говорит о том, что американские женщины к этому непривычны).

В своем кругу Пнин безусловно остается человеком не только европейской, но именно русской культуры. Самый яркий пример – это, конечно, его времяпрепровождение в усадьбе у Александра Кукольникова и его жены Сьюзан, где горничная Прасковья не только хозяйина называет по имени-отчеству, но и хозяйку-американку называет Сусанной Карловной. Вот Пнин отправляется купаться и предстает перед нами в шортах, солнечных очках и православном кресте; вот участвует в эмигрантском «вечернем чаепитии», с самоваром, вареньями и кренделями, вспоминая чаепитие из своего детства с отцом своей подруги юности Мирры Белочкиной (здесь присутствуют как бы сразу два русских чаепития: и настоящее, и ретроспекция).

От начала к концу романа усиливается, если можно так выразиться, давление новой реальности на Пнина, его искушают (прекрасным новым домом, иллюзией дружеских отношений), его испытывают на прочность – и он обращается к прошлому за поддержкой, он подсознательно вспоминает это прошедшее. Пятая глава в этом сюжете адаптации, в этом конфликте играет роль подготовительной сцены (русское прошлое, русские друзья и их традиции - золотой запас Пнина, его жизненная сила), шестая глава – кульминация, наивысшие надежды, иллюзорное счастье – и сразу крушение надежд, низвержение.

В последней, седьмой, главе, уже рассказчик вновь актуализирует все русское: он упоминает реалии Петербурга времен своего детства и детства Тимофея, кулебяку с капустой, повседневные обычаи дворянской семьи, гувернера, дачные спектакли. Затем вспоминается следующий пласт прошлого - вторым ярусом идут русские эмигрантские собрания в Европе, лекции и читки, юбилеи русских писателей и деятелей культуры (те самые

коммеморативные ритуалы и групповые ритуалы поддержки, о которых говорил Дюркгейм). Сообщество «поддерживает у людей ощущение солидарности и общей идентичности при помощи периодически повторяющихся специальных ритуалов, воссоздающих совместное сакральное прошлое, или же — групповое мифическое прошлое...». [4].

Как известно из истории создания произведения, Набоков первоначально планировал смерть своего героя в финале, а затем, по совету одного издателя, заменил концовку. Несостоявшаяся смерть осталась имплицитно заложенной в романе, пронизывающей его и усиливающей эффект «счастливых» сцен и воспоминаний. Маленький старый светло-голубой седан катится в неизвестность. Пнин навсегда покидает Вайнделлский университет - в шапке-ушанке, защищающей его от враждебного мира. Характерно, что в более позднем романе Набокова «Бледное пламя» наш профессор встретится читателю продвинувшимся дальше по пути адаптации, вознесется до заведующего кафедрой славистики.

Итак, данная тема представляется нам очень плодотворной и требующей более глубокой разработки. Она тем более интересна, что проблемы адаптации, видов ассимиляции, анализа методов, проблемы изучения коллективной памяти социальных групп сейчас становятся всё актуальнее и активно изучаются в рамках различных дисциплин и междисциплинарными методами.

Заметим также, что в рамках статьи мы не упоминаем ни о языковых (важнейших для аккультурации), ни о технологических аспектах и реалиях, также служащих индикаторами погруженности профессора Тимофея Пнина в приспособление к новой среде. Этапы изучения им английского языка, его влюбленность в технологические новинки и беспомощность перед ними - все это остается за рамками нашего рассмотрения.

Примечания

[1] Красавченко Т. Под покровом изгнания // Варшавский В. С. Ожидание: проза, эссе, литературная критика. М.: Дом русского зарубежья имени Александра Солженицына: Книжница, 2016. – С. 14.

[2] Земсков В. Писатели цивилизационного промежутка: Газданов, Набоков и другие // Земсков В. Образ России в современном мире и другие сюжеты / Сост. и отв. ред. Т. Н. Красавченко. Москва; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, Гнозис, 2015. (Российские Пропилеи). - С. 21.

[3] Рыжкова А.А. Оформление семантических ролей персонажей и их интерпретация в оригинале и переводах романа В.Набокова «Пнин», (Текст в зеркалах интерпретаций, сб. статей, МГУ//М., 2017 - С.48-64

[4] Misztal B. A. (2003) Durkheim on collective memory. *Journal of Classical Sociology*, vol. 3, no 2, pp. 123–143

Список литературы

1. Nabokov V. Pnin. London: Everyman's Library, 2004.
2. Nabokov V. Pnin. London: Weidenfeld & Nicolson, 2016.
3. Набоков В.В. Романы. М.: Художественная литература, 1991.

4. Набоков В.В. Пнин. Собрание сочинений американского периода. СПб.: Симпозиум, 1999.
5. Набоков В.В. Пнин. СПб.: Азбука, 2007.
6. Байбурин А.К. Ритуал в традиционной культуре. – СПб., 1994
7. Геннеп А. Обряды перехода. – М., 1999
8. Ионин Л.Г. Социология культуры. Путь в Штысячелетие. – М., 2000
9. Топоров В.Н. Миф. Ритуал. Символ. – М., 1995
10. Lodge D. Nabokov and the Campus Novel // Vladimir Nabokov, Annotating vs Interpreting Nabokov. Vol., 24, No. 1.

*Дергунова Наталья Геннадьевна,
канд.филологических наук, доцент,
доцент кафедры русского языка и издательского дела,
РосНОУ, Москва, Россия*

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Л.Н.ТОЛСТОГО В РАМКАХ КУРСА «РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА» ДЛЯ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОГО ОТДЕЛЕНИЯ

Курс Русской литературы для иностранных студентов ориентирован прежде всего на специалистов гуманитарного профиля. Специфика студенческой аудитории предполагает, в соответствии с принципом коммуникативности, изучение творческого пути автора и фрагментов художественного текста. Языковые знания и речевые навыки формируются посредством аргументированного устного высказывания по теме или письменного текста, в которых студент раскрывает свое мнение о нравственно-философской проблематике произведения.

Русская литература XIX века, которой принадлежит творчество Л.Толстого, формировалась в сложных историко-культурных условиях. Произведения Толстого воссоздают культурно-исторический контекст эпохи. В частности, применительно к повести Толстого «Детство», это 40-50 годы XIX века. Безусловно, для понимания текста произведения студенты должны обладать определенным лексиконом. Для достижения достаточного уровня восприятия текста Толстого необходимо знакомство с социально-историческими реалиями эпохи: самодержавие, православие, дворянство, крепостное крестьянство, помещик, поместье. Кроме работы по введению новой лексики, необходимым компонентом занятия является наглядный материал: фильм о родовом поместье Толстого Ясная Поляна, фотографии семьи Толстого в интерьерах усадьбы, иллюстрации к тексту произведения.

Тексты русского писателя сложны для представителя иной культуры. Справедливо замечание З.Я.Тураевой : «Каждый из нас пленник той или иной культуры и руководствуется принципами и идеалами культуры, к которой принадлежит» [3, 59]. С этой точки зрения, произведения Толстого служат примером отражения картины мира русского народа. Но с другой стороны, ключевые в русской культуре концепты - «дом», «семья», «вера», «детство» - представляют собой вечные ценности любого этноса.

Известно, что всю жизнь Толстой вел мучительный духовный поиск и в реальной жизни, и в философско-публицистических, и в художественных произведениях, основанный прежде всего на традициях русской ментальности и Православия. Направление своего духовного поиска Толстой формулирует в период работы над повестью «Детство» в

своем Дневнике : «Цель жизни есть добро» [2, 118] .Повесть «Детство» интересна прежде всего как опыт с точки зрения претворения духовной работы автора в художественное произведение. Во время работы над произведением ,по признанию автора, он стремится прежде всего реализовать в его поэтике «нравоучительство», преобразовывающее мир.

Толстой намерен воспроизвести детство как начальную ступень в становлении личности. Автор внимательно изучает, какие внешние и внутренние обстоятельства, составляющие мир детства, формируют личность ребенка. Мир главного героя, Николеньки Иртенева, исполнен гармонии. Слагаемые этого мира: семья, дом, природа, религия. Каждое из составляющих значимо. Установка писателя на нравственный эффект произведения определила его ориентацию на «идиллический комплекс» (М.Бахтин). Об этом свидетельствует особое решение хронотопа повести: приращенность жизни и ее событий к родному дому, семье, помещью, то «единство места», которое сближает жизнь различных поколений, «сливает колыбель и могилу» [1, 167].

Введение понятия «идиллический комплекс» позволяет студентам глубже понять сущность концепции произведения, приобщиться к авторскому замыслу в решении важнейшего национального концепта. Кроме того, «идиллический комплекс» присущ всем национальным культурам. Беседа со студентами, обращенная к их социо -культурному опыту, позволяет выстроить диалог на рубеже различных национальных традиций, что способствует более глубокому постижению культуры России.

В формировании «идиллического комплекса» в повести Толстого «Детство» ключевую роль играет атмосфера семьи Иртеневых. Ведущей фигурой в формировании этой атмосферы является образ матери, Натальи Николаевны. Вся ее жизнь подчинена заботе о других: о детях, о муже, о дворовых. Она олицетворяет собой добро и красоту. Именно благодаря ей в доме царят теплота и уют.

В формировании гармоничной атмосферы дома заметную роль играет няня, Наталья Савишна, посвятившая свою жизнь бескорыстному, самоотверженному служению семье своей барыни. Фигура учителя Карла Ивановича дополняет круг людей, которые своим вниманием и заботой формируют отношения доброты и заботы в семье Иртеневых.

Пожалуй, только склад характера и образ жизни отца, обусловленные эгоистическими наклонностями, вызывают лишь недоумение , но не оказывают существенного влияния на атмосферу дома.

Роль семьи в формировании добрых нравственных качеств у ребенка - проблема давно осмысляемая в мировой литературе. Обсуждение этой проблемы с иностранными студентами, с привлечением их социального и культурного опыта, позволяет учащимся не только лучше понять русскую культуру, но и осознать родство общечеловеческих ценностей различных этносов.

Идиллическим в характеристике мира семьи Иртеневых является созвучие их с жизнью природы. Особенно благотворно она влияет, с точки зрения автора, на всех живущих в помещье и, прежде всего, на душу ребенка. Николеньке открыт окружающий мир природы

во всем ее многоцветье: он слышит «веселый свист перепелов, жужжанье насекомых», улавливает «запах полыни», различает «тысячи различных цветов и теней, которые разливало палящее солнце по светло-желтому жнивью, синей дали леса и бело-розовым облакам» [2, 25].

Чтение текстов с описанием картин природы и просмотр иллюстраций пейзажей русских художников (В.Васнецова, И.Репина, И.Шишкина и др.) не только расширяет лексический запас студентов, но и позволяет получить представление о богатстве языковых средств русского языка (эпитет, метафора).

В процессе нравственного становления личности Толстой особую роль признавал за религиозным воспитанием. В повести «Детство» мотив веры, обращенности сознания к Божественному провидению связан прежде всего с образами матери и няни. С их уст не сходит молитва о здоровье и благополучии детей и всех близких. Они принимают в своем доме паломников и юродивых, прилежно соблюдают православный образ мыслей и жизни.

Вопрос о сущности и значении религии всегда очень сложен в многонациональной аудитории. Однако, основанный на материале художественного произведения, обмен мнениями и нравственно-философскими рассуждениями не только стимулирует развитие лексического запаса студентов, но актуализирует их социально-культурный опыт, воспитывая толерантность, столь необходимую в подобной аудитории.

Художественные составляющие «идиллического комплекса» - семья, дом, природа, религия - служат Толстому прежде всего как аргументы в реализации авторской концепции о процессе нравственного становления личности. В «Дневнике» за 1863 год Толстой сформулировал закон нравственного возрастания человека: «Такой же закон тяготения, как материи к земле, существует для того, что мы называем духом, к духовному солнцу» [2, 167]. В определении природы человека как противоречивой, включающей в себя добро и зло, Толстой доминирующим все-таки признавал доброе начало (в отличие от Достоевского, который говорил о их непрекращающейся борьбе). С точки зрения Толстого, в каждой человеческой личности заложен некий нравственный инстинкт, позволяющий человеку отличить добро от зла. Образцом нравственного восхождения для Николеньки в повести «Детство» стали мать, Наталья Николаевна, и няня, Наталья Савишна. Не отрицая влияния окружения, воспитательных учреждений на нравственный облик человека, Толстой, прежде всего, в самом человеке видит нравственный потенциал делающий возможным его нравственное движение вперед.

Обсуждение концепции Толстого о путях нравственного становления личности, с использованием социокультурного и эмоционально-психологического опыта в многонациональной аудитории служит формированию представлений о своеобразии и, вместе с тем, общности различных национальных культур в отстаивании базовых общечеловеческих ценностей.

Таким образом, работа с текстом повести Л.Толстого «Детство» не только способствует расширению лексического запаса студентов-иностранцев, знакомит их с различными

стилями речи (научный, литературный, разговорный) и средствами художественной выразительности русского языка, но и углубляет знание и понимание русской культуры. Завершается занятие по тексту повести Толстого «Детство» выполнением кратких заданий или тестов на знание историко-культурного и литературоведческого материала.

Список литературы

1. Бахтин М.М. Эпос и роман. -СПб., 2000.
2. Толстой Л.Н. Собр.соч.: В 22 тт. -М.1984. Т.21.
3. Тураева З.Я. От мастерства писателя к открытиям читателя. В поисках сущности текста. - М., 2016.

*Иванова Ольга Юрьевна,
канд. культурологии, доцент,
декан факультета гуманитарных технологий
Российского нового университета (РосНОУ),
Москва, Россия*

СОВРЕМЕННЫЙ РУССКИЙ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИЙ ТЕКСТ КАК ИСТОЧНИК ЗНАНИЙ

MODERN RUSSIAN PUBLICISTIC TEXT AS A SOURCE OF KNOWLEDGE

Abstract

Turning to the texts of the Russian journalist M. Sokolov, the author of this article suggests to consider them as an educational text, capable of giving the reader knowledge and stimulating the work of thought.

Keywords: *Russian journalism, journalist M. Sokolov, sources of knowledge.*

Знаменитый просветительский лозунг советских времен «Книга – источник знаний» уже мало кого воодушевляет, потому что понятно, что в смысле знаний книга книге рознь, т.е. не каждая книга несет знания, а кроме того, многие представители аудиовизуального поколения уже давно переключились на другие источники просветительской информации. Меняется сама структура и содержание знаний. А если иметь в виду под книгой большую литературу, предполагающую в процессе своего прочтения серьезную интеллектуальную работу, то даже в форме аудиокниги она у «поколения глобализации» теряет свои позиции. «Почему», а главное – «куда всё это приведет» - вопрос сложный, требующий дополнительного глубокого рассмотрения и поэтому не входящий в круг вопросов данной статьи. В нашем случае мы ограничимся одной темой – Как современная российская публицистика в лице отдельных своих представителей, создающих достойные тексты на русском языке, создает условия для приобретения читателем знаний и одновременно стимулирует к размышлению, беря на себя, в определенной мере, роль школы, которая, согласно еще Платону, должна в первую очередь учить «слову и мысли».

В России, на фоне девальвации книги и постепенного умирания традиционного, исторически сложившегося представления о «книжном знании», как новая форма мотивации к получению знаний, обращению к книге/тексту вообще, осознанию того, что чтение – это интеллектуальная работа, появляются публицистические произведения, которые в силу особенностей жанра и в связи с технологическим уровнем развития современных СМИ,

становятся широко доступными. Разумеется, широкая доступность и массовость прочтения (прослушивания) – это не одно и то же, но доступность, по крайней мере, является гарантом перспективы прочтения.

Таким уникальным явлением с точки зрения востребованности интеллектуальной работы в процессе чтения является творчество российского журналиста, публициста, комментатора и в определенной степени современного книжника-просветителя Максима Соколова. Примечательной функциональной особенностью его статей является то, что читать их «поверхностно» невозможно – ничего не поймешь, а уж тем более, не поймешь всю глубину и богатство ассоциаций, аллюзий, импликаций, которые составляют основу той системы образов, того эстетического впечатления, которое нацелены создавать эти произведения. Разумеется, это чтение не для всех, но уж если читатель взялся за него, есть вероятность того, что он пойдет по тому «броузингу», который предлагает Соколов, а, значит, приобретет те знания, которые необходимы для заданного ракурса интерпретации его статьи. Только приобретя эти знания, соединив их в пространстве заданного контекста, этот любознательный читатель поймет смысл и получит эстетическое удовольствие от прочитанного.

Статьи Максима Соколова при всей их кажущейся «несовременности» выстроены по принципу современных просветительских мероприятий для молодежи – как своеобразный квест, в процессе решения которого читатель отыскивает узловые пункты (иногда они намеренно подсказаны автором), определяет, обратившись, прежде всего, к интернету, их значение и, соединив эти значения в единый маршрут, получает исчерпывающее представление о том, что хотел сказать автор, какой смысл и какую оценку он вложил в свой текст.

Рассмотрим в качестве примера статью М. Соколова «В капканах Помпея». Главная тема статьи – обвинения в адрес России, прозвучавшие в интервью MSNBC главы ЦРУ Майка Помпео «о многолетних попытках России подорвать демократию в США». Определяемая сразу и однозначно идея статьи – обвинения необоснованны. Но на этом поверхностном фоне в процессе решения квеста обнаруживается множество дополнительных смыслов, не просто подтверждающих эту идею, но полностью развенчивающих саму фигуру главного действующего лица. Как же строится квест в рамках этой статьи?

В начале статьи - экспозиция обвинений: По словам Помпео, Россия всегда пыталась подорвать американскую демократию. Далее автор сравнивает сложившуюся ситуацию и лично Майка Помпео с событиями и героем, отраженными в стихотворении акына Джамбула, говоря «Вышло в точности по акыну Джамбулу».

Первый пункт квеста – акын Джамбул. Акын Джамбул – почти миф («симулякр») периода культа личности И.В. Сталина. Неграмотный казахский народный сказитель волей конъюнктурного случая был назначен «выразителем мыслей народа» о великих свершениях великого кормчего. Известно, что писал прославления, разумеется, не сам Джамбул, а приставленные к нему поэты, они же «переводчики». Следовательно, первая информация, которую усваивает любознательный читатель – информация о том, что акын – фигура дутая, конъюнктурная.

Второй пункт квеста – троцкистско-бухаринский заговор. Далеко не все современные читатели публицистики просвещены на этот счет. Прочитав историю об этом заговоре, читатель узнает о несправедливости обвинений в адрес троцкистов и бухаринцев, ставших помехой на пути стратегических планов И.В. Сталина.

Третий пункт квеста – Помпей, упомянутый в виршах Джамбула, за которым, безусловно, стоит сам Сталин. Любопытно, откуда вдруг в стихах «безграмотного акына» появляется Помпей, но этот факт лишь усугубляет двусмысленность истории Джамбула. Разумеется, в тексте М. Соколова Помпей выбран по созвучию с Помпео, но очень пришелся «к месту». Гней Помпей Великий – сначала сподвижник, а потом оппонент Гая Юлия Цезаря, ярко заявивший о себе в начале жизни, но впоследствии, благодаря политическим неудачам, приведшим его к гибели, ставший символом бесславного конца, т.е. в реальности – герой дутый. Получается, таким образом, что Джамбул – это миф, творящий миф. Тем самым, в первом сюжетном узле квеста читатель уже подготовлен к тому, что все заявления Майка Помпео – «выеденного яйца не стоят», потому что всё, что он говорит, – миф. Эта мысль выдвигается как предварительный тезис, для которого последующий текст служит аргументацией. Аргументы выстраиваются с опорой на смысловые узлы, которые несут информацию и одновременно содержат определенную оценку той личности (Майка Помпео), против которой эта аргументация выстраивается.

Четвертый пункт квеста – принцип "теперь об этом можно рассказать". В контексте статьи он играет двоякую роль. Во-первых, связывает единой нитью позиции всех «бывших», «проигравших» и «обиженных» в новой американской истории, во-вторых, формирует некоторый «намек на перспективу» такого будущего для самого Майка Помпео. М. Соколов берет фразу в кавычки, настраивая любознательного читателя на необходимость уточнить, какая принадлежность за этими кавычками стоит. Воспользовавшись интернетом, читатель может узнать, что эта фраза, воспринимаемая теперь как фразеологизм, выражает смысл ситуаций, в которых становится, наконец, возможным открыть тайное, когда-то скрытое. История этого фразеологизма связана с названием книги мемуаров¹ Лесли Ричарда Гровса, генерал-лейтенанта армии США, военного руководителя Манхэттенского проекта, имевшего своей целью создание ядерного оружия. Гровс – фигура достаточно одиозная, вояка и солдафон, раздражавший своими манерами ученых, привлеченных к этому проекту, и вышедший в отставку после прихода к власти своих противников, т.е. личность из «бывших» и «проигравших». Включив ставшее фразеологизмом название книги Гровса в свой текст, автор однозначно указывает на то, что политики прежних времен из числа «бывших», «проигравших» и «обиженных», имея на руках реальные данные о попытках России (СССР) подорвать американскую демократию, давно бы об этом как Гровс рассказали. А не рассказали они потому, что таких данных у них не было.

Любопытен сюжетный маневр М. Соколова с повествованием о политических кампаниях сенатора Маккарти и министра юстиции США Пальмера, действия которых впоследствии были дезавуированы, но которые могут рассматриваться в контексте заявлений Помпео как

¹ В оригинале – “Now it can be told”.

аргументы в защиту его обвинений. Описывая действия, предпринятые Маккарти в отношении «коммунистов и сочувствующих» в Голливуде, М. Соколов использует еще один смысловой узел квеста – «прогрессивный ипатьевский метод». Народный смысл этого выражения, связанного с историей достижений бригадира Ипатьева, нигде не обнаруживавшего суть своего метода, – «общественная порка», силовой нажим. Т.е. речь идет о том, что Маккарти и Пальмер действовали силой, что никак не вяжется с принципами демократии. Поэтому, как это ясно из текста, они, конечно, обвиняли коммунистов и СССР, но сами проявили себя антидемократами, а потому их пример не является валидным в данной ситуации. Как можно подрывать демократию, которой, как получается, - нет.

И, наконец, шестой узел квеста – словосочетание «Помпей-герой», которое не имеет отношения к стихотворению акына Джамбула, а заимствовано из фольклора «бывших семинаристов». Эта народная песня М. Соколову как специалисту по фольклору и русской литературе XIX века, известна, но, скорее всего, из текста романа «Огарки: типы русской богемы» писателя-демократа Скитальца². В романе представлена жизнь «огарков» (так назывались в народе подростки-хулиганы, они же - богема). Огарки, герои романа, поют эту песню в разгар веселой попойки: «Аристотель мудрый, древний философ.../Пропил панталоны за сивухи штоф!/Цезарь — сын отваги и Помпей-герой.../Пропивали шпаги тою же ценой!.../Даже перед громом пьет Илья-пророк/Гоголь-моголь с ромом ли чистый грог!».

Концовка статьи, а точнее ее разгульно-уничижительный контекст полностью дискредитирует позицию Помпео-Помпея-героя, внося дополнительный оценочный колорит в характеристику главного действующего лица статьи. А если мы вернемся к началу, прочитав текст полностью в том ракурсе интерпретации, которую предлагает любознательному читателю М. Соколов, то мы оценим и суть заголовка – Слова Помпео, как капканы Помпея – неправда, миф, симулякр.

Любознательный читатель (а это не значит – любой), двигаясь по пунктам квеста, предложенного М.Соколовым, имеет возможность получить много полезных и важных знаний (вряд ли современные читатели исходно обладают тем же объемом знаний, что и М. Соколов) и подойти к тому ракурсу интерпретации (оценки) сюжета и его героя, который задан автором статьи.

Источники

Соколов М.Ю. «В капканах Помпея». Горькая правда о том, как мы подрывали США. - РИА Новости <https://ria.ru/analytics/20170626/1497310008.html> (Дата обращения - 29.06.2018).

Скиталец «Огарки: типы русской богемы» - Электронный ресурс az.lib.ru/s/skitalec/text_1906_ogarki.shtml (Дата обращения – 30.06.2018)

² Прогрессивный русский-советский писатель, поэт и прозаик (1869-1941). Настоящее имя – Степан Гаврилович Петров.

*Mikhailova Elena Vladimirovna,
Ph.D. (Philology), Associate Professor,
Associate Professor of
the Department of Humanities and Social Studies
at the Educational Institution of
Belarusian State Academy of Music,
Minsk, Republic of Belarus*

MUSICAL AND POETIC DISCOURSE AS AN EXPLICATION OF THE INTERNAL UNITY OF DIFFERENT ART FORMS

Аннотация

Статья посвящена музыкально-поэтическому дискурсу, являющемуся экспликацией внутреннего единства различных видов искусства. Описываются истоки теории дискурса, музыкальный и поэтический дискурсы; дается определение музыкально-поэтического дискурса, перечисляются ситуации, в которых он реализуется, а также приводятся примеры экспликации музыкально-поэтического дискурса в русской и белорусской поэзии XIX–XX вв. и взаимодействия музыкально-поэтического и учебного дискурсов.

Музыкально-поэтический дискурс в русской и белорусской поэзии XIX–XX вв. объективируется в стихотворных произведениях, связанных с темой музыки, и в поэтических сочинениях, положенных на музыку. В первом случае дискурс реализуется благодаря средствам поэтической фонетики (ассонансам, аллитерациям, звукописи, звукоподражаниям), музыкальным терминам и словам из семантического поля ‘музыка’ и т.д. Во втором случае – благодаря возможностям поэтического, музыкального искусства, а также мастерству исполнителя. Музыкально-поэтический дискурс побуждает реципиента к творческому восприятию произведений искусства, а также к сотворчеству, к максимальной полноте восприятия художественного целого, к пониманию вечности и неисчерпаемости общечеловеческих ценностей.

Ключевые слова: *музыкально-поэтический дискурс, концепт «музыка», музыка, поэзия, искусство.*

In the second half of the 20th century there was a tendency to integrate the achievements of various humanities when developing a communication theory. In this process a language acted as an intermediary because a dialogue and polylogue are possible by means of the language. However, the research approach to the language has changed: currently it is analyzed from different perspectives, including that of discourse, while cultural and social aspect prevails in the analysis. The very term *discourse* is interdisciplinary; it is used in linguistics, philosophy, cultural

studies, political science, psychology, etc. The word *discourse* as a term entered the Russian "... linguistic tradition through the works of linguists, structuralist and poststructuralist philosophers (Searle, Van Dyck, Foucault, Benveniste, Halliday, etc.)" [6, 87]. The definition of the discourse "... still remains a prime focus of modern scientific discussions; this is its relevance and scientific value" [4, 86]. Discourse is "...a coherent text in conjunction with extralinguistic – pragmatic, sociocultural, psychological and other factors, the text taken in the event aspect..." [2, 136]. Discourse "... has neither beginning, nor end, and therefore it is impossible to determine when and where one discourse ended and another began" [7, 23]. We explore discourse from the semantic-cognitive and linguoculturological points of view.

There are different types of discourse, which is associated with the diversity of forms of language functioning in certain spheres: scientific, educational, political, economic, medical, artistic, historical, etc.

Artistic discourse is implemented in all art forms: literature, music, painting, architecture, sculpture, etc. In the artistic whole, different types of discourse have an isomorphism – the identity of the structure, as well as the possibility of expressing the content through artistic images.

Musical discourse is created during the dialogue of the following parties: composers, performers and listeners. Units of musical discourse – rhythm (tempo, time-value, rhythmic patterns, etc.), melody (pitch level, modes, pentatonic scale, chromatic scale, change in the pitch of notes, steps, etc.), texture, polyphony (sub-voice, contrast, imitation, etc.), harmony (accord, harmonic motion, harmonic form), musical form (simple, compound forms, song form, variation form, rondo, sonata form, rondo-sonata form, etc.), symphonic orchestra (types of orchestras, string bowed instruments, woodwinds, brass wind instruments, the percussions, etc.), genres of music (instrumental, vocal, musical and theatrical genres). The characteristic features of musical discourse are tempo, dynamics, articulation, performance technique, etc.

For poetic discourse communication between poets and readers is important, sometimes translators act as intermediaries between them. Units of poetic discourse are as follows: a literary work as an artistic whole; creative methods (realism, etc.); literary and artistic form and content; kinds of literature (epic, lyrics, drama); literary genres (epic – short story, story, novel, etc., lyric – ode, elegy, epigram, etc., dramatic – tragedy, drama, comedy, etc.); character system, plot and conflict, composition; artistic speech, speech in the nominative and lexical-morphological function; words possessing allegorical figurativeness and expressiveness (metonymy, metaphor, irony, simple comparison, etc.) and verbal-object allegory (personification, detailed comparison, images-symbols, images-allegories, etc.); intonational-syntactic expressiveness, rhythmic and phonetics of artistic speech (versification systems, etc.); literary process; literary trends (classicism, romanticism, etc.), etc. Characteristic features of this discourse are formedness of verses, their rhythmicality, sound colouring, lyricism, etc.

The concept of musical and poetic discourse is based on the idea of the internal unity of different art forms. Historical and stylistic manifestations of literature, music, painting, etc. have common features, for example: "Painting canvas "sounds"... Music can be picturesque, figurative... Both art forms are connected with unexpected associations; their language systems for all their differences

allow analogies, comparisons, and similes. Especially interesting are the cases when composers **are aware** of the fundamental role of painting in their insights, breakthroughs, and discoveries" [1, 25]. The musical manifestation of poetic images, the picturesque embodiment of musical phenomena, etc. bear similarities. Syncretism of all art forms at an early stage of human development is the basis of this provision. The emergence of lyrical poetry from the song, the fusion of poetry and music – all this served as the basis for the unity of music and poetry. The musicality of poetry is a peculiarity of poetic rhythm, intonation, etc., as well as the depth of lyrical feelings and emotions. The poetry of music is a peculiarity of its programming and content. Both music and poetry possess expressiveness: "The expressiveness of the melody of the verse is also created by a variety of rhythms; they show, like in music, its genre nature, make the artistic image embossed and cause numerous musical associations" [1, 47]. Poetry has phonetic, lexical and other expressive means.

The musical and poetic discourse is the results of the reflection, transformation and aesthetic evaluation of the objective reality in terms of music – non-depictive, temporal performing art expressing the emotional state of a person by means of various sound changes – depicted by rhythmic, melodic, textural, polyphonic, harmonic means of the musical language and by phonetic, lexical, grammatical and figurative means of the poetic language.

Culturological dominants of this type of discourse are the units of the mental sphere – the concepts of music, poetry, etc.

Musical and poetic discourse manifests itself in the following situations: 1) community of poetry and music; 2) when expressing the concept of music in poems on various topics; 3) in poems on musical topics; 4) in poetic works set to music (musical and poetic works). Poems about music can be as follows: 1) describing music; 2) correlated with music in terms of author's reflections.

Poetry has a commonality with music in various situations, for example, when the same genres and forms are used in both art forms, for example, a ballad, etude, etc.: "Some of them – a song, a romantic song, a rondo, a ballad – originated in the literature of the Middle Ages, in the poetry of the Arab East (for example, rondeli) and became typical of music. Others – a fugue, a sonata, a lullaby – were borrowed from music by the verbal art. A **sonata** form with its dramatic art of contrasts, intensive development of images, an overall result was particularly attractive to poets" [1, 62].

Musical and poetic discourse concentrates around the supporting concept of music. The concept of music consists of the core and periphery. The core of this concept is the concept of musical sound and its explications – the objects that create it (musical instruments), which embody it in a certain form (musical genres), unite works by means of techniques and musical expressiveness (movements and trends in music), etc., or correlate the tonal characteristic with positive or negative poles of the human emotional sphere. On the periphery of this concept there are various additional meanings, information about the possible application of the concept of music and its parts. Images associated with music are clear and close to people of different nationalities because they include the universal content. Consequently, when working with these images, the process of intercultural communication is carried out. These images have an interdisciplinary character as they are created by means of history and theory of music, musical aesthetics, literary criticism, etc. The image of music is interconnected with images of painting, architecture, literature, choreography and theater. This

image has a diverse emotional content: from major (with various modifications) to minor (with a great number of inflections). Our research is based on the material of the Russian and Belarusian poetry of the 19th–20th centuries. A continuous sampling method was used to study the poetic works of 10 Russian (A.S. Pushkin, I.F. Annensky, A.A. Akhmatova, A.A. Blok, V.Ya. Bryusov, N.S. Gumilev, S.A. Esenin, O.A. Sedakova, M.I. Tsvetaeva, V.F. Khodasevich) and 10 Belarusian poets (F.K. Bogushevich, M.A. Bogdanovich, K.A. Builo, A. Harun (A.V. Pruszynski), V.A. Zhilka, Ya. Kolas (K.M. Mitskevich), Ya. Kupala (I.D. Lutsevich), P.A. Trus, Tetka (A.S. Pashkevich), E.I. Yanishchits). The poems of other authors were also used.

In the Russian poetry of the 19th–20th centuries musical and poetic discourse is organized by means of the concepts of music, poetry, word, emotions, feelings, time, love. Descriptions of song and dance hold an important place in its structure.

In the Belarusian poetry of the 19th–20th centuries musical and poetic discourse is characterized as follows: the concept of music is associated with the concepts of emotions, feelings, soul, heart; the theme of the reviving action of art is significant for it, and the image of song holds a dominant position.

For example, I.F. Annensky's concept of music forms a picture of the poet's world in terms of its polyphony; it has a connection with the concept of heart objectifying the inner world of the creator, and does not correlate with the concept of word. The theme of music runs like a golden thread through A.A. Akhmatova's poetic works, intersecting with the themes of a temporary and axiological nature, interacting with the concepts of love, emotions, feelings. Akhmatova's worldbuilding is of musical character.

For example, M.A. Bogdanovich's concept of music correlates with the concepts of silence, emotions, feelings, soul, and heart. In the structure of the concept under consideration singing is given more attention than to instrumental music and dancing. In K.A. Builo's poetry the concepts of music and poetry are associated with the concept of song, the image of which has an individual and author's character. Both of these concepts are correlated with the concept of Motherland.

The Russian poetic language embodies the images of symphony, song, dance; the guitar, the flute, the harp; P.I. Tchaikovsky, A.N. Scriabin, I.S. Bach, L. van Beethoven, F. Chopin, and others; in Belarusian – the images of folk songs, violins, etc. Thus, in the Russian musical and poetic discourse, the following features of the image of symphony are formed: its large size, deep conceptual content, philosophical character, connection with significant public events and other arts, variety of instruments involved in its performance. The guitar is one of those instruments that are most widely used, most democratic and close to people; with their help not only a professional, but also any person who loves music can show the beauty of life. The guitar is personified and embodied in the female image, it is very important for the persona of the poems; it is associated with emotions and feelings as close as possible to the person. P.I. Tchaikovsky's image in the Russian language worldbuilding is embodied as the image of a person engaged in music, who loves his/her own home; living an active life; this person is emotional, creative, his/her works express all categories of human life and affect the feelings of people. Every person discovers his/her own Tchaikovsky, sees life and cognizes the world due to his works; becomes wiser, more beautiful and better if in his/her heart

there is a space for a beautiful world of the genius composer and musician.

The image of the Belarusian folk song in Ya. Kupala's poetry has national and cultural features and connection with Belarusian music. In his poetic world the songs are played on Belarusian folk instruments, they are related to the native word. A folk song is very important for Ya. Kupala, he was taught to create songs by the people. The image of the Belarusian folk song for Ya. Kupala is a syncretic image of the genres of poetic and musical art, closely connected with churly life, reflecting the native nature, the features of the Belarusian character as well as implementing the thoughts and feelings of ordinary people. In the Belarusian poetic language, the image of the violin embodies moral and cultural values, the image of a person and his/her inner world. The instrument is personified, endowed with magical power, symbolizes a creative person, etc. The image of the violin includes both a universal semantics (a violin as an instrument, playing which you can express almost any content) and semantics conveying the characteristics of Belarusian culture (the violin as a symbol of national revival, creativity in general).

A lot of works of Russian and Belarusian poets were set to wonderful music.

Musical and poetic works are songs and romantic songs. Some works by E.I. Yanischits are set to music. The poem "Seek Me Out, Send Me the Call!" [5, 186] was set to music by the composer A.A. Preslnev and became the song "Everything Begins With Love" (translation from Belarusian into Russian by L.N. Vasilyeva) [3, 5–7]. In the song there are 2 verses. They are about the feeling of love which, in the poet's opinion, everything begins with: "Seek me out, send me the call! // Then we'll wander in the grasses. // True, with love commences all – // All which for reality passes. // Only be sincere in soul // On life's road of shine and shadows. // True, with love commences all – // Our first step and our first gladness. // Spring begins with the nightingale, // With the freshet's murmuration. // True, with love commences all – // Pain, and hate, and separation. // Seek me out, send me the call! // Roads behind, ahead, forbidding. // True, with love commences all – // Otherwise there's nought in living» [5, 187]. In this poetic text there are repetitions ("Seek me out, send me the call!" [5, 187]), homogeneous members of the sentence ("True, with love commences all – // Pain, and hate, and separation" [5, 187], etc.), etc., which facilitates its musical embodiment.

In music and poetry discourse poetry and music are often inseparable: "In Russian poetry, the **echo** of music is often heard: in A. Akhmatova's poems it is the "shadow of music" by the great masters from A. Vivaldi, I.S. Bach, V.A. Mozart, F. Chopin to I. Stravinsky, D. Shostakovich; O. Mandelstam found sources of inspiration in the blessed heritage of composers of different epochs – from P. Palestrina to A. Scriabin – ... In the most difficult moments of life, music opened up the highest truths to the poet ... Numerous examples speak for the origin of poetry from the "spirit of music" (like in antiquity the spirit gave birth to tragedy, a Chopin etude engendered poetic lines), and they are not less convincing than the reflections and statements of poets about "hidden music" as an indispensable condition of the writer's being" [1, 37–38].

Musical and poetic discourse intersects first and foremost with the educational discourse, the main purpose of which is teaching (in this case – teaching Russian to different categories of students, including foreign students, undergraduates and post-graduate students of musical educational institutions). This discourse is realized in the following texts: 1) biographies of

composers and musicians; 2) descriptions of musical works, musical instruments, musical art in the diachronic aspect, movements and trends in it, national music schools, etc., music terminology, lexical units belonging to the semantic field of music, verbal musical notes hold a special place in it is. Working with musical and poetic discourse, foreign students begin to understand the content of educational and artistic texts, they want to convey their content and discuss it, they begin to realize the features of expressing emotions and feelings and many characteristic features of Russian culture; the process of their communication with the teacher becomes natural, they feel the beauty of the Russian language, can appreciate its aesthetic aspect, etc.

Thus, the musical and poetic discourse in the Russian and Belarusian poetry of the 19th–20th centuries is an expression of the inner unity of music and poetry in poetic works connected with the theme of music, and in poetic compositions set to music. In the former case, the discourse is implemented by means of poetic phonetics (assonance, alliteration, sound recording, and onomatopoeia), musical terms and words from the semantic field of music, etc. In the latter case – due to the possibilities of poetic, musical art, as well as masterly performance.

The musical and poetic discourse is closely related to other types of discourse; it encourages the recipient to the creative perception of masterpieces of art, as well as to co-creation, to the discovery of subtle nuances, new semantic nuances in the content of the work, and consequently, to the maximum fullness of the perception of the artistic whole, to the understanding of eternity and the inexhaustibility of universal human values.

References

1. Александрова, Н.В. Ассоциативность художественного мышления: учеб. пособие / Н.В. Александрова. – Минск: РИВШ БГУ, 2004. – 202 с.
2. Арутюнова, Н.Д. Дискурс / Н.Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – С. 136–137.
3. День песни. Песни для голоса (хора) с фортепиано (гитарой) [Ноты] / сост. В.Я. Лазарев. – М.: Сов. композитор, 1988. – Вып. 6. – 80 с.
4. Касумова, М.Ю. Дискурс как объект междисциплинарного исследования / М.Ю. Касумова // Язык. Текст. Дискурс: науч. альманах Ставроп. отделения РАЛК / Рос. ассоц. лингвистов-когнитологов, Ставроп. отд-ние, Ставроп. гос. пед. ин-т; под ред. Г.Н. Манаенко. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2009. – Вып. 7. – С. 81–86.
5. Мелодыя натхнення – A melody of inspiration / склад. Т.А. Сінькевіч. – Мінск: Беларус. Энцыкл. імя П. Броўкі, 2012. – 247 с.
6. Полякова, Л.С. Теоретические подходы к определению понятия «дискурс» / Л.С. Полякова // Язык. Текст. Дискурс: науч. альманах Ставроп. отделения РАЛК / Рос. ассоц. лингвистов-когнитологов, Ставроп. отд-ние, Ставроп. гос. пед. ин-т; под ред. Г.Н. Манаенко. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2009. – Вып. 7. – С. 87–91.
7. Приходько, А.Н. Таксономические параметры дискурса / А.Н. Приходько // Язык. Текст. Дискурс: науч. альманах Ставроп. отд-ния РАЛК / Рос. ассоц. лингвистов-когнитологов, Ставроп. отд-ние, Ставроп. гос. пед. ин-т; под ред. Г.Н. Манаенко. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2009. – Вып. 7. – С. 22–30.

**Осипова Нина Осиповна,
доктор филол.наук, профессор,
Московский гуманитарный университет,
Москва, Россия**

«ЖИЗНЬ ЗВАНСКАЯ» КАК ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЙ МИФ В ПОЭЗИИ РУССКОЙ ЭМИГРАЦИИ

Аннотация

В системе историко-культурных доминант литературы русского зарубежья, одно из важных мест отводится мифологии «золотого века», отражением которой стал идиллический хронотоп усадьбы как образа культурной памяти и квинтэссенции художественного образа России.

Автор прослеживает державинскую традицию идиллического хронотопа «жизнь Званская» в канонизации этого мифа и его художественные транскрипции в лирике русской эмиграции (Саша Черный, В. Набоков, Д. Бобышев и др.)

Ключевые слова: *русское зарубежье, поэзия, историко-культурный миф, Державин*

В последнее время появляются материалы, освещающие рецепцию Державина и в целом русской культуры XVIII в. на литературу эмиграции, но в основном либо это касается литературной критики, гораздо реже – самой литературы причем с опорой на высказывания самих писателей [6]. Говоря о Державине, Цветаева, на мой взгляд, выразила это ощущение по-своему: «Мало люблю «Евг. Онегина и *очень* люблю Державина» [10, 639]. «В ком, в какой...реке мне уже так просторно плялось и покоилось? [9, 439]; «...Державин, за отдаленностью времен, как Гомер, как Микеланджело, уже почти стихия, такой же первоисточник, как природа, то же, что гора или воспетый им водопад...»[8, 440].

В то же время яркий интерес творчеству и личности Державина и в целом русскому XVIII веку нуждается в дополнительном осмыслении. Один из аспектов этого осмысления – историко-культурный миф. Еще Б. Грифцов в статье о Державине 1914 г. подчеркивал, что поэзия Д. является не копированием реальности, а скорее созданием мифа, который в том или ином своем качестве получает конкретно-образное выражение в художественной культуре, становясь культурным архетипом, закрепляется в ней и в каждую новую эпоху наслаивает новые смыслы – в какие-то периоды уходя на второй план, в какие-то становясь ведущим вектором художественного сознания.

Одним из таких историко-культурных мифов об идеальных началах бытия и человека в нем является «жизнь Званская» (кстати, эта всеобщность заложена уже в названии – не

«Званская жизнь», что, вроде, логично, а виде инверсии «жизнь званская», что придает названию онтологический смысл. Именно с ним связано формирование усадьбы как устойчивого архетипа русского самосознания, глубоко проникшего в художественное сознание.

Возвращаясь к поэзии эмиграции, зададимся вопросом, в чем заключается востребованность именно державинской темы в кругу русской эмиграции? Что делало её современной, почему, по словам Д. Святополк-Мирского, эмиграция «через голову XIX века подаёт руку Державину»? Звучание этого историко-культурного мифа только усилилось трагедией революции, гражданской войны и эмиграции – пожалуй, нет ни одного эмигрантского поэта или писателя, в творчестве которого не отразилась бы какая-либо сторона усадебного мифа.

Но мы говорим прежде всего о мифе державинском. Почему не Тургенев, не Аксаков, не Пушкин, а именно державинский архетип усадьбы становится своеобразной эмблемой русской эмиграции? Почему Державин воспринимался ими как художественный, культурный, государственно-патриотический ориентир в ситуации изоляции от России.

Здесь нужно обозначить два обстоятельства: во-первых, шлейф прочтения и нового открытия Державина идет от «Серебряного века». На фоне равнодушия второй половины XIX в. к Державину готровский девяти томник его сочинений, статьи В. Ходасевича, Б. Садовского и Б. Грифцова, вышедшие в к 100-летию со дня смерти поэта, способствовали новому открытию его творчества и в целом русского XVIII века. Поэтому биографический роман 1931 года о Державине В. Ходасевича не стал неожиданностью для эмигрантских кругов.

Во-вторых, именно именно эта державинская «стихийность», разрушение всех норм языка и стиля, абсолютная свобода самовыражения были близки художественным исканиям русского модернизма, возложившего на себя миссию поиска новых форм художественного выражения.

П. Бицилли, откликаясь в эмиграции на выход романа Ходасевича, писал, что «благодаря своей безграмотности Державин и создал свой собственный, единственный, неподражаемый по дикости, но и по могучей выразительности поэтический стили <...> Он грубо и дерзко ломал слагавшиеся каноны литературной речи» [2, 316] (не случайны здесь отмеченные параллели между русским авангардом и Державиным).

Наконец, именно в русской культуре Серебряного века первоначально феномен русской помещичьей усадьбы стал историко-культурным мифом, превратился в живую национальную традицию. Другими словами, к Серебряному веку относится своеобразная общественная канонизация русской усадьбы как средоточия семейных ценностей, многих сторон русской культуры и воплощения национального понимания красоты. Это новое качество «всеобщности» сделало усадьбу в сознании эмиграции своеобразным воплощением самой России-родины, квинтэссенцией ее художественного образа, соединявшего теплоту отчего дома с бескрайними природными просторами Отечества.

Вспоминая в эмиграции былое, А.Трубников, видный искусствовед, сотрудник Эрмитажа, один из авторов знаменитого журнала «Аполлон», писал: «В дворянских усадьбах сгустилась вся суть русской культуры; то были интеллектуальные теплицы, в которых распускались самые красивые цветы. ...Если русско-византийская культура проявилась в богоносной красоте икон, то эволюция нашего общества после Петра проявилась... в рождении очень своеобразного и ни на что не похожего мира русских усадеб» [4, 116]. При этом для каждого поколения поэтов-эмигрантов было свое восприятие «званского» культурного мифа, наложенного на мотив *пассеизма* в отражении навсегда «уходящей природы».

Используя термин Петра Савицкого, можно сказать, что усадьба — это эпицентр *месторазвития*. Именно так ассоциировала себя русская эмиграция в европейском пространстве. Культурный ландшафт державинской Званки создавал фактически готовые фреймы восприятия места на границе высокой и низкой, элитарной и народной/массовой культур, городского и сельского ландшафтов. Ведущий образ-архетип в данном случае — это «дистиллированная» культура, обладающая идеалом чистой, «незамутненной» природы и пасторального пейзажа. «Жизнь Званская» воспроизводила образ такого пространства, мира в миниатюре, островков культуры и творчества, пространства «без истории», маленькой России, окруженной чуждым, враждебным, огромным пространством. Именно так позиционировала себя эмиграция первой волны, стремясь сохранить свою русскость и определенную отдаленность от европейского мира. Жизнь званская и была таким топосом, Аркадией со своим распорядком дня, сельскохозяйственными работами, невинными забавами, природой, семейными традициями, лечебницами, школами (не случайно в рамках этой же мифологии была написана даже кулинарная книга «Русская кухня в эмиграции»). Державинская Званка в этом контексте – это остров Утопия, граница истории и не-истории, своего и чужого. государство в государстве, за границами которого тревожный двор царей, служба и т.д.

Усадьба становится формой эмигрантского эскапизма, стремления уйти от одиночества и страданий в идеализированное прошлое, наделив его светом очарования. Прежде всего, потерянный рай включается в систему автобиографического текста.

Символьно-метафорический комплекс державинского усадебного мифа первой эмиграции формирует и поэтический мир эмигрантской поэмы-воспоминания, становясь фактором культурной памяти в её *пассеистическом* мироощущении. При этом писатели-эмигранты воссоздавали не только собственную вселенную детства – для них детство было еще и символом прошлой России, которую они потеряли, и оттого приобретало особую притягательность и идиллическую окраску.

В основе этой «детской идиллии» лежит художественная идея «домашнего эллинизма» (О. Мандельштам) – традиция, идущая от Державина, сутью которой является достижение гармонии через уход из большого мира в малый локус, маркированный уютом и покоем. Первичным здесь является пространство, которое благодаря своей локализованности и однородности обуславливает циклическое движение времени. Званское время – бесконечно длящееся, оно не имеет ни начала, ни конца, оно циклично, несмотря на довольно

подробное описание званского дня (один день длится вечность). И в то же время это статическое, остановившееся время «золотого века». Способом перемещения в инобытие является сон («сон дальний, сон неверный» («я помню, мне чудится», «я помню», «и слышу я...», «мне грезится»). На этом основана поэтическая вселенная В.Набокова, В. Ходасевича, Саши Черного, И. Северянина, Н. Злобина, В. Туроверова... Отсюда символы Атлантиды, сада (парка), внимание к самым мельчайшим деталям (бинокулярное зрение), переходящим в крупный план почти кинематографического видения «рая зеленого», Аркадии.

Наиболее адекватной для интерпретации единства идиллического пространства и времени представляется модель замкнутого круга-острова, который характерен для Державинского усадебного топоса. Мифологема острова, которая является основным топосом Золотого века, реализуется в пространственно-временных границах, где исчезает само время – оно переходит в вечность – создавая особый вариант архетипа «прекрасного места» (*locus amoenus*).

На этом образе «прекрасного места» – острова построено пространство в поэме Саши Черного «Дом над Великой», где модификацией замкнутого пространства, острова, является усадьба, отгороженная от остального мира плотным забором, увитым зеленью, центром которой выступает Дом (как родовое гнездо). При этом эмигрантская идиллия детства в соответствии с традицией, сложившейся в русской литературе, определяет композиционное решение поэмы, представляющее своего рода «матрёшку» со встроеными друг в друга пространствами – от панорамы ландшафта, ограду, густо увитую плющом, сад... до дома, столовой, стола, мифологической персонализации деталей, составляющий ядро поэтического экфразиса-натюрморта (традиция русской поэзии XVIII века). В соответствии с литературной традицией эмоциональное состояние героя, показанное через мир вещей, запахов, сохраняет свои типологические особенности в поэме С. Черного.

Любование деталями, оттенками цветов, таинственным блеском посуды, узором клеенки, тычинками хмеля, лазурными окнами, «абажуром укропа», «лоснящейся сетью» шелка, кружевным веером и гранатовой застежкой, шариками райских яблок и канарейкой в клетке – все это создает уютный домашний космос, который, хотя в него и проникают люди и события из внешнего мира, сохраняет свою неприкосновенность и целостность.

Связующим звеном этого космоса является семья: усадебная идиллия переходит в семейную, в которой слуги, хозяйка, гости описаны теми же образными средствами, что природа и интерьер – не случайно упоминаются висящие на стене эстампы с пасторальными сюжетами... Пространство домашней идиллии венчают столовая и обеденный ритуал, описанный с такими подробностями и деталями, звуками и запахами, мерцающими цветами и оттенками, что преемственная связь с «гастрономическими» мотивами и литературными «натюрмортами» XVIII века:

Любой пустяк из прежних дней
Так ненасытно мил и чуден...
В базарной миске средь сеней

На табуретке стынет студень.
Янтарно-жирный ободок
Дрожит морщинистой пленкой,
Как застывающий прудок
Под хрупкой корочкою тонкой... [7].

Многочисленные описания блюд, всевозможной снеди усиливает идиллическую составляющую поэмы – пространство столовой, обеденного ритуала и его культура определяют жанровый принцип идиллии, отмеченный М.М. Бахтиным: «Еда и питье носят в идиллии или общественный характер, или – чаще всего – семейный характер, за едой сходятся поколения, возрасты» [1, 376].

В то же время пространство воспоминаний поэтов выходит далеко за рамки идиллии в историко-философскую плоскость. Оба плана (враждебная реальность эмиграции и идеализированное прошлое, между которыми был еще октябрьский разлом) соотносятся по принципу *палимпсеста*, где эпохи «просвечивают» друг через друга с помощью авторского сознания. При этом сквозь простые радости естественного человека, воплощенного в ребенке, проступает трагизм идиллического сюжета – это идиллия, «вывернутая наизнанку».

Оксюморон «трагическая идиллия» – это выражение особого дискурса, имеющего глубокие традиции в русской литературе, где за безмятежно счастливым существованием скрывается «экзистенциальный вакуум», который, по В. Франклу, связан с ощущением пустоты и разрушением сложившейся системы ценностей [5, 308-321]. Эта традиция тоже была заложена мифом державинской Званки, омраченной размышлениями о конечности человеческой жизни, пониманием ничтожности человека на фоне этого сверкающего мира. Державин помнит, что смерть и счастье, ничтожество и величие, мизерность и огромность – два состояния одного и того же: сегодня Бог, а завтра – прах». И в этом плане Державин провиденциален. Используя символично-метафорический пласт державинской поэтики, поэтику его натюрмортов, С. Черный с одной стороны, передает любование предметным и природным миром, снedyю, с другой – вносит в этот мир горько-ироническую ноту разрушенного революцией и гражданской войной мира. С одной стороны, написанная в Риме, поэма детально воспроизводит образ потерянного рая в буколических картинах «благодатного» «зеленого мира», с другой – прекрасная Аркадия усадебного мифа сменяется «хтоническим» образом разрушенной Аркадии, где «густой узор людского кала/ Обвил гирляндой все кусты»; «лопух разросся, словно спрут», торчит «обуглившийся остов» дома...

В идиллическом пространстве эмиграции всегда обозначена граница между нынешней реальностью и прошлым (по принципу видения в зеркале). Так, в стихотворении-поэме В. Набокова «Детство» время и пространство постоянно перемещаются из настоящего в прошлое и обратно, что отражает ассоциативные свойства сознания, его фрагментарность. Созданный в преддверии эмиграции (1918), образ «восставших младенческих годов» сохранится и в лирике поэта 1920-х гг. («Березы», «Прелестная пора»).

Послание Державина удивительно современно в художественном отношении:

написанное в XVIII веке, оно построено по принципу монтажной поэтики и стилистики кинематографа. По такому же принципу построены и идиллии Рафальского, усадебные тексты Туроверова, Набокова.... Принцип кинокамеры, лежащий в основе художественного видения державинской Званки, игра планами (общими и крупными), переходе от панорамы к укрупнению мелких деталей, светящихся, искрящихся, и от энергетики событийности, сюжета, движения, пульсации – к быстрой смене картин-кадров, ритмов, панорам, усиленных энергией действия в настоящем времени, принцип свободных смещений (то, что потом футуристы назовут «сдвигологией»). Все это делает идиллию Державина вполне современным текстом.

И то же время идиллия «усадебного мифа» в ряде стихотворений проявляет тенденцию к разрушению, обладает амбивалентными чертами, связанными с мотивами смерти, одиночества, скитаний, чужбины. Собственная судьба соотносится со странничеством и страданием, мотивами одиночества, отверженности.

Еще одна особенность заключается в том, что «званский миф» в его художественном выражении реализуется и в произведениях, казалось бы, не связанных с усадьбой (поэтому я практически не использую сочетание «усадебный миф»). По этой модели строится и Петербургский миф эмиграции (у В. Набокова, например), и мир казацкого хутора у Н. Туроверова, и станичный миф С. Рафальского. Более того, летняя идиллия превращается в идиллию зимнюю, и «зимний» код встраивается в пространственную модель северной столицы (Петербург В. Набокова).

Еще один аспект освоения державинского мифа связан творчеством поэтов 1960-1980 гг., которых называют представителями необарокко (Ю. Иваск, И. Чиннов, Н. Моршен, Д. Бобышев, И. Бродский). Помимо тематических пересечений поэзии двух эпох и использования классических жанров (оды, идиллии, послания), имела также место и мифологизация некоторых поэтов XVIII века. «Державщина», «рай державинской Званки», восемнадцатый век и Петербург XVIII века стали самостоятельными темами поэзии Ю. Иваска и его поэтического ученика Д. Бобышева.

Ю. Иваск находится в «плёну у Державина», постоянно ощущает на себе его тень и влияние. Это – «медвежий» мощный поэт, «любовник славы России» («Я – мещанин»); масштабная, «обжорливая» фигура. Язык Державина подобен «рычанью из берлоги» и реву «моржовых труб». Державинское «изобилье харчей» и его бурлящая речь – это кирпичики для строительства «божедома», ключи к воротам рая, миф о котором Иваск также культивировал в своей поэзии.

Поколение новой эмиграции устремилось к своему, во многом постмодернистскому «изводу» восприятия Державина – с его языковой свободой, стиранием границ между высоким и низким, игровым началом, иронией, пародированием, смысловыми перевертышами. В этом художественно-эстетическом контексте миф державинской Званки стал также объектом поэтического обыгрывания обрел новые грани у И. Бродского и Д. Бобышева. Оба говорили о значимости русской классицистической поэтики, об особом отношении к Державину.

Примером постмодернистского осмысления «званского» мифа стало стихотворение-поэма Д. Бобышева «Жизнь Урбанская» (1986), которое он сам называл в ироническом стиле Одой Оно построено по прямой аналогии с посланием «Евгению. Жизнь Званская» (1807). Урбана-Шампейн – университетский городок, где преподавал поэт. Интересна судьбы поэмы, которую советовали Бобышеву не печатать, чтобы не вызвать гнев эмиграции («они Вам этого не простят»). Это пародийное описание эмигрантского «рая» жизни американской эмиграции со всеми ее бытовыми подробностями, от домика в «Иллинойщине» и преподавания в местном университете до описания ломящегося от яств супермаркета – этого маркера общества потребления:

Вот лазает в воде чудовищный омар,
а скинут с кипятка, зане прекрасен витязь,
что – красен, и в броне. Крушите, стар и мал,
с топленным маслом насладитесь!
Вон кружка: бок в росе и пена набекрень, –
отрадно-горек Пабст, и Огсбургер, и Пильзень,
Колбасный арсенал, ветчинный потетень!
Копченых дрынов полный список... [3].

Написанная в свободной повествовательной манере, архаичной и просторечной, поэма Д. Бобышева содержит глубокую грусть по утраченной России, дому, державинской Званке. Принцип стилевого сдвига позволяет представить ироническое и язвительное описание «американского рая», с его идиллией кукурузного поля, купами экзотических растений в виде пальм, гингко, секвой, изысканными винами, разноцветными студентами, новыми технологиями, и интертексты Державина лишь усиливает мотив утраченного рая.

Список литературы

- 1 Бахтин М.М. *Формы времени и хронотопа в романе: очерки исторической поэтики* //М. Бахтин. *Вопросы литературы и эстетики*. М.: Художественная литература, 1975.
- 2 Бицилли П.М. *Державин <Рец. На биографию Ходасевича «Державин»>*. М.: Книга, 1988. С. 314-316
- 3 Бобышев Д. *Жизнь Урбанская* //Знакомство слов: Избранные стихи. URL: <http://www.vavilon.ru/texts/bobyshev1-1.html> (Дата обращения: 02.04.2018)
- 4 Трофимов А. (Александр Трубников). *От Императорского музея к Блошиному рынку*. М., Наше наследие, 1999.
- 5 Франкл В. *Человек в поисках смысла*. М.: Прогресс, 1990.
- 6 Черкасов В.А. *Ч-48 Державин и его современники глазами Ходасевича*. Белгород: Изд-во БелГУ, 2009.
- 7 Чёрный А. *Собр. соч.: В 5 т.Т.2*. Москва: Эллис Лак, 1996. URL: <http://ruslit.traumlibrary.net/book/cherniy-ss05-02/cherniy-ss05-02.html#work006001> (Дата обращения: 1.04.2018).
- 8 Цветаева М.И. *Собр.соч.: В 7 т. Т.4*. М.: Эллис Лак, 1994.
- 9 Цветаева М.И. *Собр.соч.: В 7 т. Т.5*. М.: Эллис Лак, 1994.
- 10 Цветаева М.И. *Собр.соч.: В 7 т. Т.6*. М.: Эллис Лак, 1995.

*Смирнова Альфия Исламовна,
доктор, филологических наук, профессор,
зав.кафедрой русской литературы,
Московский городской педагогический
Университет, Москва, Россия*

ОБРАЗ ГЕРОИНИ И СЕМАНТИКА ДОМА В РАССКАЗАХ А.И. СОЛЖЕНИЦЫНА «МАТРЁНИН ДВОР» И В.Г. РАСПУТИНА «ИЗБА»

Рассказы А.И. Солженицына «Матрёнин двор» (1959) и В.Г. Распутина «Изба» (1999) разделяют сорок лет, однако между ними существует внутренняя связь, их сближают социально-публицистическая заостренность проблематики, реалистически-достоверная основа повествования, тип героини и особенности построения авторской модели мира. Уже в первых своих произведениях Солженицын «выдвинул новую шкалу ценностей, новый язык» [3: с. 8], открыл необыкновенные характеры – праведников, стойков, «рыцарей». Исследователи обратили внимание на «огромный импульс», который дал рассказ «Матрёнин двор» всей деревенской прозе: она стала не просто крестьянской, а христианской [6: с. 87]. В русской литературе второй половины XX века образ Матрёны открыл целую череду женских характеров, типологически восходящих к нему, среди них и героини Распутина: Анна из «Последнего срока», Дарья из «Прощания с Матерой» и Агафья из рассказа «Изба». Сближает распутинских «старух» с Матрёной то, что Жорж Нива выделил как главное в героине Солженицына: она – «символ самоограничения, выживания нетронутой и потаённой народной культуры» [1: с. 171].

Как известно, поначалу рассказ Солженицына назывался «Не стоит село без праведника». Это заглавие непосредственно связывало читательские ожидания с образом Матрёны. Измененное по совету А.Т. Твардовского, напечатавшего рассказ в журнале «Новый мир» (1963, № 1), заглавие «Матрёнин двор» переключало читательское внимание на конфликт произведения и основной сюжетный мотив утраты дома.

Образ Матрёны раскрывается в произведении исподволь, постепенно психологически усложняясь и обретая цельность и завершенность. В.А. Чалмаев определил процесс создания ее образа как «неожиданный эффект психологического расширения, укрупнения портрета. Именно эта героиня Солженицына с ее нехитрыми заботами, с бедными радостями («справила пальто из ношенной железнодорожной шинели») может быть поставлена в один ряд с самыми крупными характерами прозы» писателя [6: с.84].

В *портрете* Матрёны читательское внимание акцентируется на таких деталях «кругловатого лица», как *улыбка* (добрая, «лучезарная улыбка») и *глаза* («блекло-голубые

глаза», в момент болезни «замутнённые», простодушный взгляд). Не внешней красотой славится Матрёна, а внутренним светом и добротой. После неприятностей «лоб её недолго оставался омрачённым, – замечает повествователь. – У неё было верное средство вернуть себе доброе расположение духа – работа», после которой возвращалась в избу Матрёна «уже просветлённая, всем довольная, со своей *доброй улыбкой* (Здесь и далее в цитатах курсив мой – А.С.)» [4: с. 120]. Она не боится тяжелой физической работы, безотказная, с готовностью откликается на просьбы о помощи: «И Матрёна не могла отказать. Она покидала свой черёд дел, шла помогать соседке...» [4: с. 123]. Когда же в избе появляется жена председателя и строго наказывает ей, обращаясь по фамилии:

«– Товарищ Григорьева! Надо будет помочь колхозу! Надо будет завтра ехать навоз вывозить!» – В ответ на лице Матрёны появляется «*извиняющая полуулыбка* – как будто ей было совестно за жену председателя, что та не могла ей заплатить за работу» [4: с. 120, 121].

В рассказе «Изба» Распутина уже в самом начале мы узнаем, что Агафья от «боли и работы рано потускнела и состарилась» [2: с. 448]. Ее портрет предельно прост и скуп, глаза – самая важная деталь внешности героини: «Была она высокая, жилистая, с узким лицом и *пытливыми глазами*» [2: с. 448]. Когда же пришло время переселяться в леспромхоз из Кривоулицкой – деревни, в которой родилась и прожила более пятидесяти лет, Агафья заболела: «еще больше похудела, на лице не осталось ничего, кроме *пронзительных глаз*, руки повисли как плети» [2: с. 449–450]. И только в конце августа, вернувшись из больницы, она перевозит разобранную избу «на новопоселенье» и начинает заново собирать ее по бревнышку, доведя себя до изнеможения. «Лицо еще больше заострилось и в то же время разгладилось, доболела она до кости, на которой морщины не держатся» [2: с. 467]. Изработанная Агафья рано состарилась. «Лицо у нее... потемнело и вытклось бисером частых и тонких морщинок, по которым, умей кто читать, прочитались бы однообразные подробности жизни» [2: с. 472]. Если Агафья непритязательна в одежде и постоянна в своем выборе: «Ходила в темном, по летам не снимала с ног самошитые кожаные чирки, по зимам катанки. Ни зимой, ни летом не вылезала из телогрейки <...>» [2: с. 448], то через детали портрета и изменения во внешности передается внутреннее состояние героини.

Рано овдовевшие, героини рассказов Солженицына и Распутина стойко переносят свое **одиночество и болезни**: «Была она одинокая кругом, а с тех пор, как стала сильно болеть – и из колхоза её отпустили...» [4: с. 119], – читаем о Матрёне. «...К сорока годам осталась Агафья в родительском доме одинешенька» [2: с. 448]. В жизнь Матрёны, «густую заботами, ещё врывалась временами тяжёлая *немочь*, Матрёна валилась и сутки-двое лежала пластом. Она не жаловалась, не стонала, но и не шевелилась почти... не пила, не ела и не просила ничего» [4: с. 124]. О болезни Агафьи в рассказе говорится, что была одна болезнь у нее – «*надсада*», «от других она выкрепилась в кремень» [2: с. 449]. «Вот это была надсада так надсада» [2: с. 450].

Привыкшие рассчитывать только на себя, они самостоятельно управляют с тяжелой крестьянской работой и домашними заботами. День Матрёны начинался в четыре-пять утра. «...Помимо стряпни и хозяйства, на каждый день у неё приходилось и какое-нибудь другое немалое дело; закономерный порядок этих дел она держала в голове и, проснувшись

поутру, всегда знала, чем сегодня день её занят» [4: с. 121–122].

Труженицы, Матрёна и Агафья, справляются с тем, что не каждому мужику под силу. В разговоре с «квартирантом» Матрёна вспоминает: «– Это ты меня прежде не видал, Игнатич... Все мешки мои были, по пять пудов тѣжелью не считала». А как-то конь Волчок, военный, здоровый, «с испугу сани понёс в озеро, мужики отскакивали, а я, правда, за узду схватила, остановила» [4: с. 124].

Образ Агафьи подробно раскрывается в рассказе «Изба» именно в ее отношении к труду, в каждодневных будничных занятиях, в тяжелой, не женской, работе по возведению родительской избы, которая стала для нее *смыслом жизни*. «Умела она справлять любую мужскую работу – и сети вязала, и морды для заездков плела, беря в Ангаре рыбу круглый год, и пахала, и ставила в сенокосы зароды, и стайку могла для коровы срубить» [2: с. 448–449]. Есть в рассказе эпизод, свидетельствующий об исключительных возможностях героини, как и в случае с конем Волчком у Матрёны: «Невесть с каких времен держался в Криволуцкой обычай устраивать на Ангаре гонки: на шитиках от Нижнего острова заталкивались наперегонки на шестах против течения три версты до Верхнего острова и дважды Агафья приходила первой. А ведь это не Волга, это Ангара: вода шла с гудом, взбивая нутрянную волну, течение само себя перегоняло. *На такой воде всех мужиков обойти...* если бы еще 250 лет простояла Криволуцкая, она бы это не забыла» [2: с. 449].

Отстраивая заново свою избу, Агафья перепутала дни, наползающие один на другой, «она не могла припомнить, спала ли и где спала, и какая работа была вчерашней, какая сегодняшней». Тело ее «затвердело в грубое и комковатое *орудие для работы...*» [2: с. 465]. «Нигде не болело, внутри была *одна пустота*, не держали ноги, нечувствительными плетями повисли руки» [2: с. 466]. Савелий, пытаясь вразумить ее, называет «бабой храброй, но неумной, *алчной до работы*. Расплачивается Агафья за это утратой своего женского предназначения («Рано она плюнула на женщину в себе» [2: с. 448]). Она признается Савелию, который зовет ее замуж: «Я выхолостилась уж не знай когда» [2: с. 459].

Возрождая свою избу, героиня словно решила вернуть в жизнь прежний порядок – вопреки царящему в поселке беспорядку и наступающему единообразию, подобно тому, как когда-то во время гонок против течения на Ангаре ей удалось прийти первой. Жадная до работы, она «не успевала закончить одно дело, а руки уже просили другое, и чувствовала она, как придвигается к ней новая мера работы» [2: с. 470].

Объединяет героинь рассказов «Матрёнин двор» и «Изба» их *привязанность к дому*, в котором прошла вся их жизнь. «Знал я, что замуж Матрёна вышла ещё до революции и сразу в эту избу» [4: с. 127], где жили теперь она и её «квартирант» Игнатич. У избы и ее хозяйки – *общая участь*: «Гнила и старела когда-то шумная, а теперь пустынная изба – и старела в ней беспритульная Матрёна» [4: с. 132]. Так же сроднившаяся со своей избой Агафья стареет вместе с ней. Мотив *мистической связи* героинь Солженицына и Распутина со своим домом, в котором прожила сорок лет Матрёна, прошла вся жизнь Агафьи, объединяет эти произведения.

В рассказе Солженицына первое описание дома Матрёны сюжетно связано с поиском

жилья и знакомством Игнатича с Матрёной: дом «стоял тут же, неподалёку, с четырьмя оконцами в ряд на холодную некрасную сторону, крытый щепой, на два ската и с украшенным под теремок чердачным окошком. Дом не низкий – восемнадцать венцов. Однако изгнивала щепка, посерели от старости брёвна сруба и ворота, когда-то могучие, и проредилась их обвершка» [4: с. 115]. Тут же сообщается, что построен дом был давно и добротнo из расчета на большую семью, «а жила теперь одинокая женщина лет шестидесяти». Участь разрушенного дома разделит и Матрёна, поэтому в рассказе подробно воссоздается облик избы с описанием деталей бесхитростного интерьера и жизнью населяющих его живых созданий. «Просторная изба и особенно лучшая приоконная её часть была уставлена по табуреткам и лавкам – горшками и кадками с фикусами. Они заполнили одиночество хозяйки безмолвной, но живой толпой. Они разрослись привольно, забирая небогатый свет северной стороны» [4: с. 115].

Тот же мотив мистической связи героини со своей избой станет *ведущим* в рассказе Распутина: Агафья, перевозящая избу на новое место, мучительно переживает происходящее: в кабине старого трактора «тупо, оглушенно» оглядывается на «ползущий позади, *стянутый тросами воз* с тем, что было ее избой и что оказалось теперь таким жалким и дряхлым, что и поверить нельзя было, как из этой груды хлама можно опять поднять дом». Она испытывает физическую боль, глядя на этот воз, – «тоже разбитая, бесчувственная, *сдавленная во все тело грубыми стяжками...*» [2: с. 451]. Дом в рассказе «Изба» предстает не столько характеристикой обычного «трехмерного» пространства, сколько раскрывается как *психологический локус*, символизирующий связь со своей хозяйкой. Агафья «возродила» избу, вложив в неё всю душу и силы: «Можно сказать, что зачали её, голубушку, оставалось выносить да родить» [2: с. 461]. И изба, словно «другая» ипостась героини («вся в хозяйку» [2: с. 468]), живет ее жизнью. Агафья ощущает избу как живое существо: как хорошо «потом, насадив на свое законное место венец, сесть без сил подле, прислонясь спиной к бревешкам <...>, и чувствовать, как тукает-тукает в спину легкими толчками: *оживали бревешки, врасстая в одну плоть, начинали дышать*» [2: с. 463].

Объединяет героинь анализируемых рассказов и общий сюжетный мотив *утраты дома*, реализующийся в *разрушении избы*, которая для Матрёны и Агафьи – как хранительниц домашнего очага – становится с годами второй их сущностью. Художественный конфликт в рассказе «Матрёнин двор» придает повествованию особый драматизм и связан с решением вопроса о наследстве для воспитанницы Матрёны Киры – дочери Фаддея: «Страдая от недугов и чая недалёкую смерть, тогда же объявила Матрёна свою волю: отдельный сруб горницы, расположенный под общею связью с избой, после смерти её отдать в наследство Кире» [4: с. 132]. Еще при жизни Матрёны захотели родственники во главе с Фаддеем заполучить свою часть наследства. Ей не жалко было «саму горницу, стоявшую без дела, как вообще ни труда, ни добра своего не жалела», но жутко было «начать ломать ту крышу, под которой прожила сорок лет». Для Матрёны это стало «*концом её жизни всей*» [4: с. 133].

Распутин в конце XX века остро ощущает распад самих основ жизни, что символически выражается в мотиве разрушения дома в повестях «Прощание с Матёрой», «Пожар», рассказе

«Изба». В «Пожаре» повествуется о событиях, последовавших после затопления приангарских деревень и переселения жителей на новое место, в посёлок Сосновка, представляющий собой временное пристанище не городского, и не деревенского, а бивуачного типа. Место действия в рассказе «Изба» – недостроенный посёлок, «пугающий своей бесформенностью», куда после затопления ангарского берега, кроме Криволуцкой (родной деревни Агафьи – А.С.), сгрузили еще пять береговых деревушек» [2: с. 447]. Говорящие названия улиц поселка – *Сбродная*, позже переименованная в *Канаву*, на которой селились случайные «отделенцы», – свидетельствуют, что у переселенцев нет будущего. Именно поэтому Агафье так важно перевезти на новое место свою прежнюю избу.

Агафья, восстановившая по бревнышку избу, чувствует ее, разговаривает с ней: «Ночью она лежала без сна, слушала, как кряхтят в углах набирающие тепло стены, как тяжело отдыхается после топки печь» [2: с. 471]. **Антропоморфизм** в изображении избы выражается в очеловечении ее, наделении душой. После смерти Агафьи «изба *осталась сиротой*, наследников у Агафьи не оказалось. Зиму простояла она *безжизненной* – ни дымка, ни огонька, с закрытыми наглухо окнами, *оцепеневшая*, безуходная, холодная, *скорбная*» [2: с. 478–479]. Изба продолжает ощущать связь со своей хозяйкой: она «по-прежнему коченела всё в той же неподвижности. Она и на избу перестала походить – так, строение, выпятившееся на глаза, неуместное, отягощенное собою, вызывающее неловкость» [2: с. 479]. После того, как открыли ставни, изба «задышала», «очнулась, натянулась вся, подставила солнцу маленькие ослепшие глаза, заслезилась, принимая тепло, и за два дня скинула с себя смертный вид.

– Господи! – крестились бабы, оборачиваясь на избу. – *Будто Агафья воротилась*» [2: с. 479].

Онтологический смысл образа избы в рассказе раскрывается в оппозиции *уход / возвращение*: если в материально-реальном плане уход Агафьи из дома связан с ее смертью, то в религиозно-мифологическом плане этот мотив благодаря семантике образа избы символизирует *воскрешение*, *возвращение домой*, восстановление связи с *родом*. «Считалось, что за избой доглядывает сама хозяйка, старуха Агафья...» [2: с. 447]. «По теплу» заходили на подворье старухи, «усаживались на низкую и неохватную, вросшую в землю чурку и сразу оказывались *в другом мире*. Ни гука, ни стука сюда, за невидимую стену, не пробивалось, запустение приятно грело душу, навевало покой и окунало в сладкую и далеко уводящую задумчивость, в которой неслышно и согласно беседуют одни только души» [2: с. 447].

Рассказ Распутина начинается описанием избы уже после ухода из жизни Агафьи. «Изба была небольшой, старой, почерневшей и потрескавшейся по сосновым бревнам невеликого охвата, осевшей на левый затененный угол, но оставалось что-то в ее составе и стати такое, что не позволяло ее назвать избенкой. Без хозяйского догляда жилье стареет быстро – постарела до дряхлости и эта изба с двумя маленькими окнами на восток и двумя на южную сторону <...>. Постарела и осиротела <...> и все же каким-то макарон из последних сил изба держала достоинство и стояла высоконожкой и подобранно, не дала выхлестать стекла, выломать палисадник с рябиной и черемухой, просторная ограда не

зарастала крапивой, все так же, как при хозяйке, лепили ласточки гнезда по застрехам <...>» [2: с. 446–447].

Судьба навсегда связала героинь Солженицына и Распутина с избой, ставшей и *последним их пристанищем*. Не случайно Агафье в больнице снится сон, «поразивший ее на всю оставшуюся жизнь: будто хоронят ее в ее же избе, которую стоймя тянут к кладбищу на тракторных санях и мужики роют под избу огромную ямину» [2: с. 450], но в нее изба не помещается. Торчащая из-под земли «от конька до половины ската» крыша, по заверениям мужиков, станет «*памятником ее жизни*», с чем Агафья во сне соглашается. Этот сон оказывается вещим: после ее ухода к ней идут не на кладбище, как ко всем остальным, отошедшим в мир иной, «а в те же ворота, что и при жизни. Почему так сложилось, и сказать нельзя» [2: с. 447].

Матрёна так же, как и Агафья, «прозревает» будущее, словно предчувствует свою смерть. В середине последней своей зимы она зашивает в подкладку «нового» пальто, перешитого из ношенной железнодорожной шинели, двести рублей себе на похороны. «Боялась она пожара, боялась *молонь* (Курсив автора – А.С.), а больше всего *почему-то – поезда*» [4: с. 124], под колесами которого ей и предстояло погибнуть.

Матрёна уже после смерти открывается Игнатичу в новом свете: жила она на свой лад, ни под кого не подстраиваясь и ни по чьим-то меркам: «за обзаводом не гналась», была «не бережнàя» (бережливая), «даже поросёнка не держала, выкармливать почему-то не любила; и, глупая, помогала чужим людям бесплатно» [4: с. 145]. Ее сердечность и простота не вызывают понимания и сочувствия у родственников. Заканчивается рассказ словами: «Все мы жили рядом с ней и не поняли, что есть она тот самый *праведник*, без которого, по пословице, не стоит село.

Ни город.

Ни вся земля наша» [4: с. 146].

Солженицын в финале рассказа раскрыл кодовый смысл образа Матрёны, что стало художественным открытием автора, запечатлевшего тип героини, характерный для русской деревенской прозы второй половины XX века.

«...По Солженицыну, праведник – это тот, в ком воплотился высокий этический идеал русского народа, совпадающий по своим основным "параметрам" с идеалом христианским» [5: с. 89]. В описании Матрёны автор идет от жизни и от реального прототипа героини – Матрёны Васильевны Захаровой, без нажима и назидания характеризует веру героини в Бога: «Не сказать, однако, чтобы Матрёна верила как-то истово. Даже скорей была она язычница, брали в ней верх суеверия <...>» [4: с. 126]. Этим свойством она напоминает бабушку Вити Потылицына, Катерину Петровну, из повести В.П. Астафьева «Последний поклон», в сознании и жизненном опыте которой уживаются православная вера и языческие представления, заговоры и поклонение природным силам.

Матрёна жила с Богом в душе, всякое дело она начинала «С Богом!» Герой-повествователь предполагает, что, может быть, она и молилась, «но не показно, стесняясь

меня или боясь меня притеснить». «Только грехов у неё было меньше, чем у её колченогой кошки. Та – мышей душила...» [4: с. 126]. Такт, совестливость и доброта, свойственные Матрёне, определяют ее отношение к людям: «У тех людей всегда лица хороши, кто в ладах с совестью своей» [4: с. 134].

Совестливость отличает и героиню рассказа «Изба». Агафья рассказывает Савелию о том, как решила проведать свою корову Марту, которую на время сдала в леспромхоз, потому что одной «дом и корову в один обхват» ей не осилить. «...Перед коровой уж стыдно, что избавилась и глаз не кажу». Но Марта, узнавшая голос хозяйки, не откликается на него, не идет к ней. «Голову к земле пригнула, набычилась, в характер уперлась и никак, осердилась на меня, что я с хозяйства ее сняла. <...> Я к ней с лаской, а она отвернулась и пошла от меня в дальний угол. Вот какая честная корова!» [2: с. 462].

А.И. Солженицын и В.Г. Распутин выделяют в своих героинях основополагающее свойство народного характера – их совестливость. «Праведницы», они живут по совести, много и тяжело трудятся, жертвуют собой, не осознавая это как жертву, несут в мир добро и веру в незыблемые основы бытия.

Список литературы

1. Нива Ж. Солженицын. М.: Худож. литература, 1992. – 192 с.
2. Распутин В.Г. Изба // Распутин В.Г. В ту же землю: Повесть, рассказы. – М.: Вагриус, 2001. – С. 446–483.
3. Синенко В.С. Этика стоицизма Александра Солженицына. – Уфа: Изд-во «Восточный университет», 1999. – 136 с.
4. Солженицын А.И. Матрёнин двор // Солженицын А.И. Малое собр. соч.: Рассказы. – М.: ИНКОМ НВ, 1991. – С. 112–146.
5. Урманов А.В. Творчество Александра Солженицына: учебное пособие. – 3-е изд. М.: Флинта : Наука, 2009. – 384 с.
6. Чалмаев В.А. Александр Солженицын: Жизнь и творчество. – М.: Просвещение, 1994. – 287 с.

*Хлыпенко Георгий Николаевич,
канд. филол. наук, профессор,
Кыргызско-Российский
Славянский университет,
Бишкек, Кыргызстан*

*Нарозя Алла Георгиевна,
канд. филол. наук,
Кыргызско-Турецкий
университет «Манас»,
Бишкек, Кыргызстан*

ЛИТЕРАТУРНО-КРИТИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ ПИСАТЕЛЯ ЧИНГИЗА АЙТМАТОВА

Аннотация

В статье представлена писательская критика Чингиза Айтматова как объект научного изучения, а также аннотируются публикации её авторов по данной теме.

Ключевые слова: *литературная критика, писательская критика, автокритика, антикритика, литературный процесс, интерпретация, творческая история произведения, творческий портрет, художественный (литературный, литературно-художественный) билингвизм.*

Abstract

The article presents Chingiz Aitmatov's criticism as a subject of scientific study, as well as summarizes the publications of authors on the topic.

Keywords: *literary criticism, writer's criticism, self-criticism, counter-criticism, literary process, interpretation, creative background of the work, creative portrait, artistic (literary, literary-artistic) bilingualism.*

Писательская критика – научный термин, соотносимый с термином профессиональная критика. Её отличительные признаки сводятся к следующим положениям:

1. Критические выступления писателей носят, как правило, оценочный характер.
2. Писатели-критики далеко не всегда подкрепляют свои суждения системой доказательств.
3. Писательская критика более субъективна, нежели объективна.
4. В писательской критике преобладает образное начало.
5. Писательская критика, выражая общее целостное впечатление, создаёт образ произведения.

6. В писательской критике наличествуют специфические разновидности: *автокритика* (критика собственных произведений) и *антикритика* (полемика по поводу критических суждений о своих произведениях).

В творческом наследии Чингиза Айтматова литературная критика занимает значительное место. Она была постоянной спутницей его писательской работы, однако ни сам писатель, ни издатели не выделяли её в самостоятельную область творчества, а включали в состав публицистики как родовой разновидности литературной деятельности. Вот почему Ч. Айтматов параллельно с художественными произведениями – рассказами, повестями, романами – издавал сборники публицистических произведений, куда входили статьи, эссе, выступления, интервью: «В соавторстве с землёю и водою...» (1978), «Статьи, выступления, диалоги, интервью» (1988), «Реквием улетающей стаи» (2003) и другие, – а в собрания сочинений писателя включались по одному-два тома публицистики. В 8-томном Полном собрании сочинений Ч. Айтматова (2008), с которым мы работаем, публицистике отведено два последних тома: т. VII – Диалоги; т. VIII – Статьи, эссе, выступления [1].

Теперь уместно будет сказать, что у писателя Чингиза Айтматова, оказывается, хорошая литературно-критическая подготовка, полученная на Высших литературных курсах в Москве, на должностях редактора республиканского журнала «Литературный Киргизстан», а затем главного редактора союзного журнала «Иностранная литература». Напомним также, что свои литературно-критические материалы он постоянно публиковал в «Литературной газете», в журналах «Вопросы литературы», «Литературное обозрение», «Литературная учёба», «Новый мир», «Дружба народов», «Простор», «Литературный Киргизстан», даже «Искусство кино», «Советская музыка» и других.

Суждения Ч. Айтматова о критике не имеют целостного оформления. Они содержатся во многих его выступлениях, главным образом в диалогах с критиками, но, собранные воедино, дадут достаточно целостное представление о взглядах Ч. Айтматова на литературную критику. Несколько образцово-показательных примеров, выявленных нами при анализе литературно-критического материала.

Из диалога с немецким критиком Хейнцем Плавиусом («Человек и мир. Семидесятые годы». 1977):

«– Я хотел бы Вас спросить о вашем отношении к критике вообще.

– Прежде мое отношение было почти спокойным. Это, очевидно, определялось и уровнем попадавшейся мне критики, где господствовала обзорность и поверхностная оценочность. Сегодня, когда я стал старше и взрослее, *чтение серьёзных работ по критике стало для меня необходимостью*, работ, в которых глубокий анализ сочетается с серьёзными обобщениями, в которых говорится не только об отдельных произведениях, но и о процессе и тенденциях. *Такие работы заставляют меня думать*» [1, VII, 115–116. Здесь и далее курсив в цитатах из Ч. Айтматова наш. – Г.Х., А.Н.]

Из диалога с армянским критиком Геворгом Атряном («... И слово это – вместо души моей»). 1982):

«– А какие проблемы вам кажутся наиболее актуальными в современной критике?»

– Мне кажется, что есть изначальная, главная проблема, которая актуальна всегда. Надо продолжать *размышлять о том, насколько в современной литературе удаётся воссоздать человеческую личность*. При этом речь должна идти о таком герое, образ действий которого не только бы соответствовал тому, что мы наблюдаем в действительности, – личность эта должна также оказывать благотворное воздействие на развитие как критической, так и художественной мысли в целом. Задача современного художника заключается в том, чтобы создавать новые образы, новые типы. Именно *анализ этих художественных типов обогащает и развивает критическую мысль*» [1, VII, 152].

Из беседы с критиком Ларисой Докторовой («Массовая литература человека не совершенствует». 1997):

«В этих произведениях речь идёт о трёх вещах: *страхе, голоде и любви, точнее, размножении*. Таковы три начала, которые снова и снова переплетаются в любых сюжетных вариантах. Да, это так, человек существует для этого. Но культура существовала и существует для того, чтобы уйти от этого как можно дальше и приблизиться к тому, что в религии называется *Божественным началом*. Я это понимаю как *приближение к культурным и духовным ценностям, которые человека совершенствовали бы*. Массовая литература его не совершенствует. Забавляя его, развлекая его, она его оставляет таким, каков он есть» [1, VII, 325–326].

Из статьи «Закон всемирного тяготения». 1981. «Несколько неприятных слов» о критике:

1. «... Не могу согласиться с мнением, что нынешняя текущая критика якобы “обогнала” литературу, что она “интереснее”. Вообще не очень понятно, как такое возможно, ведь куда ни кинь – критика всё же производна от художественной “наличности”» [1, VIII, 432].

2. «А вот когда критика явно отстаёт – бывает. И нередко. <...> Читатели спорят, горячо обсуждают, а критика как воды в рот набрала. <...> Такая фигура умолчания отнюдь не на пользу самой критике» [1, VIII, 432].

3. «Плохо, когда обругана талантливая вещь. Ну, да она выстоит: за битого, как говорится, двух небитых дают» [1, VIII, 432].

4. «Хуже, когда в силу разных обстоятельств, бездарное сочинение поднимается на щит, выдаётся за эталон...» [1, VIII, 433].

Проблематика писательской критики Ч. Айтматова весьма обширна. Акцентируем внимание на основных проблемах: *традиции и новаторство в литературе, реализм как творческий метод, мифотворческое мышление писателя, трагическое в искусстве, массовая литература, билингвизм в литературном творчестве, читательское восприятие литературы, экранизация литературных произведений*.

Жанровые формы писательской критики Ч. Айтматова весьма разнообразны: *рецензии, обзоры, статьи, эссе, портреты, очерки, даже некрологи*.

Язык писательской критики Ч. Айтматова художественно образен, эмоционален и ярок.

В заключение статьи авторы предлагают аннотации пяти первых своих публикаций по результатам заявленной темы.

«*Чингиз Айтматов о роли критики в литературном процессе (к постановке темы “Писательская критика Чингиза Айтматова”)*» [2]. В статье обосновывается комплексный подход к малоизученной, но перспективной теме «Чингиз Айтматов-критик»: характеризуется литературно-критический материал писателя, анализируются его суждения о роли критики в литературном процессе, намечаются тематические подходы к писательской критике Ч. Айтматова.

«*Чингиз Айтматов о творческой истории своих произведений (к постановке вопроса)*» [3]. В статье ставится вопрос о необходимости изучения творческой истории произведений Ч. Айтматова на богатом, но не исследованном литературно-критическом и публицистическом материале (диалоги, статьи, эссе, выступления), который занимает целых два тома в 8-томном Полном собрании сочинений писателя (2008). Содержанием статьи является характеристика творческой индивидуальности Ч. Айтматова, подготавливающая теоретическую основу для последующего анализа конкретных произведений писателя в аспекте их творческой истории.

«*Жанр творческого портрета в писательской критике Чингиза Айтматова (к постановке вопроса)*» [4]. В статье впервые в айтматоведении поставлен вопрос об изучении жанра творческого портрета в писательской критике Чингиза Айтматова. Авторы выявили 24 произведения этого жанра, классифицировали их по четырём жанровым формам («штрихи к портрету», портрет-эссе, портрет-некролог, литературный портрет), сделали выборочный анализ произведений и наметили пути дальнейшего изучения темы.

«*Чингиз Айтматов в зеркале своей писательской критики (к постановке вопроса)*» [5]. Статья имеет целью привлечь внимание к неизученной, но перспективной теме в айтматоведении – писательской автокритике (критика собственных произведений) Чингиза Айтматова. В ней приводятся суждения писателя о литературной критике, даются теоретические сведения о писательской критике, анализируются образцы айтматовской автокритики.

«*Чингиз Айтматов о художественном билингвизме*» [6]. Чингиз Айтматов – писатель-билингв, но не только: он ещё и учёный-билингвист. В статье анализируется комплекс его суждений о художественном билингвизме, содержащихся в литературно-критических и публицистических публикациях писателя (статьи, эссе, выступления, диалоги, интервью).

На наш взгляд, практическая цель изучения писательской критики Ч. Айтматова – создание типологического сборника «*Чингиз Айтматов о литературе*» (шире – «*Чингиз Айтматов о литературе и искусстве*»).

Список литературы

1. *Айтматов Ч.* Полн. собр. соч.: В 8 т. – Алматы, 2008. – Т. VII. Диалоги. Рассказы. – Т. VIII. Статьи. Эссе. Выступления.
2. *Хлыпенко Г.Н., Нарозя А.Г.* Чингиз Айтматов о роли критики в литературном процессе: (к постановке темы «Писательская критика Чингиза Айтматова») // Материалы Международной научно-практической конференции «Айтматовские чтения – 2015» (11 – 12 декабря, Бишкек, Кыргызстан). – Бишкек: Турар, 2015. – С. 92 – 97.
3. *Хлыпенко Г.Н., Нарозя А.Г.* Ч. Айтматов о творческой истории своих произведений: (к постановке вопроса) // Манастын Чыңгыз Айтматовго карай: проблемалар жана көз караштар: Эл аралык илимий практикалык конференциянын материалдар (Бишкек, 15-январь, 2016) // Вопросы языка, культуры и искусства. – 2016. – № 1. – С. 204 – 210.
4. *Хлыпенко Г.Н., Нарозя А.Г.* Жанр творческого портрета в писательской критике Чингиза Айтматова: (к постановке вопроса) // Евразийский экономический союз и социогуманитарное сотрудничество: Материалы международной научно-практической конференции // Вестник Кыргызско-Российского Славянского университета: Специальный выпуск. – Бишкек: КРСУ, 2016. – С. 210 – 223.
5. *Хлыпенко Г.Н., Нарозя А.Г.* Чингиз Айтматов в зеркале своей писательской критики (к постановке вопроса) // Материалы Международной научно-практической конференции «Айтматовские чтения – 2016» (12 – 13 декабря, Бишкек, Кыргызстан). – Бишкек: Мукай, 2016. – С. 44 – 48.
6. *Хлыпенко Г.Н., Нарозя А.Г.* Чингиз Айтматов о художественном билингвизме // Материалы международной научно-практической конференции «Айтматовские чтения – 2017» (12 – 13 декабря, Бишкек, Кыргызстан). – Бишкек, 2018. – С. 79 – 89.

*Шалина И. В., доктор филологических наук, доцент,
профессор Уральского федерального университета имени
первого Президента России Б.Н. Ельцина,
Екатеринбург, Россия*

ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНОСТЬ КАК КОММУНИКАТИВНАЯ КОНСТАНТА РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-012-00382/18 "Речевой быт семьи: аксиологическая реальность и методы исследования (на материале живой речи уральского города)

Abstract

The article considers the communicative category of benevolence, which acts as a national cultural constant, on the material of informal interpersonal communication. It is shown that benevolence is embodied in the speech interaction of citizens-the Urals in the form of a variety of verbal and nonverbal communicative tactics. Benevolence is manifested in communication not only as etiquette, but also as an existential category.

Keywords: *speech ideal, communicative setting, benevolence, national communicative constant, communicative tactic*

«Русская культура в целом в высокой степени коммуникативна» [Дементьев, 3], ее «человеко-другоцентричность» хорошо известна. Одним из проявлений «человеко-другоцентричности» является доброжелательность, которая рассматривается нами как культурная константа (термин Ю.С. Степанова). Культурная константа – исторически сложившийся и постоянно воспроизводимый в национальной культуре ценностный концепт, закрепленный в представлениях о речевом и шире (в проекции на адресата) коммуникативном идеале и коммуникативной норме. Речевой идеал воплощает как «вечные», так и конкретно-исторические ценности, что обуславливает, с одной стороны, его динамику, с другой – набор константных характеристик, определяющих его национально-культурное своеобразие.

Каждая культурная константа представляет собой некий аксиологически определенный смысловой конструкт, устойчиво проявляемый в непринужденном речевом взаимодействии носителей национальной культуры. Она получает языковое воплощение, а в диалогическом взаимодействии репрезентируется в виде коммуникативных тактик, составляющих речевые партии коммуникантов. Тактики могут рассматриваться как готовые речевые формы выражения определенного коммуникативно значимого смысла.

За константами стоят коммуникативные установки, которые безусловно, имеют аксиологическую природу, отражают связь особенностей неформального межличностного общения с русским менталитетом, национальным характером, культурными ценностями. Установки проявляют готовность человека к определённому этноспецифическому способу поведенческого реагирования в сходных коммуникативных ситуациях.

Самоутверждение и открытое выражение своего Я непосредственно в коммуникации может проявляться, например, в координации и регуляции собственного речевого поведения при установке на Другого или против него. Примером проявления отношения к коммуникативному партнеру, обычно «считываемого» последним, является *доброжелательность*. Наряду с другими нравственными категориями она входит в систему установок, или «ментальных образцов, играющих роль прескрипций для социальных и духовных жизненных практик» [Телия 1999: 18].

Внутренняя форма лексем *доброжелательность*, *доброжелательство*, *доброжелательный* прозрачна: быть *доброжелательным* – значит ‘желать добра другому’, ‘выказывать доброе расположение в повседневном общении’. Добро, равно как и зло, находится в сердце человека, которое, по мысли Ф. М. Достоевского, представляет собой «поле битвы», где «дьявол с Богом борется». Зло предстает оборотной стороной добра, которое мыслится как наиболее обобщенная форма разграничения и противопоставления нравственного и безнравственного. Таким образом, доброжелательность есть безусловно положительное качество личности, ее нравственная характеристика, выступающая в коммуникации как *открытое и искреннее проявление добра, блага, благожелательного отношения* к партнеру коммуникации, как *благосклонность, добродушие, симпатия*. Установка на миролюбие, сотрудничество подчеркивает безусловное признание в другом человеке его морального достоинства, его права на уважение [Гусейнов, Апресян 2000].

Парадигматические отношения лексемы *доброжелательство* (ср. синонимы *благорасположенность, расположение, расположенность*) фиксируют движенческую направленность Я навстречу Другому (*Я → Другой*), ориентацию на сближение, кооперацию с партнером, что прогнозирует благоприятный коммуникативный результат, вероятность которого повышается, если и партнер благодушен, благорасположен к общению. Согласно русской христианской культурно-речевой традиции, доброе слово – первое, с чем надлежит обратиться к человеку. «Не пропустите человека, не поприветствовав его, и *доброе слово* ему молвите», – учит Владимир Мономах [Почтения... <http://www.litra.ru>]. «Домострой» наставляет, как должно вести себя человеку, вступающему в общение: «В слове к людям будь *приветлив*, со всяким будь *обходителен* <...> *кроток, неспесив*, в ответах *вежлив*» [Цит. по: Федосюк и др. 1997: 41].

Опыт экспериментального выявления русского коммуникативного идеала показывает, что признак *доброжелательный, дружелюбный* входит в число ядерных и отражает (наряду с некоторыми другими признаками) субъективное представление о толерантном собеседнике [Стернин 2003: 77]. М. В. Шаманова, опираясь на экспериментальный и текстовый материал (пословицы, поговорки, ассоциаты информантов и др.), в своем

исследовании коммуникативной категории *общения* показывает, что когнитивный признак *доброжелательное* (*установление доброжелательных отношений между коммуникантами*), наряду с некоторыми другими признаками, в частности *неофициальностью, неформальностью общения, эмоциональностью, открытостью*, устанавливается как один из ярких в категории *общения* – в то время как признаки, отражающие *недоброжелательные* отношения, имеют низкий индекс яркости [Шаманова 2009: 31]. Таким образом, в русском общении, как формальном, так и неформальном, проявление взаимно доброжелательного отношения партнеров коммуникации мыслится как коммуникативно-этическая норма, реализация которой обеспечивает не только положительный эмоциональный фон общения, но и является условием качества общения.

Доброжелательность может проявляться в общении как внешний знак *приветливости, обходительности, учтивости, вежливости*, которые эксплицируются преимущественно в этикетных речевых и пластических формулах. Речевой этикет «обслуживает зону доброжелательных отношений партнеров», противопоставленную «зоне недоброжелательства, конфликтности: разрыва контактов, ссоры, брани, ругани, хулы и т.п.» [Формановская 2007: 401]. Показательно в этой связи название первого словаря, составленного А. Г. Балакаем: «Доброе слово. Словарь-справочник русского речевого этикета и доброжелательного простонародного обхождения XIX–XX вв.» [Балакай 1999]. Речевые формулы приветствия, прощания, благопожелания, комплиментарности, осведомления о жизни, делах, здоровье и т.п. выполняют контактоустанавливающую и контактоподдерживающую функцию, служат для выражения уважительного, заинтересованного, внимательного отношения к коммуникативному партнеру.

В современном русском языке *недоброжелательность* осмысляется через чувство вражды, неприязни, отвращения, в основе которых лежит желание причинить зло своему ближнему. Недоброжелательность включается в концептосферу *ненависти*, ср.: *ненависть, вражда, неприязнь, отвращение, зложелательство, злонамеренность, недоброжелательность, нерасположение, отвращение, омерзение, нелюбовь* [См.: Абдулхакова 2011. URL: <http://jurnal.org/articles/2011/fill3.html> (дата обращения: 17.11.2017)]. Выражению недоброжелательного, враждебного отношения к партнеру коммуникации служат речевые формулы выражения агрессии: злопожелания, отсыла, угрозы, порицания, осуждения, насмешки, выражения отвращения и брезгливости по отношению к адресату. В их основе лежит недовольство говорящего, причины которого могут быть разнообразными: ущемление интересов, вздорный характер, зависть или просто плохое настроение. Соответственно, любая форма проявления коммуникативной агрессии (перебив, отказ отвечать, инвектива, запугивание и др.), в результате которой возникает коммуникативный дисбаланс (например, понижение социального статуса партнера), формирует зону недоброжелательности.

Проиллюстрируем сказанное примерами неформального межличностного общения горожан-уральцев. Нижеследующий диалог отражает взаимодействие соседей (А. – мужчина 71 г., Б. – женщина 57 л.):

А. Света/ здравствуйте// У меня такая ситуация/ я на завтра воду заказал на первую

половину дня/ а тут неожиданно позвонили с работы// Сменищик заболел//

Б. Здравствуйте! Поняла// Вы хотите / чтобы я (Пауза)

А. (подхватывает) Да/ Я деньги оставлю/ позвоню скажу/ чтобы они вас набрали по домофону // Не выручите?

Б. Ой да конечно/ Владимир Иванович/ не вопрос// Единственное/ что я буду дома до 12-ти/ а потом должна уйти // У меня дела//

А. Я думаю/ они до двенадцати привезут // Я Вас не сильно напрягаю?

Б. Да что Вы/ совсем не напрягаете// Я всегда рада Вам помочь //

А. Ну спасибо/ до свидания //

Б. Да не за что/ до свидания/ Не волнуйтесь/ все сделаю//

Диалогическое взаимодействие осуществляется в соответствии с общекультурными этикетными нормами. Инициальная и финальная интеракции содержат этикетные тактики (приветствие – ответ на приветствие; прощание – ответ на прощание) и сигнализируют о готовности партнеров к кооперации и соответственно размыканию коммуникативного контакта. Установка на сближение, кооперацию поддерживается ощущением личной ответственности за пространство «своих» и ярко проявляется в речевых поступках *просьбы и предложения помощи*, которые не расцениваются как нарушение «приватности». Анна А. Зализняк замечает, что «*просьба* является элементом быта, а глагол *просить*... – характерным признаком русского дискурса». Она выделяет следующие импликатуры: «‘Я предполагаю, что ты это сделаешь, потому что я предполагаю, что ты хочешь, чтобы мне было хорошо’. Русская *просьба* тем самым означает вовлечение адресата в определенный тип о т н о ш е н и й, где у каждого из участников предполагается наличие некоторых “добрых чувств” по отношению к другому».

Всякое обращение с просьбой предполагает вторжение в личную сферу адресата, требование внимания, каких-либо действий, т.е. нанесение некоторого ущерба, создание временного дискомфорта для адресата. Просящий чутко реагирует на сигналы благорасположенности / неблагорасположенности коммуникативного партнера, его психологическую готовность выполнить просьбу: радостное выражение лица **Б.**, ее улыбку. **А.** формулирует просьбу не сразу, но сначала ее мотивирует, предваряя сообщением о бытовом затруднении, в которое попал. **Б.** быстро распознает тактический ход **А.**, “вычитывая” его коммуникативный смысл (*Поняла// Вы хотите/ чтобы я*), и получает подтверждение (*Да*). Далее следуют обещание минимизировать возможные усилия адресата и косвенная вежливая просьба о помощи: *Я деньги оставлю/ позвоню скажу/ чтобы они вас набрали по домофону // Не выручите?*

Речевая реакция **Б.** характеризуется проявлением вежливого участия к просящему и его проблеме, свидетельствует о доброжелательном отношении к нему: готовности помочь, выручить, поддержать: *Ой да конечно/ Владимир Иванович/ не вопрос//* Ответный ход **Б.** содержит два речевых шага: согласие и предупреждение на случай непредвиденного стечения обстоятельств: *Единственное/ что я буду дома до 12-ти/ а потом должна уйти // У меня дела//* Симптоматично, что, «выступая как этическая категория, вежливость может или демонстрировать внешние нормы общения, пристойность поведения, или знаменовать

доброжелательное личное отношение к адресату [Формановская 2003: 13]. Общение исчерпывается достижением баланса отношений коммуникантов, гармонизирующим результатом – согласием выполнить просьбу, укреплением соседских контактов.

Вербализация доброжелательного / недоброжелательного отношения к партнеру обычно аранжируется невербальными и паралингвистическими компонентами взаимодействия. Это могут быть разнообразные фонационные и жесто-мимические знаки. Доброжелательность / недоброжелательность опознается по движенческой и мимической направленности на адресата или против него, улыбке, визуальному контакту (ср. *смотреть радостно, с любовью, глаза светятся от радости, смотреть не отводя взгляда / избегать взгляда, кинуть косой, мурый взгляд*). Коммуникативно значимые смыслы имеют интонационные и тембровые модуляции, паузация, придыхания, связанные с эмоциональными состояниями и др. Вот как, например, описывает коммуникантка Т. (пожилая пенсионерка), попавшая в затруднительную ситуацию (у нее украли деньги), встречу со своей близкой подругой В., с которой она не виделась давно и у которой решила попросить денег займа.

Вот как, например, описывает коммуникантка Т. (пожилая пенсионерка), попавшая в затруднительную ситуацию (у нее украли деньги), встречу со своей близкой подругой В., с которой она не виделась давно и у которой решила попросить денег займа.

Т. Ну и она значит открывает // Обрезала свою шишку / вся седая // Я грю / «Слушай Валя / ты меня извини / у меня вот такое несчастье / дай мне двести писят до вечера / я те вечером принесу // У меня / грю / вырезали» // [Передразнивает В.] «Не надо вороной быть» // Вот так / еще больнее // Я грю / «Если нету у тя / ты мне не давай / а нече меня оговаривать» / Я грю / «Я к те просто зашла // Я могу поехать домой / взять эти деньги / но я могу обратно не приехать» // Правда / достала кошелек / денег много у нее было в кошельке // «На» // Я грю / «Ты вечером дома будешь?» // Буркнула мне «Да / буду дома» // Я значит взяла и ушла / тут же ушла // Купила клюквы / пошла мимо нее пешком / села на трамвай / реву // Вот так вот / аха // Она как была змеюка / она так ею и осталася //

Т. воспринимает речевое поведение В. в целом как недоброжелательное. В. не отказывает в просьбе, но при этом минимизирует коммуникативный контакт, демонстрируя недовольство визитом бывшей подруги, раздражение и нежелание сотрудничать. Речевая партия В. структурируется тактиками осуждения (*Не надо вороной быть*/) и однословного ответа на просьбу и вопрос (*На*//; *Да/ буду дома*/). Разговорный глагол *буркнуть* в значении 'говорить отрывисто, ворчливо и невнятно' характеризует формат выбранного В. общения. Ролевые ожидания Т. не оправдываются: вместо сочувствия и утешения она наталкивается на равнодушие и нежелание общаться. «Попавший в беду испытывает большое облегчение, если его утешают *как следует*» [Верещагин, Костомаров 1999: 15. Курсив авторов. – И.Ш.], чего в данном случае не происходит: тактика утешения подменяется тактикой злорадного осуждения. Речевая манера В. вызывает отрицательную оценку Т.: *Она как была змеюка / она так ею и осталася //*.

Приведем пример непринужденного межличностного общения в храме незнакомых

людей (**А.** – молодая женщина; **Б.** – женщина 60 л.), в котором реализуется установка на коммуникативное доверие.

А. А скажите вот/ пожалуйста/ о чем священнику на исповеди надо говорить? Я вот первый раз/ не знаю/ что говорят//

Б. Ой/ даже и не знаю/ как вам объяснить// У каждого ведь своё // Вы подумайте вот/ за что вас совесть обличает/ о каких-то своих поступках и помыслах/ за которые вам стыдно/ ну / вы сожалеете/ что так поступили // Это грехи //

А. Да? Понятно// А-а-а (Пауза) если нет?

Б. Да что вы! Как нет?! Грешим постоянно// Как говорится/ рабы неключимые//

А. А вще вот/ как начать/ какие слова сказать?

Б. Ну-у-у не зна-а-а-ю// Скажите/ «Грешна/ батюшка/ хочу покаяться» // Ну и потом начните рассказывать // (Пауза) А вы лучше купите в лавке книжечку «О чем надо каяться на исповеди» // С них и начните//

Доверие придает этнокультурное своеобразие установке неформального общения на значимость коммуникативного партнера и является следствием интимизации общения: собеседник, даже малознакомый, наделяется русским человеком качествами «своего», достойного доверия, а не «чужого». Доброжелательный совет, чуткость, готовность помочь, предостеречь от ошибок, становятся психологическим и коммуникативным основанием доверительных отношений. Пример подтверждает один из смыслов *доброжелательности* – ‘свойство понимать незаинтересованные отношения скорее как дружественные’. Установка на коммуникативное равенство партнеров действует в русском неофициальном общении независимо от степени близости знакомства и регулярности контактов, снимая вертикальную коммуникативную дистанцию.

Коммуникативные практики непринужденного разговорного общения показывают, что коммуникативный смысл доброжелательности несут этикетные тактики приветствия, прощания, запроса информации, благопожелания, а также тактики конструктивного решения проблемы, успокоения, ободрения, согласия, примирения, выражения готовности помочь, подсказки, предостережения от ошибки, молчания, утешения. Доброжелательный формат общения характеризуется тональностью заинтересованности, доверительности. Улыбка, мимическая и движенческая направленность на адресата способствуют снятию коммуникативного напряжения.

Проявление доброжелательного отношения к партнеру коммуникации не может быть суетным. Доброжелательность как этикетная категория базируется на конвенциональной вежливости – позитивной или негативной. Доброжелательность как экзистенциальная категория реализуется в пространстве созерцания Другого и удивления, она противоположна суетности, брезгливости, пустословию, холодности. Визуальные характеристики доброжелательности: не быстрый, спокойный, размеренный темпоритм, визуальный и тактильный контакт, внимание к голосу и лицу речевого партнера, благоговейная, трепетная, заинтересованная, уважительная тональность. И, конечно, необходимо наличие внутреннего стресса, опыта переживания любви. Отсутствие такого опыта приводит к фальши, ко лжи. Доброжелательность требует раскрытия своего сердца ближнему.

*Шуваева-Петросян Елена Алексеевна,
аспирантка
Литературного института
им. А. М. Горького,
Москва, Россия*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ВОСПРИЯТИЯ АРМЯНСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ И ЯЗЫКОВОГО ФЕНОМЕНА В ПОВЕСТИ ЮРИЯ КАРАБЧИЕВСКОГО "ТОСКА ПО АРМЕНИИ"

Карабчиевский Юрий Аркадьевич (1938-1992) — поэт, прозаик, литературовед, хотя по профессии инженер-электронщик. Работал в биологических и медицинских лабораториях, а с 1974 г. — рабочим по ремонту электронных приборов. Считает себя вечным и постоянным москвичом. Точный и лаконичный стиль его прозаических произведений определен благодаря воздействию технического образования[2]. Опыт подобной работы Карабчиевский считал очень важным для писателя. Плюсов было несколько: жизненный, можно сказать, живой материал, необходимый для творчества, а также избавление от комплекса неполноценности перед людьми других специальностей, потому что писательство не считалось работой.

И вот, инженер-электронщик, который не попал ни в Польшу, ни в Венгрию, летит в Армению, считая, что «все взаимосвязано в этом мире» и «где-то там, за Кавказом, в загадочной и вожделенной стране, существующей (для Карабчиевского — прим. авт.) как литературный факт, в городе, выстроенном русскими писателями, — вдруг обнаруживается институт, вполне реальный, какой-нибудь «био-гео» [6]. Незадолго до этого напарник — бригадир Олег — «утешает»: «Не грусти... Ну был я в Венгрии. Ничего хорошего. Жара...» и предлагает Юрию Армению. На что Карабчиевский отвечает: «Ты так не шути. Армения — это слишком серьезно. Для меня Армения знаешь... Лучше не надо» [6]. Но все было решено, и в папке у Олега уже лежала бумага с печатями — направление в страну, к которой так серьезно и ответственно относился Карабчиевский.

В самолет с собой Ю. Карабчиевский берет книгу об Армении, не называя ни автора и заглавия, и лишь из цитат понятно, что это Мандельштам. Книга нужна ему, чтобы «в самолете, в промежутках между двумя существованиями <...> как-то подготовить свое восприятие», выстроить некий образ Армении, увиденной чужими глазами [6].

Писатель считается русским, хотя по национальности — еврей. Геноцид этого народа наложил свой отпечаток на психологическое мышление Юрия Аркадьевича. Это явилось подтемой повести «Тоска по Армении», которая была написана в 1978 году в результате командировки писателя по своей прямой специальности в эту интересную страну. Произведение было напечатано впервые в 1980 году в ежеквартальном русском

межконтинентальном журнале литературы, искусства, науки и общественной мысли «Грани», который издавался во Франкфурте-на-Майне. В Советском Союзе нельзя было выносить национальный вопрос на всеобщее обсуждение [3]. В период распада СССР и эпохи гласности состоялась первая публикация на советском пространстве: журнал «Литературная Армения» опубликовал повесть в двух номерах — №7 и №8 1988 г.

Из произведения мы видим, что национальная принадлежность писателя в некоторых жизненных ситуациях создает некоторые трудности и смущает его. Ему не всегда хочется говорить людям об этом. А в Армении он понимает, что чувствует себя намного проще и легче, нежели в России [1]. В этой далекой стране не выделяют евреев, они такие же люди, как и русские, армяне, украинцы и многие другие.

Данная проза Ю. Карабчиевского показывает нам проблему переосмысления национальных и мировоззренческих концепций автора, поиск своего собственного видения и ощущения окружающего мира и людей.

Впервые в тексте повести об этом упоминается в вопросе армянской женщины Цогик Хореновны: «Места много, — говорит она. — Все дети разъехались, я одна осталась. Это хорошо, что вы приехали, теперь мне будет компания. Значит, вы Олег, а вы — Юра. Оба русские. Вы тоже русский?» [6].

Автор называет этот вопрос первым и главным, заданным ему в Армении. «Русский?» — спрашивает старая женщина. — «Нет, — говорю я, улыбаясь, — еврей» [6]. После этого ответа ничего не произошло, абсолютно ничего. Армянка ни словом, ни жестом не дала понять, что он не такой, как все, что он другой. Наоборот, она с улыбкой произнесла очень важные для Юры слова, признав в нем «своего», близкого: «А я и смотрю: совсем армянин, почему по-армянски не разговаривает, нет, думаю, наверно, еврей, вот Олег русский, это сразу видно...» [6]. И так легко и светло стало Юрию, что он перестал чувствовать напряженность и неловкость. Глаза стали застилать слезы благодарности и умиления от этой легкости. Между тем, автор объясняет, почему в России стесняются задавать подобный вопрос, — «комплекс вины» [6].

Именно с этого момента Ю. Карабчиевский, благодаря людям с ярко выраженным армянским национальным мышлением, стал сравнивать судьбу двух таких наций, как еврейская и армянская. Здесь хорошо отслеживается тема геноцида этих народов, а также проблема национальности писателя. Но именно в этой стране автор находит понимание и поддержку, которой ему так не хватало в России. Это вызывает его огромную благодарность за такое отношение. Ведь именно это чувство способствует восприятию писателем интернационального мира и проявлению подсознательного начала его национальной принадлежности. Дух армян не сломлен такими трагическими событиями, наоборот, он стал еще более стойким. Автор понял, что хотя бы ради этого стоило приехать в Армению, получить духовную подпитку от жителей Еревана.

Писатель нашел много схожего между двумя народами, но отметил также и существенные различия. Армяне гордятся своей национальной принадлежностью, своей страной, при этом

они не стали ненавидеть прочие народы, они проявляют уважение ко всем людям. Находясь абсолютно в любом месте или стране, они всегда готовы кричать с гордостью о том, что они армяне. Однако это полностью противоположно еврейскому и русскому менталитету. Самооценка этих народов весьма различна: если армяне полны мужества и гордости, то такие же громкие высказывания от русских и евреев принимают несколько пародийное и анекдотичное значение. Поэтому писатель даже испытывал острую зависть к армянам.

Собственное мышление Ю. Карабчиевского сформировалось в результате влияния двух совершенно различных сфер — русской и еврейской. В результате стал рассматриваться вопрос о связи языка и национальности.

Конечно, в Армении говорят на русском языке, но в нем присутствует значительный акцент. Кроме того, многие русские слова используются не совсем верно. Да, смысл от этого искажается, но при этом проявляются особенности армянского мышления, что весьма интересно и необычно. Автор говорит на русском языке, но он не родной ему по крови, поэтому он считает, что этому языку не хватает судьбы. Ведь какой бы вклад в него не вносили другие народы: французы, поляки, армяне, евреи его судьба останется судьбой лишь русского народа. Получается что русский язык для писателя одновременно и такой близкий и такой далекий, но, тем не менее, чего-то не воплотивший. Но, между тем, писатель гордится, что он еврей и русский одновременно, когда простая буфетчица, отметив, как много хлеба взяли Олег и Юрий, говорит: «Русские любят много хлеба». И тут Карабчиевского охватывает новое осознание, окрашенное какой-то детской радостью: «Мы — любим, мы — русские...» «Надо было приехать в Армению, чтоб почувствовать себя настоящим русским, и не уже, и не беднее оттого, что еврей, а, наоборот, богаче и шире»[6]. Писатель чувствует главную благодарность к армянам за это ощущение, которое можно назвать откровением.

Литературный критик Сергей Костырко национальную принадлежность Карабчиевского определил так: «Еврей — по крови, русский еврей — по судьбе, русский — по языку, по культуре, по литературе, в которой работал и которую сам создавал» [8].

Еще о языке автор задумывается в момент, когда забрел на чужбине на кладбище. Сидя на окрашенной лавочке возле могилы, он читает надгробную надпись: «Как люб мне язык твой зловещий, твои молодые гроба, где буквы — кузнечные клещи, и каждое слово — скоба!»[6]. Это наталкивает его на мысль, о чем же думает армянский писатель, когда пишет на неродном языке? Здесь — на русском. Сам себе Ю. Карабчиевский множество раз в произведении задает вопрос: «А по-русски ли я мыслю?» Ведь из еврейского языка он знает лишь несколько слов. Для него даже маленькая фраза на еврейском языке, пусть не совсем понятная, иногда звучит тепло и проникновенно, а аналогичная русская — холодно и бессмысленно.

Армянский язык описан как насыщенный и почти физически ощутимый. Писатель многократно прибегает именно к дословному переводу, чтобы более точно переводить оригиналы. Автор все время пытается понять, где же находятся общие грани национальности и языка [9]. В произведении не раз играет в слова. В эту игру играли практически все литераторы, которые побывали в Армении. Занятие это оказывается нелегким, ведь армянский язык весьма специфичен, плотен. Но, уже спустя короткий промежуток времени, писатель с

удовольствием смотрит и слушает по телевизору исполнение народных армянских песен без музыкального сопровождения. Хотя язык он еще не выучил, звучание этих песен кажется ему гармоничным и прекрасным, он все понимает.

Дальше — больше. Телефонный разговор на армянском языке Ю. Карабчиевский уже воспринимает непосредственно, без какого-либо перевода. А говорит с ним не кто иной, как известный армянский писатель Грант Матевосян, встреча с которым произвела неизгладимое впечатление. Именно в этот момент он понимает, как эта речь легка, остра и иронична. Именно легка! Карабчиевский до знакомства читал книгу Матевосяна и размышлял, от какого литературного и бытового пласта отталкивался тот, определяя удел армянского писателя в «провинциализме, пересказе, перепеве с национальным орнаментом», и вся «эта поверхность и вторичность должна особенно резать глаза в переводе» [7]. Все рассуждения канули в небытие, едва Карабчиевский раскрыл книгу Матевосяна: легкая радость от осознания, что в книге присутствуют все компоненты высокой прозы — стиль, ритм, точность рисунка, подлинность персонажей, окрасила день. Радость эту Карабчиевский назвал просто, емко и навсегда: Грант Матевосян. Заслуженное место, конечно, в этом отводится мастерскому переводу с армянского на русский.

Поскольку писатель не знает своего родного языка — идиша, он начинает считать себя несколько несовершенным в своем языковом мышлении [5]. И это несовершенство не показывает его национальный характер. По его мнению, отчеством автора является язык, на котором он пишет. Вот и выявляется несоответствие — человек, еврей по национальности, а пишет на русском языке, значит, является русским писателем. Ведь другого языка, кроме русского, он не знает. «Какой же еще мне родной, когда я никакого другого и знать не знаю?..» — задает он вопрос [6]. Писатель задумывается, а что если бы его родным был идиш. «Страшно подумать! — размышляет он. — «Шолом-Алейхем». — в мозгу мотается колокол. «Шолом-Алейхем» — туда-сюда, двойной, но один и тот же звук. И как будто локтями упираешься в стены, душно, накурено, полутемно, а за дверью свежий воздух и свет, которые смертельны для глаз и легких...» [6].

Между тем, автор обращает внимание на то, что в Армении очень редко употребляют отчество, чаще всего в присутствии русских или по отношению к ним или для них. Объясняет этот феномен Карабчиевский врожденным чувством слова и еще царственной простотой отношений [6]. Армяне отличаются тем, что большинство из них знают свой родной язык и неплохо владеют русским.

Языковым диссонансом определяется двойственность творчества и мировоззренческих, а также эстетических взглядов писателя.

А ко всему этому подвела Ю. Карабчиевского армянская национальная действительность, ее языковой феномен. Именно здесь очень остро стоит проблема исторических и территориальных ценностей. И только благодаря этому автор понимает, что такое родина. Благодаря Армении, он постигает собственные национальные ценности.

Таким образом, на примере произведения Ю. Карабчиевского «Тоска по Армении» мы

можем видеть психологический аспект восприятия армянского национального мышления и языкового феномена автором.

Только лишь побывав в этой далекой стране, он, можно сказать, познал себя заново, а также понял смысл слова «родина». Повесть написана по национальной тематике, она раскрывает проблемы наций, переживших геноцид, показывает различия евреев и армян, их отношение к этим страшным событиям. Если армяне готовы кричать на весь мир и своей национальности, то евреи предпочитают умолчать об этом.

Свою лепту вносит и совмещение профессий инженера и писателя [4]. Ведь данная повесть — это как бы отчет в прозе по командировке. Об этом говорят и упоминающиеся в тексте произведения сравнения людей с деталями агрегатов и механизмов. Но и как литератор, упоминает очень большое количество советских и зарубежных писателей, что говорит о большой эрудированности и больших познаниях в прозе и поэзии.

Юрий Аркадьевич — это автор, который писал о том, что сам увидел или испытал, он прямо высказывался об этом, не боясь никакого порицания со стороны общественности. Возможно, по этой причине его произведения изначально очень редко издавались.

Поэтому, можем сделать вывод, что армянская проза явилась воплощением взгляда на мир человека многостороннего, с большой душой, которая полна положительных качеств, своих определенных нравственных и культурных пристрастий.

Список литературы

1. Баткин Л. Тоска по России // Дружба народов. — 1999. — № 6.
2. Бахнов Л. Автопортрет на фоне... // Дружба народов. — 2001. — № 10.
3. Интервью Ю. Карабчиевского Сергею Шаповалу 18.04.1992 — опубл. ж-л. «Уральская новь». — 1998. — №1 (последнее интервью Юрия Карабчиевского).
4. К шестидесятилетию Юрия Карабчиевского // Русский журнал. — 1998, 14 октября. — № 29.
5. Обзор творчества Юрия Карабчиевского в журнале «Народ Книги в мире книг» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://narodknigi.ru/journals/46/slishkom_chelovecheskoe/ (дата обращения 09.07.2018 г.).
6. Карабчиевский Ю. Тоска по Армении //Ежемесячный литературно-художественный и общественно-политический журнал Союза писателей Армении «Литературная Армения». — 1988. — № 7
7. Карабчиевский Ю. Тоска по Армении //Ежемесячный литературно-художественный и общественно-политический журнал Союза писателей Армении «Литературная Армения». — 1988. — № 8
8. Костырко С. С угрюмым обожаньем... // Новый мир. — 1993. — № 10. Режим доступа: http://magazines.russ.ru/novyi_mi/1993/9/bookrev01.html (дата обращения 11.07.2018 г.).
9. Матевосян Э. Воздействие армянской национальной действительности на мировоззрение Ю. Карабчиевского. // Официальный сайт docplayer.ru [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://docplayer.ru/47159719-Vozdeystvie-armyanskoj-nacionalnoy-deystvitel-nosti-na-mirovozzrenie-yu-karab-chievskogo.html> (дата обращения 10.07.2018 г.).

*Щелокова Лариса Ивановна, канд. филол. наук, доцент,
доцент кафедры русской литературы
Московского городского педагогического университета,
Москва, Россия*

**ОТ ПРАВДЫ БУДНЕЙ СЕВАСТОПОЛЯ К ОКОПНОЙ ПРАВДЕ
СТАЛИНГРАДА: ОПЫТ СОПОСТАВЛЕНИЯ «СЕВАСТОПОЛЬСКИХ
РАССКАЗОВ» Л.Н. ТОЛСТОГО
И «В ОКОПАХ СТАЛИНГРАДА» В.П. НЕКРАСОВА**

**FROM THE TRUTH OF EVERYDAY LIFE OF SEVASTOPOL TO TRENCH
THE TRUTH OF STALINGRAD: THE EXPERIENCE OF THE ASSOCIATION
"SEVASTOPOL STORIES" BY L.N. TOLSTOY AND "IN THE TRENCHES OF
STALINGRAD" BY V.P. NEKRASOV**

Аннотация

В статье анализируется специфика батальной прозы Л.Н. Толстого, наследуемая продолжателями его традиции в XX в. Основное внимание уделено повести В.П. Некрасова «В окопах Сталинграда».

Ключевые слова: будни войны, окопная правда, Л.Н. Толстой, В.П. Некрасов

Abstract

The article analyzes the specifics of the battle of the prose of L.N. Tolstoy inherited the followers of his tradition in the twentieth century, focuses on the story of V.P. Nekrasov "In the trenches Stalingrad".

Keywords: the routine of war trench however, L.N. Tolstoy, V.P. Nekrasov.

Рассказы Л.Н. Толстого о Севастопольском сражении привычно связывают с выражением нового взгляда в литературе на батальные события. Писатель, сделав акцент на правде о войне, максимально полно раскрыл ее будничность, в батальной прозе прочно закрепилась толстовская традиция показа фронтовых будней. В XX веке после Великой Отечественной войны поколение фронтовиков ярко заявило о себе направлением окопной правды, основателем которого принято считать В.П. Некрасова. Произведения «лейтенантов» расширят поле настоящего выражения войны (Л.Н. Толстой) за счет введения в описание боев эмпирики, раскрывающей специфику восприятия реальности войны воюющим человеком. Б. Эйхенбаум писал о важности перехода Л. Толстого на положение военного корреспондента, предопределившее внутреннее ощущение войны, трансформировавшееся в эмпирику

фронтальной правды. Используя название этнографической школы, утвердившейся в XIX столетии, можно говорить и об *этнографии войны*, созданной уже в следующем веке. Данное условное понятие обозначает важное явление литературы первых послевоенных лет. Многие авторы делятся своим фронтным опытом, отражая на страницах книг жизнь партизанских отрядов, артиллерийских, пехотных, танковых и др. воинских подразделений, отображая своего рода *этносы сражавшегося воинства*. Именно эти произведения *определили лицо* (А.Г. Бочаров) военной прозы XX в. и служили процессу накопления знания о Великой Отечественной войне.

Традицию изображения «будней войны» Толстого продолжили в направлении «окопной правды», поэтому эти понятия можно считать синонимичными. В *Севастопольских рассказах* автор призывает: «вглядитесь ближе в лица этих людей, движущихся вокруг нас» [10, 5] и далее: «вы видите будничных людей, спокойно занятых будничным делом» [10, 6]. Стремление приблизиться к человеку на фронте формирует крупный план изображения батальных событий (Е. Эткинд), повседневной жизни на бастионе / в окопе. При сопоставлении произведений разных столетий устанавливается парадигма *движения человека на войну и его бытия на фронте*. Если у Толстого — путь на четвертый бастион служит экспозицией изображения войны, то у Некрасова действие происходит непосредственно в окопе, в прифронтной полосе, нет описания подготовки воина к сражению. Различие подходов обусловлено противоположностью задач: Толстой знакомит неосведомленного читателя с реальностью войны, а Некрасов пишет для посвященных. Познание новой сферы жизни (у Толстого) и детализация уже известной среды (у Некрасова) происходит через пространственно-временные полюса: бастион и окоп. Каждый из этих полюсов структурирует аксиологический статус воина, упорядочивая внутренний хаос, вызванный войной и закономерной душевной паникой человека. У Толстого в значительной степени — это этап ожидания прибытия на бастион, у Некрасова — непосредственное погружение в стихию войны.

Оба автора значительное внимание уделяют проявлению человеческих качеств на фронте. У Толстого установлена иерархия людей: *воюющих* и *присутствующих* на войне. Среди последних преобладают офицеры, заботящиеся о личных привилегиях, наградах. У Некрасова круг людей, праздно пребывающих на фронте, значительно сужен.

Толстой, исходя из неведения читателя, вводит его в батальную тему, давая порой обширные комментарии. Некрасов же, перечисляя подробности происходящего на линии фронта, *расширяет понимание войны* сведущим читателем. У Толстого сохраняется дистанция между *рассказом о войне* и *самой войной*, писатель постепенно подходит к *репортажу о войне* и, приближаясь к ней, увлекает за собой и читателя.

У Некрасова движения на войну и подготовки к ней нет, он ведет разговор с опытным собеседником, намеренно погружая его в подробности и перипетии войны, поэтому нет пространственных описаний. Эффект приближения к воюющему человеку воплощен в начальной фразе: «Приказ об отступлении приходит неожиданно» [8, 5], задающей обертоном *окопной правде*, сокращая дистанцию между событиями и рассказчиком. Частное восприятие отсылает к толстовской установке о правде изображения. Некрасов не комментирует устав армейской жизни, а напротив, через мелкие детали передает внутреннюю атмосферу провозглашенной

Толстым будничности войны. К примеру, неодобрение отступления угадывается по выраженному сожалению о напрасно проведенных оборонительных работах: «Только дезкамеру наладили, а тут срываешься, к дьяволу. Жизнь солдатская, будь она проклята! <...> зря землянку ты себе рыл, разведчик. Фрицу на память оставишь» [8, 6-7]. На первый план выступает вестник новости – это связной штаба Лазаренко, его встречают настороженно, он, «придерживая рукой хлопающую по спине винтовку, <...> рысцой бежит через огороды, и по этой рыси я сразу понимаю, что не концертом пахнет...» [8, 5]. Упоминание обещанного *концерта*, отмена которого неминуема в связи с приказом, тоже подтверждает общую тональность утраты устойчивого *уклада окопного бытия*. О судьбоносной роли Сталинградского сражения Некрасов ничего не пишет, его значение осмыслено через судьбу и роль человека в ней, поэтому ход битвы дан вторым планом, а на первый — выступает множество незначущих подробностей, пожалуй, именно благодаря мелочам окопного быта постигается характер человека, его способность к внутреннему росту и стойкости.

Переключку с Толстым обнаруживаем и в свободной фиксации течения жизни на войне. Некрасов усиливает естественную реакцию на происходящее, сосредотачивая внимание на ближнем круге происходящего. Неслучайно критика после выхода произведения упрекала автора в том, что дальше бруствера он ничего не видит. К примеру, одна из характерных фраз, маркирующих частное видение ситуации: «Опять тащишься на передовую, показывай оборону, выслушивай замечания. Пропала ночь. И за все инженер отдувайся» [8, 5]. Отношение к приезду проверяющего выражено в просторечных глаголах-знаках: «тащишься» и «отдувайся», раскрывающих реакцию на неприятную будничную повинность, образуя сферу *телесного* или *окопного восприятия войны*, т.е. *памяти тела*. В этом угадывается продолжение толстовской линии — передача опыта войны через ее будни.

Исследователи вклада Некрасова в развитие военной прозы XX столетия связывали с процессом *накопления знания о войне* (А.Г. Бочаров), разумеется, приумножение опыта войны происходило и в прошлые века. Последовательное открытие длительного существования на войне, основанное Толстым, формировалось благодаря усилиям многих писателей, нельзя не учитывать и опыт В.М. Гаршина, с его прозой о войне связывают понятие *крупного плана* (Е. Эткинд, Ю. Лотман). В рассказах Гаршина укрупняется мир души человека, его болевой нерв, сфера чувств предельно суживается, поэтому язык описания лаконичен, строго функционален.

Стилевая манера Некрасова тоже отличается лаконичностью, достигается это путем сжатия описания, по определению В. Кардина «командирский лаконизм» [3, 124]. К примеру, состояние героев перед предстоящей атакой Некрасов передает через цепочку физических действий: «За оврагом постреливают, а так, ничего. Опять курим. Выходим на двор, смотрим на звезды, ракеты, четырехтрубную громаду ТЭЦ. Возвращаемся. Садимся. Курим. Включаем мостик. Выключаем. Молчим. В пять снова звонок. Можно ложиться спать» [8, 70]. Перечисление в назывных предложениях движений воинов показывает их эмоциональную амплитуду. Краткость описаний образует эффект *психологического лаконизма*, чувства не названы, но угадывается сильное волнение перед атакой.

Лаконичность стиля Некрасова обусловлена, по словам писателя, стремлением к достоверности, особенно это заметно в эпизоде атаки, описанном Некрасовым в духе

«обостренного восприятия деталей» (С.И. Сухих). Детали, оказавшиеся в поле зрения человека, бегущего в атаку, в своей совокупности определяют суть целого образа. Но в момент атаки человек не принадлежит своей воли, его цельность в условном смысле замещена воинской задачей, предписывая воину ряд близких целей, поэтому в ракурсе бегущего человека происходит динамичная смена «кадров»: «Бегу прямо на бак с тремя дырками. Справа и слева кричат. Трещат автоматы. Бьют по колену засунутые в карман шинели магазины автомата. Кто-то с развевающимися ленточками бескозырки бежит впереди меня. Я никак не могу его догнать. Баки куда-то исчезают, и я вижу только ленточки. Они страшно длинные, вероятно до пояса.

Я тоже что-то кричу. Кажется, просто “а-а-а”. Бежать почему-то легко и весело. И мелкая дрожь в животе – от автомата. Указательный палец до боли в суставах прижимает крючок» [8, 89-90]. Акцент на первичных действиях подчеркивает биологическую сущность человека. Оружие в руках осознается тактильно, как бы вне разума: дрожь, боль, отключающие сознание. Безотчетное, рефлекторное участие в атаке приобретает у Некрасова в условном смысле статус *окопного натурализма*, где человек познает окружающее своим естеством. Агрессивное воздействие войны на человека парализует его духовную и социальную сферы, обостряя инстинкты самосохранения, к примеру, состояние воина в момент мощной воздушной атаки: «Сплошной грохот. Все дрожит мелкой противной дрожью. На секунду открываю глаза. Ничего не видно. Не то пыль, не то дым. Всё затянуто чем-то сплошным и мутным. Опять свистят бомбы, опять грохот. Я держусь за перила <...>. Мысли нет. Мозг выключился. Остается только инстинкт – животное желание жизни и ожидание. Даже не ожидание, а какое-то – скорей бы, скорей, что угодно, только скорей» [8, 60]. Спасение видится в природной силе – земле, но «нету земли, чтобы в нее врыться» [8, 60], к ней примыкает и семантика окопа, поддерживая и укрепляя в условиях войны охранную функцию. Его местоположение связано с культом земли, с высокой символикой духовной и физической пищи: *Господь повелел от земли кормиться*. В контексте военной темы усилено звучание духовного роста человека, поэтому повышенное внимание уделяется нравственному окормлению воина. Роль духовного преображения человека в ходе осознания своей земли наблюдается во фрагменте о случайно услышанной Юрием Керженцевым фразе из разговора двух бойцов. «Лучше нашей [земли – Л.Щ.] нигде не сыщешь <...>. Как масло земля – жирная, настоящая. – Он даже причмокнул как-то по-особенному. – А хлеб взойдет – с головой закроет...» [8, 76]. Фразу можно трактовать как намеченный путь воинов к героизму, их личностный рост сопряжен со строгим исполнением своего дела, т.е. *подвижничество* в понимании С. Булгакова. Исконная роль крестьянина возделывать землю прервана войной, преображение крестьянина в воина пробуждает исконную «теплоту патриотизма» какой понимал ее еще Толстой.

В стремлении к документальной точности в изображении «человеческой массы, кишащей человеческими личностями», по выражению В.Г. Короленко, Толстой избирает точку зрения «среднего героя» и его «малую историю» со множеством деталей и подробностей, существенных для духовного портрета человека. Разумеется, вспоминается и мнение А.С. Пушкина об *изображении истории домашним образом*, сопоставимое с позицией «среднего героя». Думаем, что к данной триаде примыкает и *рядовой / окопный угол зрения* в произведениях поколения «лейтенантов», его ярким выразителем стал Некрасов, расширив

аксиологическую сферу *окопного натурализма*. Выше уже говорилось о способе укрупненного изображения происходящего, эффект приближения у Некрасова позволяет приглядеться к человеку в Событии, а не само Событие, поэтому в характеристиках персонажей превалируют те качества, которые в первую очередь выявляют личную сферу. К примеру, в момент обсуждения плана отступления и неизбежного окружения, капитан Максимов неожиданно спрашивает: «А вы женаты?» [8, 10]. Подобный неуставной вопрос возможен при доверительном отношении к подчиненным, сформировавшемуся в окопе. Переживаемый трагизм ситуации не обсуждается, тревога передана ритмически на уровне синтаксиса (повторы, паузы, инверсии) и в нарочитой смене темы разговора. Неожиданно для подчиненных командир Максимов рассказывает свой сон: «У меня сегодня два передних зуба выпали <...>. Бабы говорят, близкий кто-то умрет» [8, 10]. Мотив вещего сна сублимирует в сжатой форме напряжение бойцов. На пороге смерти каждый участник разговора мысленно оценивает свой путь, подводя итоги, прощается с жизнью. Не случайно вопрос касается семьи, т.е. той личной сферы, которая издавна является оберегом человека, таким образом, воссоздается внутренняя, а не внешняя история войны.

Приоритет *человеческого* в прозе «лейтенантов» расширяет представление о *человеке на войне*. Можно говорить о *доминанте человека* у Некрасова, многие портретные характеристики совмещают служебные качества с общечеловеческими чертами. К примеру, командир взвода изображен как «молоденький, новоиспеченный, с чуть-чуть пробивающимися усиками» [8, 13]. Среди перечисленных черт *новоиспеченный* имеет служебную коннотацию, после краткого диалога о погрузке орудий и снарядов его портрет дополнен, где общечеловеческая оценка «славный мальчуган – старательный» чередуется со служебной: «только слишком старшины боится» [8, 13]. Акцент на возрасте персонажа, почти ребенка, существа *вне войны*, образует *полюс мира* и составляет стержневую духовную константу.

Еще современники Л.Н. Толстого отмечали его особенный интерес к проблеме смерти и бессмертия, в первую очередь это касается поздней прозы писателя. «Севастопольские рассказы» лишь эскизно, намечают дальнейший глубинный интерес к этой теме, воплощенной в духе натуралистической поэтики, тем не менее некоторые персонажи *рассказов* подвержены рефлексии, предчувствуя свою гибель (Михайлов, старший Козельцов). К художественным открытиям Толстого относят изображение *процесса умирания* (Б. Эйхенбаум) человека в бою.

Продолжатели традиции Л.Н. Толстого стремятся постичь хрупкость человеческой жизни. Некрасов, оставаясь в «ментальной плоскости» натурализма (В.А. Миловидов), фиксирует пограничное состояние между жизнью и смертью: «Я помню одного убитого бойца. Он лежал на спине, раскинув руки, и к губе его прилип окурочек. Маленький, еще дымившийся окурочек. И это было страшней всего <...>. Минуту назад была еще жизнь, мысли, желания. Сейчас – смерть» [8, 76]. Характерная для писательской манеры *сценичность* описания удерживает взгляд на тонкой грани жизни/смерти, с символикой дымящегося окурка (остаток жизни). В другой сцене гибели пулеметчика Петрова внимание сфокусировано на глазах бойца, которые: «вдруг останавливаются, точно он увидел что-то необычайно интересное, и весь он медленно, как-то боком, садится на дно» [8, 95].

Сходство «Севастопольских рассказов» и «В окопах Сталинграда» обнаруживается еще и в их общественном резонансе в момент выхода в печать. В первом случае заговорили о появлении *мощного таланта*, во втором – безоговорочно приняли фронтовики и упрекнули представители власти. Нарочитой обыденностью изображения Некрасов открыл новую художественную страницу войны XX столетия, углубив аналитический подход к образу воюющего человека. Именно этот путь «луча прожектора» (А.Г. Бочаров) плодотворно будет развивать *фронтная лирическая повесть* (Н.Л. Лейдерман), основу которой составит личный опыт писателей – участников войны. Искренность и доверительность описания (элементы дневника, мемуаров, записок) сказались в приоритете индивидуального восприятия событий, существенно повлияли на формирование внутреннего «голового незащищенного» [5, 113] взгляда на войну. Минимальная временная дистанция позволила Некрасову заострить внимание на эмоционально-психологической сфере, так как были еще свежи воспоминания об испытанных чувствах. Внимание к духовному росту человека, его самосовершенствованию, приятие им и осознание своих ошибок, просчетов, или отторжение неприемлемых поступков придает произведению черты исповедальности, поэтому «лейтенантские» повести назвали *исповедью поколения* [5, 112].

Сопоставление произведений писателей разных эпох не может быть исчерпано краткой статьей и ждет дальнейшего изучения.

Список литературы

1. Бочаров А.Г. Человек и война, М., 1978.
2. Булгаков С.Н. Героизм и подвижничество (Из размышлений о религиозной природе русской интеллигенции), Вехи; Интеллигенция в России, сост. Казакова Н., М., 1991, с. 43-84.
3. Кардин В. Виктор Некрасов и Юрий Керженцев (О повести «В окопах Сталинграда» и о ее авторе) // Вопросы литературы. № 4, 1989. с. 113-148.
4. Короленко В.Г. Лев Николаевич Толстой: (Статья первая) // Л.Н. Толстой в русской критике: вступ. ст. и примечания Бычкова С.П., М., 1952. с. 328-351.
5. Лейдерман Н.Л., Липовецкий М.Н. Современная русская литература: в 3-х кн. Кн. 1, М., 2001.
6. Лотман Ю.М. Об искусстве. СПб. 1998.
7. Миловидов В.А. Поэтика натурализма, Тверь. 1996.
8. Некрасов В. В окопах Сталинграда, Л., 1991.
9. Сухих С.И. Сложная простота (проблематика и поэтика повести В. Некрасова «В окопах Сталинграда»), // «Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского», № 5 (1), 2013. с. 343–348.
10. Толстой Л.Н. Полное собрание сочинений Т.4, М., 1935.
11. Щелокова Л.И. Семиосфера окопа в романе В. Некрасова «В окопах Сталинграда» // Проблемы истории, филологии, культуры № 3 (41), 2013. с. 234-248.
12. Эйхенбаум Б.М. Лев Толстой, Л., 1928.
13. Эткинд Е.Г. «Внутренний человек» и внешняя речь. Очерки психопоэтики русской литературы XVIII – XIX вв., М., 1998.

*Янгутова Рита Робертовна,
к.ф.н., Сианьский Нефтяной университет,
Сиань, Китай
Пэн Лин,
к.и.н., Сианьский Цзяотун университет, Сиань, Китай*

**В.Ф. ГУМБОЛЬДТ: ПОЭЗИЯ – ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ КОД НАЦИИ.
V. F. HUMBOLDT: POETRY IS THE INTELLECTUAL CODE OF THE
NATION**

Abstract

Studying the nature of language, Humboldt comes to an understanding essence of the creative process as some kind of spiritual, intellectual code of humanity. The process of transition of the unconscious into the conscious can only be accomplished by the poet. "Spirit of the language," this uncontrollable, subordinated only to the ancient natural expediency of the elements, receives a rational conclusion in poetry. This secret is equivalent to deciphering this code.

Keywords: *poet-genius, poetry-aesthetics, unconscious-conscious, spirit of language, creative process, intellectual code.*

**«Поэт - инструмент языка»
И.Бродский.**

В 1806 году прозвучал тезис Гумбольдта о том, что язык человека представляет собой особый мир – «мир, который расположен посередине между являющимся нам внешним миром и миром, действующим в нас». В современном языкознании это положение превратится в важнейший постулат о языке как промежуточном мире (Zwischenwelt). Доступ в этот промежуточный мир открыт только гению Поэта, ибо он становится органом природы (как называли С.Есенина) или, по точному выражению И.Бродского, «поэт – инструмент языка». Это необыкновенное состояние, когда поэт «видит» этот промежуточный мир, прекрасно описано А.Пушкиным:

*«И забываю мир - и в сладкой тишине,
Я сладко усыплён моим воображением,
И просыпается поэзия во мне ...»*

Изучая природу языка, Гумбольдт приходит к пониманию сущности творческого процесса как некоего духовного, интеллектуального кода человечества. Каждый поэт пытается оправдать некий непонятный объём информации, который содержится в слове за пределами сознаваемого. Поэт становится связующим звеном мира внешнего и мира

внутреннего, неким тайновидцем и тайнотворцем жизни.

«Духовная порождающая сила есть гений. Где бы она ни явилась – в фантазии художника, в открытии учёного, в энергии действующего человека, - она всегда творчество» [см. Примеч.1]. Следуя философской концепции Канта, Гумбольдт подчеркивает, что гений даёт правила искусству [7, 246]. Язык не материал для поэзии, а *сама поэзия*, по глубочайшему наблюдению философа. Гумбольдт говорит о языке не как о сложившемся факте, а как о «бесперывной деятельности духа», как «творческом органе, образующем мысль» [11, 146]. Но поймать, вытащить этот дух (бессознательное) можно только поэтически, таким инструментом, как Поэт. Это тайнодействие поэт осознает как органическую потребность и необходимость:

«Пока не требует поэта
К священной жертве Аполлон,
В заботах суетного света
Он малодушно погружён;
.....
Но лишь божественный глагол
До слуха чуткого коснётся,
Душа поэта встрепенётся,
Как пробудившийся орёл».
А.С.Пушкин «Поэт».

“Как отдельное слово встаёт между человеком и предметом, так весь язык (как мировоззрение самой высшей единицы – народа) между человеком и действующей на него природой. Человек окружает себя миром звуков для того, чтобы воспринять и переработать в себе мир предметов. Поскольку чувства и деятельность человека зависят от представлений, а представления – от языка, то все, вообще, отношения человека к внешним предметам обусловлены тем, как эти предметы представляются ему в языке. Человек, выделяя из себя язык, тем же самым актом вплетает себя в его ткань; каждый народ обведён кругом своего языка и выйти из этого круга может, только перейдя в другой» [10, 59-60]. Так звучит один из важнейших тезисов Гумбольдта, показывающих процесс перехода при помощи слова субъективных представлений в объективные. Примечателен в этом отрывке и широкоизвестный на настоящий момент образ человека, «выделяющего *из себя язык*» и тем же самым актом «вплетающего себя в его ткань». Этот образ можно отнести и к поэту, который «из себя», подобно пауку, из бездны бессознательного «прядёт» тонкую нить сознательного – поэзию. Если этот процесс будет удачным, тогда:

«И сразу всё стало светло и велико...
Как ночь лучезарна!».
М.Волошин.
Если нет, то:
«Я слово позабыл, что я хотел сказать
И мысль бесплотная в чертог теней вернётся»

О.Мандельштам.

Язык постоянно создаётся; «дух языка», эта неуправляемая, подчинённая лишь древней природной целесообразности стихия, получает рациональное завершение в поэзии. Иными словами, в языке, выполняющем поэтическую функцию, выкристаллизовывается «внутренняя форма». Поэт – носитель внутреннего слова, или, как в восточной традиции, поэт – дао-человек [1, 22-24; 4, 61].

В результате этой эстетической роли слова выражают не то, что они обозначают, а нечто другое, т.к. поэзия – это не мир вещей, а высший мир – мир идей. Гумбольдт утверждал, что благодаря ритмической и музыкальной форме, присущей звуку в его сочетаниях, первоначально проявляющийся в «духе народа», язык усиливает наши впечатления от красоты в природе, ещё и независимо от этих впечатлений воздействуя со своей стороны одной лишь мелодией речи на нашу душевную настроенность. Гумбольдт говорит о деятельности «духа языка», как «звука до выражения мысли». Зарождение в нас звуков – это филогенетический принцип, это звучит древнее первородное начало каждого народа. Отсюда неперебиваемость поэзии, сам философ пишет о том, что читать Гёте надо только на немецком языке, в «круге своего языка», если «выйти из этого круга, ...перейдя в другой», то при переводе будет безвозвратно потерян «дух языка». Поэт «может являть себя нам лишь на своём родном языке и неперебиваем ни на какой иной, главным образом именно вследствие самой самобытности, - вот если такому человеку удастся свести в единство поэтической силы свой опыт человеческой жизни и человеческого счастья, если удастся ему во всём совершенстве исполнить эту идею, - то возникнет поэма, подобная настоящей [Гёте «Герман и Доротея».- Р.Я.], и ничего иного не может и не должно возникнуть [выделено мной. – Р.Я.]» [3, 224].

Говоря о неперебиваемости поэзии философ отмечает: «Влияние языка на субъективный мир неоспоримо. Наиболее отчётливо своеобразие каждого языка в поэзии, где *устройство конкретного материала налагает на дух менее всего оков* [выделено мной. – Р.Я.]» [там же, 380]. Гумбольдт подчёркивает, что поэт творит не только «из самого себя», но подлинный поэт своим воображением способствует и порождению «какого-либо предмета *изнутри самой себя* [выделено мной. – Р.Я.], ... являя ей в них мир и человечество в их окончательных и величайших сопряжениях» [см. Примеч.2].

Подлинный поэт – это гений. «Всё, что носит на себе отпечаток гения, можно уподобить отдельному существу со своей органической жизнью. Его природа сама предписывает ему законы ... *сама через себя*, принося с собой залог его продолжения, ибо каждое гениальное творение вдохновляет гения снова и снова и таким образом гениальность продолжает свой род» [3, 146]. Таким произведением философ считает поэму Гёте «Герман и Доротея» - это «...самостоятельный индивид. Это живое целое. Оно имеет внутреннюю силу и жизненный принцип» [там же, 224]. Необычна и оригинальна эта цитата: каждое творение художника – «отдельное существо со своей органической жизнью».

«Деятельность гения [поэта. – Р.Я.] остаётся ему самому непонятной. Она не идёт

проторёнными путями, ... и напрасно было бы пройти по её запутанным следам. Здесь невозможно что-либо рассчитать, нельзя даже предсказать. ... она подчиняется своим законам ... В момент творения все его силы сливаются воедино, ни одна из них не остаётся свободной для праздного созерцания, ни для хладнокровного анализа. ... гений извлекает необходимое из глубин своего сознания, что возможно только путём полного отрешения от эмпирического бытия ... » [там же, 146-147]. Далее Гумбольдт рассуждает, что художник может создать шедевр только «из глубины его воображения»; философ достигнет успеха, если истина «из глубины его духа»; обычный человек «не сможет гениально расценить запутанные пружины механизмов, если он не способен выплеснуть в окружающий мир своё Я ...» [там же, 147].

Таким образом, согласно философу, «из себя», «из глубин воображения», «из глубин сознания», т.е. генетической памяти, нет – филогенетической памяти, или как ещё называют, память рыб – это всё, называемое бессознательным, – это та великая пряжа, из которой прядётся (в сознательное) как собственно сам язык, так и поэзия. В художественном творчестве (и не только), сфера бессознательного играет выдающуюся роль.

Но объяснить этот процесс «прядения» - не под силу и гениям [см. Примеч.3]. Вероятно природа этого явления «из себя» в том, что в индивидуальном бытии человека (онтогенезе) «закодированы» не только биологические уровни существования вида, но духовное, интеллектуальное развитие человечества.

М.Горький в предисловии к книге Raoul Mortier «Histoire generale des little-ratures etrangeres» (1925) писал: «...Джон Рескин возвестил глубокую истину, сказав, что закаты в Англии стали прекраснее после картин Тернера». Великий советский писатель также, как и Гумбольдт, подчёркивает способность Тернера «из себя» создавать красоту, отсутствующую в действительности, тем самым разгадав еще один интеллектуальный код нации, названный великим философом – «наивысшим законом чувственности» [8].

Этот закон Гумбольдта, на взгляд автора, прекрасно отражается, прослеживается, проявляется, высвечивается в работах известного российского скульптора, графика и ювелира, Д.Намдакова [9]. Языком камня и железа художник показывает нам этот мучительный и прекрасный процесс перехода бессознательного в сознательное. Это под силу только ему, скульптору-поэту. Не случайно он именно так говорит о своих работах: «Скульптура – это мои стихи. Поэзия в объёме». Намдаков нашел свою поэзию, свой «закон наивысшей чувственности», тем самым он расшифровал ещё один интеллектуальный код нации. Некая древняя стихия, услышанная им, получает рациональное завершение в поэзии его работ. И это всегда тайнодействие. В представленной ниже работе художника «Полёт» (2007), мы «видим» некое особое пограничное состояние, тот самый промежуточный мир (Zwischenwelt), о котором писал В. Гумбольдт в 1806 году: «Мир, который расположен посередине между являющимся нам внешним миром и миром, действующим в нас». Промежуточный мир ... – это не сколько сам, собственно язык, а сколько ПОЭЗИЯ ЯЗЫКА, как интеллектуальный код нации.

«Конь уже готов устремиться ввысь – в небеса высокого вдохновения. Юный всадник в страхе приник к шее животного, предчувствуя и восторг, и неизбежность полёта ...».



«Полёт» 2007.

Список литературы

1. Алексеев В.М. Китайская поэма о поэте. Стансы Сыкун Ту (837-908). М., 2008.
2. Асмус В.Ф. Вопросы теории и истории эстетики. М., 1968.
3. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. М., 1985.
4. Дагданов Г.Б. Танская поэзия. Улан-Удэ, 1997.
5. Маслова В.А. Русская поэзия XX века. М., 2006.
6. Поэзия: опыт междисциплинарного анализа / под ред. Г.В.Иванченко, Д.А.Леонтьева, Ю.Б.Орлицкого. – М., 2015.
7. Яковлев Е.Г. Эстетика. М., 1999.
8. Янгутова Р.Р. В.ф.Гумбольдт. От этики к эстетике. «Закон наивысшей чувственности». Lap Lambert., 2016.
9. Янгутова Р.Р. Вильгельм фон Гумбольдт: древний анекдот // Cross-Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES). -2016. С.91-102.
10. Humboldt W. Gesammelte Werke. Berlin, 1848. Bd. VI.
11. Humboldts W. von. Werke / Herausgegeben von A.Leitzman. Berlin, 1907. Bd VI. Erste Halfte. S. 146/
12. <http://www.dashi-art.com/gallery/sculpture> (1 марта 2016).

Примечания.

1. Созвучны этому и слова скульптора-поэта, нашего современника, Даши Намдакова, который в одном из интервью передал слова своего духовного наставника: «Даши, весь твой талант – это заслуга твоих предков, в которых все поколения копилась сила, выстрелившая в тебе». Тогда мне очень понравились эти слова, и я понял, что я всего лишь инструмент». Талантливый российский скульптор, график и ювелир, член Союза художников РФ, Лауреат премии правительства России за 2009 год, лауреат премии «Ника»

за фильм «Монгол» , Заслуженный художник Бурятии, член-корреспондент Российской Академии Художеств.

<http://www.dashi-art.com/gallery/sculpture> (March 1, 2016)

2. «Я делаю вещи, отдаю им всю свою энергию – а дальше они живут своей жизнью, находят свой дом, обретают новую судьбу» - созвучен с философом-поэтом и скульптор-поэт, Д.Намдаков.

3. «Я хотел бы понять бурятские и буддийские традиции рационально, но я, думаю, что-то во мне знает это лучше, чем я сам».- отмечает Д.Намдаков.

*Яроцкая Юлия Александровна,
кандидат филологических наук,
доцент, доцент кафедры русского языка
и литературы Дальневосточного
федерального университета,
Владивосток,
Россия*

ВПЕЧАТЛЕНИЯ ПИСАТЕЛЕЙ-ПУТЕШЕСТВЕННИКОВ О РОССИЙСКОМ ГОРОДЕ НА ТИХОМ ОКЕАНЕ (Б. ПИЛЬНЯК И М. ПРИШВИН)

В работе мы исследовали два произведения «Рассказ о том, как создаются рассказы» Бориса Пильняка (1894-1938) и «Золотой Рог» Михаила Пришвина (1873-1954). Оба писателя оставили интересные заметки о своем пребывании во Владивостоке (основан в 1860 г.) – форпосте России на Тихом океане, городе, где смешались европейская и восточная культуры, влияя друг на друга и создавая нечто новое и необыкновенное. Пильняк побывал в этом городе проездом в Японию в 1926 г., Пришвин в 1931г. Писатели запечатлели Владивосток или свое мимолетное впечатление о нем в разные исторические эпохи. Пильняк увидел город через 3 года после установления советской власти (1922 г.). Пришвин знал советский Владивосток.

Пильняк был во Владивостоке проездом во время своего дальневосточного путешествия (1926 г.). «Рассказ о том, как создаются рассказы», написанный в 1926 г. и впервые изданный в 1927 г., явился результатом встречи писателя с японской культурой, которая произвела на него глубокое впечатление. И в рассказе Пильняка Владивосток является городом - исходным пунктом. Поскольку рассказ выстроен на контрасте японской и русской культур, автор, описывая Владивосток, сближает его с Европой, не затрагивая тему сходства дальневосточных российских и японских пейзажей: «Во Владивостоке я был однажды, в последних числах августа, - и навсегда я запомню Владивосток городом в золотых днях, в просторном воздухе, в крепком ветре с моря, в море, в небе, в далих, - в черствой той пустынности, которая напомнила мне Норвегию, ибо и там и тут земли обрываются в океан лысыми глыбами камней, одиночествующих одинокими соснами» [1, 50]. Героиня рассказа – молодая девушка, живущая во Владивостоке, описана тургеневской барышней, окончившей гимназию: «Чехова она прочла всего, потому что он был в приложении в «Ниве» у отца, - и Чехов знал, что эта девушка, «прости, Господи, глуповата». Но, коли на память пришел Пушкин, то эта девушка могла быть (и мне хочется, чтобы так и было), - могла быть – глуповатой, как поэзия, как и подобает осмнадцати годам» [1, 50]. Герой рассказа – японец, влюбленный в русскую культуру, именно во Владивостоке встречается с ней в реальной жизни, воплощая, таким образом, свою мечту.

Своеобразие Владивостока – в его расположении на краю земли. События отнесены ко времени революции и гражданской войны. Во Владивостоке в описываемый период находились японские вооруженные части (советская власть была установлена здесь в 1922 г.). В результате становится возможной встреча русской девушки и японского офицера генерального штаба «императорской оккупационной японской армии» [1, 51] в одной квартире, где оба снимают комнаты.

Владивосток представлен как русский провинциальный город с провинциальными нравами и типажам. Героиня отвергает приставания «прапорщика Иванцова», соседи по квартире вначале не считают японца равным себе человеком, дав ему прозвище «макака»: «Все очень удивлялись, что он два раза в день принимает ванну, носит шелковое белье и на ночь надевает пижаму» [1, 51]. В реальности Владивосток был многонациональным городом, в котором японцы проживали компактной группой и не были чем-то диковинным. Пильняк не учитывает эти особенности Владивостока, а рисует его обычным провинциальным городом с необычным географическим положением.

Владивосток отделен от Японии морем, которое для автора символизирует пропасть между влюбленными и пропасть между культурами. Заброшенность Владивостока на край земли и заброшенность Японии в море сопоставлены с заброшенностью героини то во Владивосток, далеко от своих родителей, то в Японию – далекую страну с «расово чуждыми» ей людьми, чужим языком и чужой культурой; а также с заброшенностью героя вначале в русский Владивосток, а затем в ссылку в Японию.

Таким образом, Владивосток у Пильняка – символ одиночества и изолированности дальностью расстояний от родной культуры, но и воплощение этой культуры.

Приезд Пришвина во Владивосток в 1931 г. был связан с желанием посетить ту землю, в которую был влюблен В.К. Арсеньев, создавший о Дальнем Востоке множество научных работ, а также научно-художественные произведения. Писатели встретились 9 октября 1928 г. в Загорске в доме Пришвина [3, 313]. После этой встречи Пришвин стал планировать поездку в Приморье к Арсеньеву, но в 1930 г. Арсеньев умер. В 1934 г. Пришвин издал книгу путевых очерков «Золотой Рог», в которой написал и о своем пребывании во Владивостоке.

Писатель проехал через всю страну на поезде. Приближение к последнему пункту – Владивостоку, отмечено особыми обстоятельствами: «...мы нырнули в туннель и в то мгновенье, как окно наше входило в темный коридор, на солнце ярко венком над самой дыркой туннеля просветились разные необыкновенно большие уссурийские цветы, оранжевые и темносиние, и когда мы вынырнули на ту сторону горы, то солнца уже не было там, а моросило нечто среднее между дождем и туманом...» [2,181]. Туннель как бы отделяет Владивосток от другого мира, создается ощущение особого пространства, чему способствует и описание характерной для местного лета погоды. В описании города большую роль играет море – Амурский и Уссурийский заливы: «...оба эти залива вместе составляют залив Петра Великого, а на роге по сопкам раскинулся Владивосток» [2,181]. Рог в представлении Пришвина является неким архетипическим образом Владивостока и Приморья: бухта Золотой Рог в центре города дает название гостинице, в которой селится Пришвин, рогом он

называет берега заливов, на которых стоит город, много пишет впоследствии о пантах – молодых рогах оленей, из которых изготавливается лекарство. Свою книгу очерков он также называет «Золотой Рог». Возможно, выражая в этом названии и впечатление от вечернего Владивостока, очертаниями напомнившего ему рог.

Вероятно, писателя заинтересовали рассказы Арсеньева о необычной природе Приморья, поэтому текст Пришвина насыщен рассказами о реликтах и эндемиках, проникнут ожиданием необыкновенного и экзотического. Ожидания его оправдываются прямо на вокзале: до гостиницы «Золотой Рог» его вещи несет китайский старик-носильщик «рогуля», поразивший количеством груза, переносимого одновременно, а также тем, что, будучи уличенным в том, что взял двойную плату, обвинил в этом путешественников, которые согласились отдать такие деньги [2,181].

Пришвин много пишет именно о китайских жителях города, их профессиях, нравах. По мнению Пришвина, то, что Владивосток далек от европейской России, а китайские нравы далеки от современных европейских, будучи все еще почти феодальными, породило во Владивостоке особое явление – возрождение старинных русских дворянских взаимоотношений со слугами. Китайцы, по его мнению, сыграли для русских военных роль «слуг из настоящего феодального мира». Пришвин пишет: «За военными и чиновники, доктора, интеллигенция, слышавшие только от дедов о верности русских слуг, все увидели в китайцах как бы свое забытое русское и стали ими восхищаться» [2,190].

Возможно, такое внимание китайцам Пришвин уделил в связи с революционным движением в Китае 1925-1927 гг.. Он описывает людей многих профессий, характерных для владивостокских китайцев того времени: носильщиков, ремесленников, поваров, даже актеров. Особое место в рассказе о городе отведено посещению так называемой «китайской миллионки» - района, населенного китайцами, и театрального представления в китайском театре.

Интересно, что М.М. Пришвин, который приезжал во Владивосток в 1931 г. в своих воспоминаниях об этой поездке рассказывает о китайском театре во Владивостоке. Именно рассказ о нем предваряется размышлениями Пришвина о невозможности остановиться в том пространстве, которое сейчас его окружает, о том, как манил его восток, и как сейчас манит далекая Европа: «...я это своим говорю тем, кто как я, родился и вырос в Евразии под непрерывным влиянием Востока и Запада» [2, 195]. Пришвин удивлен мастерству владивостокских китайских актеров: «Игра актеров сама по себе мне очень понравилась и была неожиданна, играли отлично, без языка по хорошей игре можно было почти о всем догадаться...» [2, 196]. Спектакль стал для него определенным открытием, но не в области театра, а в области жизни: «Идея пьесы настолько банальна, что, конечно, дело было не в идее, дело было в том блюде жестокости, которое подавалось отличными поварами-актерами, это был именно Восток на востоке, сам по себе, а не как он представляется на Западе» [2, 197]. Путешественник на русском востоке интересуется чужим, через него понимая не только специфику восточного мировосприятия, но свои заблуждения относительно иной культуры.

Владивостокских китайцев Пришвин сопоставляет с корейцами, не терпящими обращение «ходя» (друг по отношению к нижестоящему), которое принято в общении с китайцами (автор описывает, как русская женщина, принявшая корейца за китайца и назвавшая его «ходя», была названа им «шо-ви-нис-та» [2, 195]), занимающихся в основном огородничеством. Автор обращает внимание на то, что межнациональные отношения в городе имеют свои болевые точки, но главными здесь являются русские.

Владивосток не всегда понятен автору, он подчеркивает его своеобразие и неразгаданность, вводя образ тумана, скрывающего город от глаз наблюдателя [2, 194].

Для каждого писателя особенности Владивостока прежде всего связаны с его географическим положением: на Дальнем Востоке, на полуострове, с трех сторон омываемом морем, очень далеко от европейской части России, вблизи границ с несколькими восточными государствами.

В нем необычно многое – гористый рельеф, и в связи с этим расположение улиц и домов, состав и род занятий жителей, климат. Даже общероссийское историческое событие - гражданская война (Пильняк) - здесь имеет свой колорит.

Список литературы

1. Пильняк Б.А. Расплеснутое время: Романы, повести, рассказы. – М.: Советский писатель, 1990. – 608 с.
2. Пришвин М.М. Золотой Рог – Ленинград: Издательство писателей в Ленинграде, 1934 г. – 317 с.
3. Тарасова А.И. Владимир Клавдиевич Арсеньев/А.И. Тарасова. – М.: Наука, 1985. – 344 с.

Иновации в филологической науке

*Арошидзе Марине Вадимовна,
доктор филологических наук, профессор,
Батумский государственный университет Шота Руставели,
Батуми, Грузия*

ФИЛОЛОГИЯ В УСЛОВИЯХ ВСЕОБЩЕЙ ГЛОБАЛИЗАЦИИ ЗНАНИЙ

(исследование проводится в рамках проекта KEAC-BSR №734645 - «Горизонт 2020»)

PHILOLOGY IN THE CONTEXT OF THE KNOWLEDGE GLOBALIZATION

(The research is being implemented in the frame of the Project KEAC-BSR No.734645,
HORIZON 2020)

Abstract

The turn of the 20th century was marked with the new development of the civilization_ active economic processes and political globalization entered the stage of the linguistic and cultural globalization. The author of the article analyses the peculiarities of the knowledge globalization which implies the existence of the common language of science; and the example of the situation in Georgia demonstrates the problem of the communicative and cognitive functions of the common mediator language. In the context of the united scientific world in the fields of technical sciences, the philology faces a number of problems mismatched conceptual terms, interlanguage homonyms, nationally conditioned metaphoric structures, etc.) The author raises the issue of a mediator language and not the common language, which leads us to the problem of the scientific translation.

Keywords: *information community, civilization processes, linguistic and cultural globalization, language of science, mediator language, scientific image of the world, problems in humanities.*

Рубеж века двадцатого с веком двадцать первым ознаменовался новым витком очередного цивилизационного процесса – активно протекающий процесс экономической и политической глобализации вступил в стадию языковой и культурной глобализации. Исследование феномена современного мирового сообщества и протекающих в нем цивилизационных процессов занимают ученые самых разных специальностей: философы, экономисты, политологи, конфликтологи, социологи (Д. Белл, З. Бжезинский, Э. Тоффлер, А. Турен, Р. Арон, Ж. Лиотар, Т. Умсао, Д. Лион, Г. Маклюэн, И. Масуда, Э. Бернсайд, М. Кастельс и др.). В 70-80-ых годах XX века благодаря известной работе И. Масуда «Информационное общество как постиндустриальное общество» термин «информационное общество» утвердился в качестве синонима к известному термину – «постиндустриальное общество» [5,1]. По мнению В. Л. Иноземцева, сторонники теории информационного общества осуществили очень важный анализ роли информации в экономическом развитии

западных стран, причем в исследованиях американских и европейских специалистов термин «информация» стал все чаще замещаться понятием «знания». Таким образом, речь идет об обществе, владеющем знаниями («knowledge society», «knowledgeable society»), следовательно можно говорить о дальнейшей ступени глобализационного процесса – глобализации знаний [3, 1].

Позже к исследованию глобализационных процессов подключились культурологи и лингвисты (Э. Тайлор, М. Вебер, А. Тойнби, М. Фезерстоун, Л. Васильев, В. Алпатов, А. Хроленко и др.). В. М. Алпатов связывает процесс глобализации с господствующей ролью США в современном мире, что стало окончательной реальностью после окончания Холодной войны и распада Советского блока. Глобализационные процессы в области экономики, политики, культуры опираются на англо-американскую модель общества, его экономику, политику, культуру. «Такая модель культуры, - считает В. М. Алпатов, - тесно связана с английским языком, который претендует на роль первого в истории человечества всемирного языка. Этот процесс называется языковой глобализацией» [1, 331].

По мнению А. Т. Хроленко, термин «языковая глобализация» имеет два значения:

- 1) использование английского языка в качестве средства научных и политических контактов;
- 2) американизация национальных языков [6, 277].

Хроленко анализирует языковую глобализацию в Европе, демонстрируя тесную взаимосвязь европейского многоязычия и поликультурности с языковой политикой. По его мнению возможны три варианта языковой политики в Европе: 1) полилингвизм; 2) стихийное формирование международного английского языка; 3) создание на базе европейских языков некоего гибридного средства общения [6, 282].

По данным А. Д. Дуличенко, первый вариант представлен в общеевропейском проекте «Лингва», который пока все еще не реализован, несмотря на затраченные усилия и время. Второй вариант – формирование евроанглийского языка, специфика которого заключается в том, что он представляет собой упрощенный вариант британского английского и американского английского, его носители не ощущают языковых тонкостей, которые известны носителям родного языка. Третий вариант общеевропейской языковой политики осуществляется благодаря проекту 1995 г. *Eurolang (European language)*, словарь этого языка опирается на немецкий, английский, французский, итальянский, испанский и латинский языки. *Eurolang* задуман как «второй общий язык» Евросоюза [2, 174].

Наличие общего языка, безусловно, является необходимой предпосылкой всеобщей глобализации знаний. Политологи и лингвисты, социологи и культурологи продолжают обсуждать возможные пути развития общеевропейской языковой политики, а жизнь научного сообщества между тем течет по уже проложенному руслу: абсолютное большинство научных конференций декларируют лишь один рабочий язык – английский, реже допускаются комбинации английского языка с русским (в странах постсоветского пространства), с немецким, французским, испанским (в странах Европы) или с языком страны, в котором проводится тот или иной научный форум. Это уже стало традицией даже

в странах, занимающих ведущее место в развитии отдельных отраслей знаний (например, в Германии). Ученые Грузии, Армении, Азербайджана вынуждены обращаться к английскому языку в качестве языка науки (хотя еще совсем недавно эту функцию выполнял русский язык), чтобы их исследования стали доступны широким академическим кругам. Но когда схожая тенденция наблюдается в таких странах как Дания, Норвегия, Швеция, Финляндия, где состояние языков, по сравнению с Германией, оценивается как благополучное, это уже объясняется другими причинами [см. 6, 284].

Глобализация научных знаний тесно связана с проблемой языка науки. Язык науки – сложный термин, который многие ученые понимают по-разному:

1) это международный язык, который обслуживает большую часть мирового научного сообщества и на котором создается большая часть мировой научной продукции (в разные периоды и в разных регионах эта функция возлагалась на разные языки: в древней Европе это был греческий, латинский; на Востоке эту функцию выполнял арабский язык; в СССР это был русский, в настоящее время мировая научная общественность стремительными темпами становится англоязычной);

2) под языком науки понимают также научный стиль естественных языков, для которого характерна упорядоченная терминологическая система, однозначность понятий, точность изложения и пр.;

3) есть мнение, что функцию языка науки может выполнять лишь максимально формализованный язык, например, язык математики;

4) с точки зрения малых народов языком науки можно считать язык-посредник, перевод на который обеспечивает вхождение в широкие академические круги. Причем хотелось бы обратить внимание на принципиально разную нагрузку первого и четвертого определений. Дело в том, что большинство европейских ученых в силу целого ряда общественно-политических причин уже давно стали билингвами и имеют возможность сами выражать свои мысли и идеи на языке науки (в данном случае на английском), тогда как старшее поколение ученых из стран бывшего Советского Союза «мыслят» или на родном, или же на русском языке. Им приходится мыслить на родном, писать на русском, а затем переводить свои труды на английский язык. Таким образом, речь идет уже не только о языке науки, точнее не только о коммуникативной функции, которая обеспечивает общение ученых разных национальностей на одном языке, а о когнитивной функции языка науки и о язык-посреднике.

Вновь обратимся к работе А. Т. Хроленко: он считает, что «общий язык науки реализует коммуникативную функцию, но не способствует полноценной реализации когнитивной функции, которая играет решающую роль в научном познании мира. Множество языковых картин мира обеспечивает многоаспектное отражение действительности. Разные языки, *содержащие* (точнее *формирующие* - разрядка моя) различные картины мира, могут обуславливать отличия в стиле научного мышления, в характере изобретения мысли, обеспечивая динамичность развития науки и широту диапазона познания того или иного

явления действительности [6, 285].

Л. П. Лобанова, анализируя язык науки в условиях глобализации, различает два понятия: язык науки и язык научного мышления. Она считает, что в Германии научное общение на английском языке и перевод на английский научных сочинений немецких ученых может привести к тому, что немецкий язык перестанет быть языком научного мышления. Научное знание не будет переходить в языковое знание, содержащееся в картине мира немецкого языка, оставаясь ограниченным рамками картины мира английского языка, что неизбежным образом приведет к снижению общеобразовательного уровня нации в целом. Диалог между наукой и обществом будет затруднен либо вообще невозможен. По сути, это означает в прогностическом смысле возврат к средневековому состоянию европейских стран - наличию тонкого образованного слоя, владеющего латынью, и массы невежественного народа. Глобальный английский не формирует языковую картину мира английского языка во всей полноте языкового знания, в ней представленного. Его использование ограничивается лишь коммуникативной функцией, а выполнение им когнитивной функции в объеме научного познания мира становится невозможным [4, 89].

Но мы считаем, что есть опасность и иного рода – ученый не должен консервировать свои идеи, ограничивая их рамками своего родного языка. Мировая научная общественность осознала истину: перед человечеством стоят глобальные проблемы (преодоление экологического кризиса, истощение природных ресурсов, предотвращение термоядерной войны, негативные последствия научно-технического прогресса и пр.), поиски решений которых требуют совместных усилий.

Сложную ситуацию мы наблюдаем в современной Грузии: раньше грузинский язык, благодаря интенсивным переводам с греческого, арабского, персидского языков, был языком науки, который активно выполнял и коммуникативную, и когнитивную функцию. В Гелатской Академии уже в XII веке не только переводили трактаты известных византийских и арабских ученых, но и создавали оригинальные научные труды по философии, грамматике, риторике и т.д. Постоянно совершенствовалась понятийная и терминологическая база. Параллельно с языком науки достиг расцвета и поэтический язык, который впитал в себя лучшие образцы восточной поэзии. Великий Шелковый Путь – грандиозный торговый маршрут, который соединял в древности Восток и Запад, пролегал с VI века и по территории Грузии (Лазика, Сванетия, Ушгули, Кутаиси, Фазис (современный Поти), оживленная торговля также способствовала развитию языка, культуры, науки. Но с конца XV века значение Шелкового Пути постепенно утрачивается. Грузия оказалась на обочине мировых цивилизационных процессов.

Трудная судьба выпала на долю грузинского народа: постоянные набеги разоряли страну, на полях сражений гибла талантливая молодежь. Страна боролась за выживание, естественно, что в таких условиях грузинский язык не пополнялся последними достижениями научной мысли. После присоединения Грузии к России общественно-политическая, культурная и научная жизнь страны переводится на рельсы русского языка, наступает великая эпоха билингвизма, когда абсолютное большинство населения республики владело русским языком, одно время даже носящим статус «второго родного языка». И вновь

наблюдается бурное развитие грузинского языка, наступает период активного взаимообогащения языков и культур, причем не в одностороннем порядке. Грузинский научный язык не только впитывает терминологические системы русского языка по разным отраслям знаний, но и приобщается к мировой науке, чаще всего посредством русских переводов. Богатое научное наследие грузинской интеллигенции советского периода свидетельствует о том, что в этот период функцию языка науки выполняли как русский, так и грузинский языки.

Развал Советского Союза привел к резкой смене общественно-политической ситуации в Грузии, которая в 1991 году стала независимой. Несмотря на целый ряд сложностей (этноконфликты, развал экономики), страна стала развиваться стремительными темпами, взяв курс на вхождение в единое европейское пространство. К сожалению, в результате непродуманной языковой политики, вместо плавного перехода от русско-грузинского билингвизма к англо-русско-грузинскому мультикультуризму было осуществлено вытеснение русского языка английским в результате ряда целенаправленных действий: русский язык из обязательного предмета школьной программы превратился во второй иностранный язык по выбору, в высших учебных заведениях обязательным стало изучение английского языка, желающие продолжить обучение и получить академическую степень в докторантуре уже не могли в качестве иностранного языка сдавать русский и пр. Все это на фоне почти полного отсутствия языковых ситуаций, в которых бы звучала русская речь – и по объективным, и по субъективным причинам (отток русскоязычного населения, почти отсутствие русской прессы, запрет на русские песни в ресторанах, отсутствие зарубежных фильмов с русским дубляжом и пр.). И самое главное – в результате разрушения многолетних русско-грузинских отношений молодежь утратила мотивацию для изучения русского языка, знание которого уже не помогало с будущим трудоустройством и не было обязательным условием карьерного роста. Более того, смена образовательных ориентиров затрудняла получение качественного профессионального образования, ибо большинство научной и учебной литературы было на русском языке.

Для грузинской науки начался тяжелый в языковом отношении период, когда основная масса опытных ученых, владела родным и русским языками, а молодежи, получившей образование в Европе и владеющей английским языком, не хватало научного потенциала и опыта исследовательской работы. Все это усугублялось еще и тем обстоятельством, что усвоение языка науки должно сопровождаться овладением концептуальной и терминологической системой изучаемого языка, а это весьма длительный процесс, в ходе которого были обнаружены несоответствия между русскими и английскими лингвистическими терминами (например: понятие родного языка, билингвизма и пр.).

Результатом всех вышеперечисленных процессов стала сложная языковая ситуация, в которой наблюдается дисбаланс между интенсивно протекающим процессом изучения английского языка как языка науки и усвоением концептов и терминологической системы, когда часть русских реалий уже агномимичны, а реалии англо-американской культуры еще далеко не привычны.

Казалось бы, наличие подобной концептуальной базы не должно вызывать опасений,

ибо, как мы неоднократно отмечали в своих прежних публикациях, наука не имеет национальности и научная картина мира едина для всего научного сообщества данной разновидности знаний (например, физическая картина мира); процесс всеобщей глобализации знаний противопоставляет научной картине мира – ненаучную (наивную картину мира, религиозную картину мира, мифологическую). Тем не менее, в области гуманитарных наук все обстоит несколько сложнее, чем в области точных наук, недаром «лирикам» издавна противопоставляли «физиков».

По меткому выражению А. Т. Хроленко, «гуманитарное знание – естественный антагонист глобализации. Если науки математического и естественно-научного цикла обладают элементами глобальности (понятийно-терминологический аппарат, научная символика) и ориентированы на установление закономерностей общего характера, то гуманитарные науки исследуют, прежде всего, особенные уникальные явления. Труды историков, литераторов, правоведов, педагогов, социологов, теологов и т.д. посвящены по большей части локальным, а не глобальным проблемам, поэтому и язык должен быть локальным» [7, 288]. Хроленко считает, что требование публикации научных сочинений по гуманитаристике на глобальном языке – источник недоразумений, и в доказательство этого тезиса приводит многочисленные случаи так называемых «ложных друзей переводчика» (случаи межъязыковой омонимии), когда при наличии одинакового звучания слово означает разные понятия в языке оригинала и перевода (например: *academic*) [6, 288].

Помимо ложных друзей переводчика можно наблюдать случаи, когда термин в языке оригинала уже по семантическому значению, нежели термин в языке перевода. Так, например, в грузинском литературоведении нет понятия «повесть», вместо жанровой градации, принятой в русском литературоведении (рассказ, повесть, роман), в грузинском – лишь термины *motkhroba* (рассказ) и *romani* (роман), при анализе повестей используются термины, которые переводятся как большой рассказ или маленький роман. Или же. в грузинской грамматической системе наблюдаются такие части речи или такие граммы, которых нет в других языках и описание или перевод которых весьма затруднен (например, грузинское *sakhelzmna* – это больше, нежели отглагольное существительное в русском языке, а формы грузинского глагола это уникальный мост, перекинутый из морфологии в синтаксис, ибо отдельная глагольная форма вбирает в себя субъект и объект коммуникативной ситуации - *tiuvarxar* (в переводе с грузинского означает *Я тебя люблю*) и т.д..

Еще одной сложностью в области глобализации филологических знаний нам представляется весьма активный в настоящее время процесс, когда в научные труды по филологии все чаще проникают весьма специфичные для каждого языка метафорические обороты. И хотя семиотический механизм метафоризации имеет общечеловеческую природу, сами метафоры отражают неповторимый духовный мир каждого народа, более того, помимо номинации в них присутствует и оценка называемого объекта или явления. И завершают наш краткий обзор филологических проблем в условиях всеобщей глобализации, конечно же, междисциплинарные проблемы перевода и языка-посредника, анализ которых проводится нами и будет опубликован в рамках общеевропейской программы «Горизонт 2020» - KEAC-BSR.

Список литературы

1. Алпатов В. М. Глобализация и развитие языков // Труды ОИФИ РАН.- М., Наука, 2005.
2. Дуличенко А. Д. История интерлингвистики: учебное пособие. М., Высшая школа, 2007ю
3. Иноземцев В. Л. Концепция постэкономического общества.
<http://www.nir.ru/sj/sj/4inoz.htm>
Дата обращения – 14.07.2018.
4. Лобанова Л. П. О языке науки в условиях глобализации // Филологические науки (Научные доклады высшей школы). Алмабест. М. – 2007, №2.
5. Masuda Y. The Information Society as Post-Industrial Society. Wash., 1981.
6. Хроленко А. Т. Основы современной филологии. М., 2013.

*Ахвледяни Диана Азизовна,
доктор филологических наук, старший преподаватель
Батумский Государственный Университет им. Шота Руставели,
Батуми, Грузия*

*Ахвледяни Наргиз Ревазовна,
доктор филологических наук, старший научный сотрудник
отделение фольклора, диалектологии и исследования эмигрантской литературы
института Нико Бердзенишвили
Батумский Государственный Университет им.Шота Руставели,
Батуми, Грузия*

ФИЛОЛОГИЯ В УСЛОВИЯХ ВСЕОБЩЕЙ ГЛОБАЛИЗАЦИИ ЗНАНИЙ

(исследование проводится в рамках проекта KEAC-BSR №734645 - «Горизонт 2020»)

*Diana Akhvlediani,
PhD in Philology, Senior Teacher,
Batumi Shota Rustaveli State University,
Batumi, Georgia*

*Nargiz Akhvlediani,
PhD in Philology, Senior Researcher at the Department
of Folklore, Dialectology and Emigration Literature Study of the Niko Berdzenishvili
Institute, Batumi Shota Rustaveli State University, Batumi, Georgia*

PHILOLOGY IN THE CONTEXT OF THE KNOWLEDGE GLOBALIZATION

(The research is being implemented in the frame of the Project KEAC-BSR No.734645,
HORIZON 2020)

Abstract

The article deals with the etymology of one toponym confirmed in Batumi vicinities. The toponym is “Makhinjauri” as an echo of one epoch in the geographical nomenclature. In our opinion, toponym ‘Makhinjauri’ is of Zananthroponymic origin. It consists of “khinja” root and “ma-ur” derivational affixes. As for the etymology of Makhinjauri, apparently, it belonged to a person with strong (iron-like) character. The opinion is strengthened by our research based on the supposition that the toponym is an anthroponym related to a stone, figuratively to iron (“kakhvildash” - of stone). Supposedly, the toponym “Makhinjauri” is a Zan correspondence to “Saakhvlediano” (i.e. the area that used to belong to the Akhvlediani family).

Keywords: geographical nomenclature, etymology, toponym, “khinja”, iron, stone.

В Грузии фамилии являются наименованиями десятков, часто сотен семей, которые связывают свое происхождение с одной личностью, имеют общее представление о родстве и относятся к одному роду.

Всякий языковой коллектив распространен на определенной территории. Жизненные условия очень тесно связывают его с данным местом. Эта территория представляет органичную часть языкового коллектива. Часто даже большие природные катаклизмы не могут заставить людей оставить насиженные места, переселиться в другие, даже лучшие районы.

Примечательно и то, что иногда переселенцы берут с собой топонимы покинутых регионов и именуют ими новые места проживания. Так поступили, например, переселившиеся в Ферейданскую область Ирана грузины, которые дали названия поселениям названия прежних городов и сел (Марткопи, Вашловани, Руиспири, Ниноцминда – [2,477]).

Махинджаури – всемирно известный курорт на черноморском побережье вблизи Батуми.

Известный специалист по грузинским топонимам З.Чумбуридзе отмечает, что вызывает удивление, почему у такого красивого места, как Махинджаури, несоответствующее название, ведь со словом “махинджи” (урод) у этого топонима не может быть ничего общего.

До сих пор исследователи выдвигают не один вариант происхождения этого топонима.

В соответствии с местной народной этимологией это место раньше называлось “Махинджгаур”, так как во время турецкого владычества здесь пленным некоторым христианам уродовали лица. именно от выражения “махинджи гяури” (уродливый иноверец) и образовался топоним Махинджаури.

По другой устной версии здесь жил один мудрый человек по имени Махинджи, к которому за советом приходили люди из других деревень. Именно в честь этого человека данное место было названо Махинджаури.

И.Сихарулидзе считает Махинджаури топонимом занского происхождения. В переводе с занского “махиндж” означает “вор”. В Грузии имеется много топонимов с отмеченным корнем, например: Курд-ули (Хулойский район), На-Курд-эв-и (Адигенский район) и др.

Г. Бедошвили считает, что посредством прибавления к мегрело-чанскому корню “хиндж” приставки “ма-“ и суффикса «-а» получаем слово “махинджа”, которое является термином, обозначающим профессию – “строитель мостов” [1, 251-252].

Азиз Ахвледiani считает неубедительными предложения Г.Бедошвили о том, что мегрело-чанское «хиндж» на грузинском языке переводится словом “мост”, так как в данном населенном пункте в прошлом не было никаких мостов. Он, в свою очередь, выдвигает версию о том, что топоним Махинджаури возник соединением слов “маха” (вид растения) и мегрело-чанскому “джири” (корень). В результате ряда фонетических изменений мы

получаем из “маха-н-джури” топоним Махинджаури.

Однако более приемлемой нам представляется точка зрения Азиза Ахвледзиани об антропонимическом происхождении топонима Махинджаури. Он отмечает, что похожий антропоним встречается в летописи “Картлис цховреба”, в которой говорится, что во второй половине 13 века во время набега некоего Алатемура на Артаан был захвачен в плен и убит Мурван Гуркелели сын Махунджага. Факт фиксации данного имени в таком авторитетном историческом источнике, как “Картлис цховреба” свидетельствует о вхождении имени Махунджаг в номенклатуру грузинских личных имен.

Ахвледзиани – это потомки основателя рода Алхамуша Ахвледзиани, переселившегося из Лечхуми в Махинджаури. Они издавна (приблизительно 400 лет) живут здесь на прекрасной возвышенности, обращенной к морю. Несколько лет назад один из представителей фамилии Звиад Ахвледзиани, во время строительства нового дома на месте старого поселения обнаружил Огромные кувшины для (квеври). Такие же кувшины ранее были обнаружены и в других имениях Ахвледзиани, что свидетельствует о развитии виноделия в христианской Аджарии.

Список гурийских дворян и князей 1850 года, который прилагался к трактату, не был полным, однако в нем все же можно найти несколько знатных дворянских фамилий проживающих на территории Батумской области: Абашидзе, Ахвледзиани, Гугунава, Джакели, Лорткиранидзе, Микеладзе, Тавдгиридзе, Химшиашвили, Чхеидзе, Чиджавадзе, шервашидзе и др.

В период так называемой “танзиматской” реформы (1839-1870 гг.) турецкое правительство на захваченных грузинских территориях отменило старое грузинское землепользование. Оно потребовало отправить в Стамбул фамильные документы грузинских дворян, но потом не возвратило их. Несмотря на это, в основном в результате исследований Д. Бакрадзе (к ним добавилось несколько других архивных материалов), удалось установить часть дворянских фамилий Батумской области входившей до турецкого завоевания в состав Гурийского княжества. От Чаквской общины таковыми были Ахвледзиани (Киришил-оглы) и несколько других фамилий [3,14].

Так как большая часть документов утеряна, нам часто приходится пользоваться сведениями, предоставленными старейшими представителями фамилии. Хотя мы и не сомневаемся в достоверности этих сведений, все же в будущем неплохо заняться изысканиями материалов в турецких архивах.

В начале прошлого века в Аджарии была проведена всеобщая перепись населения. Русское правительство потребовало от местных властей составить список дворян-землевладельцев Аджарии, но так как претендентов на дворянское звание было много, то следовало представить документ, подтверждающий статус дворянина помещика.

В регионе от Зеленого Мыса до Батуми только две фамилии представили документы – Ахвледзиани и Кикава. Из Махинджаури документ представили Ахвледзиани, в нем были указаны границы их поместий. Этот документ представлял собой грамоту о землевладении,

правах и обязанностях рода Ахвледиани. Грамота была выполнена на золоченном пергаменте и хранилась в счеме одного из представителей фамилии, копия же ее была отправлена в Санкт-Петербург, где, видимо, и находится по сей день в государственном архиве.

Видный представитель данной фамилии, выдающийся общественный деятель и исследователь Харитон Ахвледиани хорошо знал от отца и родственников содержание этой грамоты и границы указанных там поместий: с северо-востока – река Самдзимета, с востока – «sasire keli” и Омбало (Омбалаури), с юго-запада – Карадере (с Гантиади) и речка, находящаяся к юго-западу от р. Королисцкали с запада – Черное море .

В работе имеется целый ряд документов о купле-продаже земельных участков, принадлежащих Махинджаури фамилии Ахвледиани. Большие земельные угодья в разное время были проданы доктору Шеферу, инженеру Пассеку, Попову, Сибирякову, Анисимову, Панцеру, Быховецу, Оменцетеру, Сергееву, штабс-капитанше Элеоноре Киттер, Мельниковой, Якобсону, местному жителю Исмаилу Баша-заде и многим другим. Общая площадь проданных земель превышает 500 десятин. Однако значительная часть земель, принадлежащих роду Ахвледиани была экспроприрована у них в период коллективизации.

Мы располагаем бодьшим количеством преданий и исторических документов, однако пока ограничимся только сказанным и добавим: вот так на протяжении веков бережно хранила фамилия сказания о своих предках. Поэтому по божьей милости не грозит вырождение фамилии, которая помнит имена и деяния семи поколений своих предков.

Список литературы

1. Бедошвили Г., 1998- Г Бедошвили, ж. литературная газета, Тбилиси
2. Грузинский язык, 2008-Энциклопедия, Грузинский язык, Тбилиси
3. Чумбуридзе З., Чхатарашвили К., 1993- З.Чумбуридзе, К.Чхатарашвили, Семьи гурийских дворян, Тбилиси

*Бейсембаев Амангельды Ракишевич,
д.филол.наук, профессор, проректор по маркетингу
Инновационного Евразийского университета,
Павлодар, Республика Казахстан*

СИНТАКСИЧЕСКИЕ ЭКСПЛИКАТОРЫ ЭГОЦЕНТРИЗМА ТЕКСТА

Аннотация

В статье рассматриваются оценочные предикаты, эксплицирующие субъективные, модусные смыслы, т.е. обнаруживающие присутствие говорящего в тексте. Рассматривается оценка при противопоставлении, в оппозициях, выражающие противоположные смыслы на шкале оценок автором объективного события.

Ключевые слова: *речевой акт, экспликация, оценочные предикаты, антропоцентрическая парадигма*

Abstract

The article deals with appraisal predicates, explicating subjective, modus senses, i.e. The presence of the speaker in the text. An evaluation is considered when opposing, in oppositions, expressing opposite meanings on the scale of assessments by the author of an objective event.

Keywords: *speech act, explication, estimative predicates, anthropocentric paradigm*

Языковое представление мира можно рассматривать как языковое мышление, так как представление мира – это его осмысление, или интерпретация, а не простое «фотографирование». Любое языковое представление субъективно, за ним стоит личность, которая должна раскрываться в языке, как языковая личность, имеющая собственное представление о мире, способная в языковой форме отразить индивидуальную точку зрения.

Антропоцентрическая парадигма выводит на первое место человека, а язык считается главной конституирующей характеристикой человека, его важной составляющей. Текст, в котором автор обретает голос и его звучание, делает сам текст активным субъектом культуры. Текст как духовное послание автора и есть текст культуры. В любом тексте более или менее явно, открыто обязательно присутствует или подразумевается говорящий (я). Высказывание воспринимается как осмысленное не только потому, что компоненты его имеют грамматическую форму, но и благодаря тому, что оно соотносится с говорящим и выражает его речевое намерение.

Самым важным компонентом речевого акта является говорящий, производитель речи, без которого невозможна речь. Всякое высказывание выражает определенную позицию говорящего, поэтому важным качеством речи является его эгоцентризм. Эгоцентризм

проявляется в высказывании по-разному, однако в общем плане ее можно сформулировать как эксплицитно или имплицитно выраженное присутствие говорящего в каждом коммуникативном акте. Экспликация субъективности – установление в отдельном высказывании и в целом тексте лица-источника, от которого исходит сообщение, которое является субъектом речи или субъектом оценок. Выражение субъективности и персональности необходимо рассматривать как проявление антропоцентризма языка, сущность которой проявляется в многообразных отражениях такой обширной референциальной сферы, как человек, лицо.

Таким образом, с помощью языка, мы отражаем, а не описываем жизнь, поскольку описание – это лишь одна из форм языкового отражения мира. Язык является посредником в решении кардинальных вопросов отражения, преломления и интерпретации мира в мышлении и сознании человека

Формула Флобера Г. – автор должен присутствовать всюду, но нигде не быть виден. Одно из преимуществ такого изображения состоит в том, что «автор» все же не отодвигается от изображаемых событий во времени.

Имеются многочисленные слова и обороты, которые в силу своей семантики предполагают субъект речи или субъект сознания, причем этот субъект не выражен при них синтаксически. Когда эти слова употребляются в речевом режиме, т.е. в канонической речевой ситуации, в роли такого субъекта при этих словах нормально выступает говорящий.

В «Повести временных лет» как тексте, представляющем неканоническую речевую ситуацию, где нет полноценного говорящего, летописец обнаруживает в себя эгоцентрических единицах, например, в словах с оценочным, модальным значением, со значением эмоционального состояния и др.

Мы рассмотрим оценочные предикаты, эксплицирующие субъективные, модусные смыслы, т.е. обнаруживающие присутствие говорящего в тексте.

Оценка обязательно принадлежит какому-то лицу, субъекту, индивидуальному или коллективному, поэтому можно говорить, что предложения, содержащие оценку, имеют сложную, полисубъектную структуру.

Золотова Г.А. разграничивает оценочно-инфинитивные предложения и предложения со словами категории состояния. Значение этих предложений – состояние субъекта, каузированное действием – инфинитивом и сопровождающее это действие. При этом оценочные предикаты она представляет не как категорию состояния, а особый класс слов категории оценки – нравственной, прагматической или экспрессивной оценки реального или потенциального действия, названного инфинитивом. Слова оценки, по ее мнению, характеризуют следующие признаки:

1) они выражают субъективную оценку действия, ситуации, либо (реже) предмета как результата действия или его функциональной потенции;

2) они обладают предикативно-оценочной функцией в конструкциях с инфинитивом в

качестве предидицируемого, либо в синонимических конструкциях, где предидицируемое может принять форму отглагольного существительного или придаточного предложения;

3) конструкции с предикатно-оценочными словами характеризуются полисубъектностью: «оценочные слова создают в предложении потенциальную позицию субъекта оценки, которая может быть по смысловой надобности заполнена соответствующим лексико-синтаксическим способом» [1, 110].

Русской культурной традиции свойственна тенденция рассматривать все события жизни с провиденциалистской точки зрения: мир – совокупность событий, не поддающихся человеческому контролю, причем эти события, как и сама судьба, чаще для него бывают плохими, чем хорошими. Бог посылает людям знаки своего гнева – небесные знамения, предлагая изменить свое поведение – оставить «беззакония» и обратиться на стезю добродетели: *В си же времена бысть знаменья на западѣ, звѣзда превелика... Се же проявляше не на добро; посемь бо быша усобицѣ многы и нашествие поганыхъ на Русьскую землю; си бо звѣзда бѣ акы кровава, проявляющи крови пролитье* [3, 83]; *Въ льто 6420. Явися звѣзда велика на западе копейным образом* [3, 36].

Все действия человека совершались согласно божьим законам: *Говоримъ и съ Иовомъ: «Яко Господу угодно, тако и бысть»* [3, 82]; *Велии господь, и велья крѣпость его, и разуму его нѣсть конца!* [3, 55].

1) Рассмотрим предложения с предикатами, выраженными словами категории состояния, в субъективной, оценочной, модусной части и инфинитивными оборотами или придаточной частью в объективной, оцениваемой части. Напр.: *Паки преступи Исавъ заповѣдь отца своего, и прия убийство; не на добро есть преступати предѣла чюжего* [3, 91]– ... не к добру переступать чужую границу. В предложении модусные компоненты эксплицируются оборотом *не на добро*, семантика которого содержит субъективно-оценочную сему.

Личность говорящего, который не только осуществляет номинацию события действительности, но и передает свою точку зрения, видение «положения вещей» собственным взглядом, формируемым не только психофизической природой человека, но и отраженным в ней общественным сознанием, сознанием социума.

Напр.: *Дивно же есть се, колико добра створилъ Русьстѣи земли, крестивъ ю. Мы же, хрестьяне суще, не въздаем почестья противу оного възданью* [3,68] – Это удивительно, сколько он (Владимир) сделал добра Русской земле, крестив ее...; *Велий бо есть грѣхъ преступати заповѣдь отца своего...* [3,70] – Большой грех не соблюдать заповеди своего отца; *Се коль добро, и коль красно еже жити братома вкупѣ!* [3, 71] – Как это добро и как красиво, если живут братья вместе.

Оценочные предикаты *дивно, не на добро, добро, красно, велий грѣхъ* выражают субъективные, модусные смыслы, оценку той информации, выраженной в придаточной части (*колико добра створилъ Русьстѣи земли, крестивъ ю, еже жити братома вкупѣ*), инфинитивном обороте (*преступати заповѣдь отца своего, преступати предѣла чюжего*).

Иногда говорящий, оценивая свое потенциальное действие, все равно соотносит оценку с каким-либо общественным критерием, т.е. выступает как часть какого-то коллектива, среды: *Душа моя лутше вьсего сего свѣта* [3, 166].

Оценочность пронизывает семантику всего предложения, ср.: *В се же лѣто придоша прузи, мѣсяца августа въ 28, и покрыша землю, и бѣ видѣти страшно, идяху к полунощнымъ странамъ, ядуще траву и проса* [3, 103] – В то же лето пришла саранча, месяца августа в 28-й день, и покрыла землю, и было видеть страшно, шла она к северным странам, поедая траву и просо. Между оценкой, т.е. вызываемой у пишущего реакцией *страшно*, и оцениваемым действием (*бѣ видѣти, идяху к полунощнымъ странамъ, ядуще траву и проса*) образуются каузативные отношения: страшно, потому что она покрыла землю и шла, поедая.

Очень четко проявляется оценка при противопоставлении, в оппозициях, выражающие противоположные смыслы на шкале оценок автором объективного события. Напр.:

- праведность – лживость: *Исаавъ же бѣ лъживъ, а Иаковъ правдѣнь* [3, 133];
- праведность – греховность: *правдникамъ царьствие небесное, красоту неиздреченну, веселие безъ коньца и бессмѣртие вечное; грѣшникамъ же мучение огнено, чѣрвь неусыпаючи и мука безъ конца; Философъ указа ему на правдѣньныхъ справа, въ веселии идущихъ въ рай, а грѣшниковъ слева, идущихъ на мученье* [3, 133];
- правый – левый: *Володимеръ же, въздѣхнувъ, рече: "Хорошо тѣмъ, кто съправа, горе же тѣмъ, кто сълева". Философъ же рече: "Аще хочещи съ правдѣньниками съправа стати, то крѣстись"* [3, 133];
- христиане – язычники (*невѣгласи – вѣрнии*): *Его же невѣгласи послушаху, вѣрнии же смеяхуться...* [3, 87] и другие оппозиции.

Повествователь дает характеристику «персонажам» в соответствии с их социальным рангом, т.е. в соответствии с литературным этикетом [2].

Ср.: *Бѣ же Гльбъ милостивъ убогымъ и страннолюбивъ, тцанье имѣя к церквамъ, тепль на вѣру и кротокъ, взоромъ красенъ* [3, 92]; *Бѣ же Изяславъ мужъ взоромъ красенъ и тѣломъ великъ, незлобивъ нравомъ, криваго ненавидѣ, любя правду* [3, 93]; *Бѣ же Ростиславъ мужъ добль, ратенъ, возрастомъ же лѣпъ и красенъ лицемъ, и милостивъ убогымъ* [3, 85]. Предикаты в этих предложениях *милостивъ убогымъ и страннолюбивъ, тепль на вѣру и кротокъ, взоромъ красенъ, тѣломъ великъ, незлобивъ нравомъ, криваго ненавидѣ, любя правду, добль, ратенъ* описывают качества князя, святого (внешность, ум, характер), они соответствуют их социальному, духовному рангу: такими и должны быть князья, святые – красивыми внешне, умными, справедливыми, богобоязненными.

Князь изображается по преимуществу в самые центральные моменты своей деятельности – при вступлении на престол, во время битв или дипломатических акций; смерть князя – своеобразный итог его деятельности, и летописец стремится выразить этот итог в церемониальном посмертном некрологе, в котором перечисляются доблести и славные деяния князя, при этом именно те его добродетели, которые приличествуют ему как князю и

христианину. Церемониальность изображения требует соблюдения этикета словесного выражения.

Стремясь выразить свое представление о должном и приличествующем, летописец изображает великого князя как великого воина и добродетельного христианина. Так, Борис и Глеб ведут себя, как подобает святым (узнав, что их хотят убить они молятся, принимая смерть молча), Феодосий Печерский ведет себя как добродетельный подвижник: много трудится, умерщвляет плоть, соблюдает все церковные заповеди, милосерден, кроток.

При описании внутреннего состояния героя летописец занимает подчеркнуто внешнюю позицию по отношению к герою. Он описывает внутреннее состояние героя не само по себе, а через их симптомы, наблюдаемые признаки и т.д. При этом он выступает в роли стороннего наблюдателя, хотя и дающего собственную оценку герою. Напр.: *Святополкъ же смятесе умом, река: «Еда се право будеть, или лжа, не вѣдѣ»* [3, 109]; *И нача Василко глаголати к Давыдови, и не бѣ в Давыдѣ гласа, ни послушанья: бо бо ужаслѣся, и льсть имея въ сердци* [3, 110]; *Люба бысть рѣчь си дружинѣ. И послаша лѣтшиѣ мужи ко цареви...* [3, 50]; *Се же слышавъ царь радѣ бысть и посла к нему дары больша первых* [3, 50]; *Печеньзи же ради бывше, мняще, яко предатися хотят, пояша у них тали...* [3, 67].

Для древнерусской литературы старшего периода был присущ глубокий психологизм, свидетельствовавший о больших художественных возможностях, о литературном умении древнерусских книжников создать определенное отношение читателя к описываемому событию. В этом случае летописец отступал от традиции, от канона, от обычного бесстрастного, этикетного изображения действительности, которое в целом присуще летописному повествованию. Поэтому летопись вся полна аналогиями, широкими историческими перспективами, событийная канва предстает в ней лишь как частные проявления упомянутых «вечных» коллизий.

Летописец описывает деревлян, которые едут в терем к княгине Ольге, следующим образом: *Рѣша же Кыяне: "Намъ неволя; кнѣзь нашъ убиенъ, а кнѣгынѣ наша хоцетъ за вашъ кнѣзь". И понесоша я въ лодшѣ. Они же сѣдяху въ перегѣбѣхъ, въ великихъ сустугахъ, гърдящесе. И принесоша я на дворъ къ Ользѣ* [3, 64] – И ответили киевляне: «Нам неволя; князь наш убит, а княгиня наша хочет за вашего князя», – и понесли их в ладье. Они же сидели, величаясь, избоченившись и в великих нагрудных бляхах.

Оценочные предикаты *сѣдяху въ перегѣбѣхъ, въ великихъ сустугахъ, гърдящесе*, которые могут быть приписаны лишь автором, обнаруживает отношение к описываемым героям.

Летописец передает свою точку зрения «положения вещей» собственным взглядом, в котором отражается сознание социума.

Некоторые лица в летописи получают номинацию с использованием оценочных определений, напр.:

• Святополкъ – оканьнии: *Бориса же убивше, оканьнии, увертѣвшие в шатерь... Увѣдѣвъ же се, оканьнии Святополкъ яко еще дышетъ, посла два варяга прикончатъ его... И тако скончася блаженный Борисъ, вѣнецъ приимъ от Христа сога съ праведными...* [3, 70];

• Борисъ, князь – блаженный: *И вложиши и в корсту мороморяну, схраниши тѣло его с плачемъ, блаженаго князя* [3, 68];

• Бонякъ (половецкий хан) – безбожный, шелудивый, отай, хыщникъ: *И въ 20 того же мѣсяца, в пятокъ, 1 час дне, приде второе Бонякъ безбожный, шелудивый, отай, хыщникъ, к Киеву внезапно...* [3, 104] и др.

Эти определения служат не для отождествления лица, а для его характеристики, для выражения оценки этого лица.

Летописец называет половцев сыновьями Измаиловыми: *Безбожнѣ же сынове Измаилеви высѣкоша врата манастирю и поидоша по кельямъ, высѣкающе двери...* [3,105]. Это название не раз повторяется в летописях.

Летописец сопроводил новый уничижительный эпитет этнографическим экскурсом: *...ишли же суть ихъ колѣнь 4: торкмене, и печенѣзи, торци, половци... А Измаиль роди 12 сына, от них же суть торкмени, и печенѣзи, и торци и кумани, рекше половци, иже исходятъ от пустынь* [3, 105]. Отождествление половцев с измаильтянами было не единственной возможной гипотезой об их происхождении [4].

В функцию субъекта, как известно, входит экспликация значения предиката, следовательно, если субъектом предложения является имя, называющее врагов Руси (половцев, монголо-татар и др.), великого князя Руси или отца церкви, то и предикаты будут обозначать соответствующие этим субъектам действия, признаки, свойства. Это обусловлено не только своеобразием семантической согласованности субъекта и предиката, отражающей «согласование» обозначаемых лиц и их признаков, но и своеобразием творчества средневекового писателя, подчиненного литературному этикету.

Таким образом, антропоцентрическая парадигма выводит на первое место человека, а язык считается главной конституирующей характеристикой человека, его важнейшей составляющей. Человеческий интеллект, как и сам человек, немыслим вне языка и языковой способности как способности к порождению и восприятию речи. Если бы язык не вторгнулся во все мыслительные процессы, если бы он не был способен создавать новые ментальные пространства, то человек не вышел бы за рамки непосредственно наблюдаемого. Человек создает текст, в котором с помощью средств языка отражает движение человеческой мысли, строит возможные миры, запечатлевая в себе динамику мысли и способы ее представления.

Список литературы

1. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. – М.: Наука, 1982. – 368 с.
2. Лихачев Д.С. Поэтика древнерусской литературы. Изд. 3. – М.: Наука, 1979. – 360 с.
3. Повесть временных лет // Шахматов А.А. Повесть временных лет. - Т.1: Вводная часть. Текст Примечания. Пг, 1916.
4. Чекин Л.С. Безбожные сыны Измаиловы // // Из истории русской культуры. Т.1 (Древняя Русь). – М.: Языки русской культуры, 2000. – С.691- 716.

*Вепрева Ирина Трофимовна,
доктор филологических наук, профессор,
зав. кафедрой русского языка,
общего языкознания и речевой коммуникации,
Уральский федеральный университет,
Екатеринбург, Россия*

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ РЕЧЕВОГО БЫТА СЕМЬИ³

Abstract

The report presents the approbation of the linguoaxiologic interpretation methodology of spontaneous verbal speech in everyday family communication. In the proposed method of family values research there is a fundamental importance to distinguish two types of value-oriented fragments of the verbal text: value-themed and communicative-valued.

Keywords: *value, verbal speech, family communication, value-oriented fragments of a verbal dialogue.*

Научная задача предпринятого исследования – выявление аксиологического содержания речевого быта современной семьи. Эмпирическим материалом работы являются записи повседневной семейной коммуникации горожан-уральцев, достоверно отражающие языковое существование семейного быта горожан. Проблема изучения семейной аксиосферы актуальна, поскольку обусловлена радикальными социальными изменениями, каузирующими трансформацию традиционных культурных ценностей. Опорными для лингвоаксиологического подхода к материалу являются понятия оценки и ценности, см., например: [1, 2, 3, 4, 5]. В современных исследованиях ценности трактуются как обобщенные представления о том, что является должным, правильным, «социально желанным» в различных сферах общественной жизни [6, 289].

Непринужденная устная речь горожан представляет собой речевые диалогические проявления неофициального общения городских жителей в условиях непосредственного контакта говорящих, см.: [7]. Поэтому если в объект анализа включить не только говорящего, создающего оценочные суждения, но и воспринимающего эти суждения, можно утверждать, что аксиологическая реальность создается только в диалоге, организуемом в процессе речевого общения. При разработке методики лингвоаксиологической интерпретации целого разговорного текста принципиально

³ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №18-012-00382 /18 «Речевой быт семьи: аксиологическая реальность и методы исследования (на материале живой речи уральского города)».

важным было выделение двух типов ценностно ориентированных фрагментов разговорного текста: ценностно-тематических и коммуникативно-ценностных.

Ценностно-тематические фрагменты речи являются особыми формами хранения знаний и оценок, содержат ценностные представления о мире. Такие фрагменты выделяются в опоре на контекстуальные маркеры в аксиологически значимом фрагменте. Прежде всего, это базовые способы выражения ценностного отношения. Чаще всего оно присутствует в утверждениях с модальностью долженствования, необходимости или желательности. Функцией выражения ценностных установок, несомненно, обладают и оценочные высказывания, поскольку они объективируют абсолютную или сравнительную ценность того или иного предмета, понятия для говорящего. Обсуждение желательного, одобряемого может строиться не только в виде эксплицировано выраженных суждений, но и на основе имплицатур, подразумеваемое содержание которых реконструируется на основе ситуативной, контекстуальной, энциклопедической, фоновой информации. Выявление подобных сигналов косвенной оценки и интерпретация наведенных контекстом ценностных смыслов показывают, что аксиологически заряженным может стать практически любой фрагмент разговорного диалога.

Ценностно-коммуникативные фрагменты связаны с адресованной оценкой, а именно оценкой собеседника и выявляются на основе адресованных собеседнику речевых действий. Интерпретатор культурно-ценностного содержания разговорного речевого материала должен действовать на базе полного представления о кодексе речевого общения, т.е. об эталонном речевом поведении. В русском социуме высокой значимостью обладает православный риторический идеал, за счет которого опорный принцип общения – принцип сотрудничества конкретизируется культурными константами коммуникативного доверия, откровенности, скромности, сокращения психологической дистанции общения между собеседниками.

Алгоритм действий комментатора ценностного содержания разговорного речевого материала таков. Необходимым предварительным условием ценностного комментирования является паспортизация коммуникантов (оптимально: пол, возраст, социальный статус, род занятий каждого из них) и, на базе речевого целого, учет коммуникативных пресуппозиций участников общения. На первом этапе выделяется фрагмент, содержащий в себе тот или иной речевой поступок коммуниканта как целесообразное конкретное речевое действие в рамках того или иного типа речевого поведения. На втором этапе содержание данного фрагмента определяется в ориентации на коммуникативные установки речевого общения как соответствующий или противоречащий им речевой поступок говорящего. На третьем этапе данный речевой поступок сличается с культурными константами русского общения, на четвертом осмысливается ситуативная корректировка данного речевого поступка. Всё это вместе взятое относительно объективно характеризует поступок одного из речевых партнеров и позволяет комментатору сделать вывод о ценностном содержании данного поступка в рамках связного речевого целого. Вторая линия комментария связана с собственно оценкой данного поступка другим или другими речевыми партнерами. Здесь характеризуется наличие эксплицитных средств оценки или имплицитной оценки, что

опять-таки увязывается с культурно-коммуникативным национальным кодексом.

Сложность выявления культурно-ценностных особенностей разговорного общения связана с оперированием такими фрагментами текста, как диалогические единства, определением роли речевых поступков в широком контексте и тексте, а главное, требует соотнесения данного речевого поступка с парадигмой общенациональных коммуникативно-культурных установок. В силу многофакторности явления такой анализ плохо поддается формализации и не может быть представлен в виде системы помет. Культурно-ценностный комментарий разговорного текста требует развернутого текстового описания.

Изложенную выше методику лингвоаксиологического комментирования разговорного текста поддержим конкретным анализом одного диалога – разговора душевно близких между собой дочери и матери, который затрагивает ряд тем, важных для обеих собеседниц. Большинство из тем связано со школой. В каждом тематическом направлении (идет ли речь о школьном празднике, о преподавании в школе, о педагогическом образовании или выборе профессии) школа рассматривается с ценностной стороны. У собеседниц не всегда совпадают мнения по тому или иному вопросу, но в ходе обсуждения они приходят к общим объединяющим выводам.

Наиболее значимы в анализируемом тексте три предметные темы.

Ценностно-тематический фрагмент-1. Школьный праздник

Ценность любого праздника определяется тем, что он обычно посвящен значимым событиям в жизни человека. Педагогу А. (одной из собеседниц) возможность собраться со своими учениками на школьном празднике, устроенном по случаю окончания учебного года, представляется духовной ценностью.

Рассказ А. о школьном празднике передает общую атмосферу праздничного состояния учителей, учеников и родителей (*Интересно было посмотреть; мне там понравилось особенно; Даже прослезилась*). Ценностное ощущение радости, положительный эмоциональный подъем создается при помощи праздничной одежды учителей и учеников (*Дарья Борисовна такая красивая была; Мальчишки все в костюмах / вообще / такие красавицы; Девчонки практически все были в школьной форме*); оформления зала (*Оформление мне понравилось; в середине были / ну / цветы такие / цвет такой приятный*); общего участия в празднике детей, педагогов и родителей, что укрепляет общение между детьми и взрослыми (*Народу много было очень; гостей было много; Зато было много родителей / и были / помимо родителей / там еще бабушки-дедушки / тети-дяди / Родственников много / ну / в общем / полный зал был / Кто-то видеосъемку вел*).

Эмоциональному подъему способствует праздничная концертная программа. Общая песня объединяет всех участников праздника и усиливает эмоциональное состояние не только самих исполнителей, но и зрителей (*все вышли песни петь и пели хором / дружно пели / Пели от души*). Эмоциональному насыщению способствует выражение благодарности учеников своим педагогам (*Так все быстро / лаконично / ну как бы вот*

ничего лишнего; всего понемногу и не затянуто / Ну / как обычно поздравили сначала там / ну / администрацию поздравляли / потом родителей поздравляли / а нас уже в последнюю очередь поздравили / Ну / как бы всех / кто там / всех остальных предметников / как-то так вот / Тоже интересно было).

Ценностные составляющие праздничного мероприятия аккумулированы в общей оценке: *мне там понравилось.*

Ценностно-тематический фрагмент-2. Выбор профессии

Анализируемый текст – это диалог студентки первого курса университета с матерью-педагогом, поэтому среди прочих тем естественно заходит разговор о будущей профессии дочери.

Правильный выбор профессии – одна из ценностных составляющих в структуре личности молодого человека. Выделенный фрагмент представляет собой многоаспектное обсуждение проблемы, в результате которого собеседницам хочется прийти к грамотному решению, поскольку дочь пока не определилась со своим профессиональным будущим. При обсуждении выявляется набор факторов, важных при выборе профессии:

а) условия работы (*там больше платят; не понравилось / потому что ездить надо на автобусе*);

б) актуальные установки и ценности человека, т.е. то, что для него имеет первостепенное значение в данный период (*Так я говорю / у меня есть три профессии / которые вот в данный момент актуальные / они все с детьми*);

б) наличие склонностей (интересов), поскольку человек более успешен в той деятельности, которая ему интересна (*Да я / просто я и говорю /либо в садик / либо на началку / либо вот это / ну / в среднюю школу / филологом / идти // почему-то тока (только) с детьми рассматриваю*);

в) возможность реализовать свой творческий потенциал, будущая профессия должна быть в радость, а не в тягость (*я не хочу хореографию вести профессионально потому что я не такой человек / мне нравится самой это делать / но я не такой прям суперпрофессиональный танцор / чтоб; Редактором тебе не интересно что ли? / Не-е / Мне не интересно будет*);

г) человек должен обладать набором профессионально важных способностей: интеллектуальных, физических, психологических. Одного интереса к какому-либо делу мало, нужно ещё, чтобы оно получалось (*просто самой хочется / я просто не знаю / кем я еще могу; вот и думала / что какое-нибудь такое / для общего развития / ритмику какую-нибудь вести в садиках так же; В садик / Тоже круто / наверное / ну / мне кажется / там не так это / как в школе // что ничего не умеют / в этом-то и прикол / они те (тебе) дерзить еще не будут / просто будут неопытными / такими маленькими ниче (ничего) не понимающими*).

При этом способности связаны с индивидуальными особенностями личности, которые являются субъективными условиями успешного осуществления определённого рода

деятельности. Так, педагогу-матери не нравится работать с малышами; дочери, наоборот, в роли учеников больше нравятся именно малыши.

Ценностно-тематический фрагмент-3. Ценность качественного образования

Процесс получения и усвоения знаний, умений, навыков является для большинства людей устойчивой ценностью и выступает для многих из них ценностной ориентацией. Молодая участница диалога рассказывает о своей подруге, которая стремится получить необходимое образование (*она хочет заниматься танцами / ну как / связать свою жизнь как-то с хореографией / но-о для этого ей нужно педобразование / и она пошла его получать туда*). Но девушка столкнулась с проблемой включения учебных заведений в рыночные отношения, которые часто выхолащивают ценностный потенциал получения образования (*просто деньги платишь и все / ничему не учат / просто / ну / ничего серьезно нет / просто деньги платишь / и / получается деньги платишь / и два года чо-нибудь (что-нибудь) / ну чо-то (что-то) несложное делаешь / и просто для тебя главное вот эта вот корочка / чтоб идти дальше работать*). Получение документа об окончании вуза становится коммерческой услугой, предлагаемой государством для желающих (*она говорит / ей жалко времени просто и денег сколько она сюда вкладывает / вообще ничему не учат*). Подчеркивается мысль, что если организация снимает ответственность за содержание и качество учебного процесса, оставляя за собой только право выдачи документа об окончании, то такое образование не нужно.

Молодая участница диалога не может не только согласиться с коммерциализацией образования, но и с мнением своей собеседницы о том, что можно учиться для себя (*по крайней мере / сама будешь грамотной / а это уже хорошо*). Ценность образования предполагает и развитие самой личности, ее самосознания. Важны цели образовательной деятельности человека, и именно они становятся регуляторами его отношения к учебе (*просто зачем // если для себя / ну чо (что) / для себя учиться четыре года? Так просто? Чтоб потом типа это / умной быть*). Старшая собеседница, соглашаясь, поддерживает инструментальную ценность образовательного процесса (*С пользой для дела надо / вот и все / использовать эти знания в своей профессии / вот и все*).

Таким образом, обе собеседницы искренне разделяют представление о высоко значимых духовных ценностях, какими являются правильный выбор профессии и профессиональное образование. Данный диалог носителей литературного языка демонстрирует общение надбытового характера (ситуативных включений в нем нет, хотя разговор происходит во время чаепития). Тематический состав разговора свидетельствует о социальной зрелости собеседниц и наличии общей для них системы духовных ценностей.

Диалог демонстрирует доверительные отношения между коммуникантами (матерью и дочерью), которые делятся личной информацией друг с другом, обсуждают важные для них проблемы. Текст представляет собой откровенный разговор, реализующий установки на искренность, задушевность, общность интересов, взаимную поддержку коммуникантов. Собеседницы хорошо осознают это и даже эксплицируют характер своих взаимоотношений: *мы же с тобой все равно разговариваем / э-э / как день прошел все равно*

же как бы делимся впечатлениями / у кого что было / вот я / допустим / тоже ведь с тобой делюсь впечатлениями.

Весь диалог демонстрирует осознанную коммуникантами тональность открытости друг другу. Так, **ценностно-коммуникативный фрагмент-1** иллюстрирует речеповеденческое проявление доверительности, ценность которой проявляется в открытом стремлении дочери рассказать о молодом человеке, оказывающим ей знаки внимания. Девушке не нравится молодой человек (*он меня бесит; мне неинтересно его слушать / а он мне про свою учебу рассказывает; ноет вечно ноет / что у него что-то не так*). Мать как опытный человек старается сгладить негативное отношение дочери к юноше, готова оказать ей эмоциональную поддержку, прибегает к речевым тактикам совета и замечания: *попроще к этому относись да и все; бывает такое / бывает; надо же заполнить паузу.*

Обе собеседницы демонстрируют развитую технику речевого поддерживания. Многие эпизоды диалога строятся на базе введения новой темы, а затем диалог развивается как расспрашивание инициатора по поводу этой темы. Иногда новую тему в роли коммуникативного лидера начинает мать, иногда дочь. Собеседница, заинтересованная в развитии введенной темы, тут же начинает задавать уточняющие вопросы, как общие (*Почему? Ей нравится там?*), так и направленные на углубление темы и выяснение конкретных проблем (*А.: Интересно, а платят-то так же как и в городе?; Ю. Тока (только) у двоих она ведет?; У вас / получается / нет особой необходимости в филологах?*). Данный процесс носит абсолютно естественный характер, привычный для их речевого общения. Говорящими движет не абстрактная вежливость, а искренний интерес к обсуждаемым темам.

Некоторую обостренность разговор приобретает с обсуждением жизненных перспектив дочери, в частности, того, где она хочет жить, следует ли уже сейчас думать о замужестве и насколько она свободна в личном плане (**Ценностно-коммуникативный фрагмент-8**). Дочь достаточно ясно высказывает свои пожелания и некоторые претензии к матери, которая стремится привязать ее к дому. Здесь налицо расхождение интенций, которое может привести к поколенческому конфликту. В своем речевом поведении мать явно проявляет желание успокоить дочь, не довести разговор до конфликта. Каждый вызов со стороны дочери в последующей реплике матери сглаживается, переводится в план спокойного обсуждения, в зону неопределенности и т.п.:

1. Ю. Ты прикинь / мне уже девятнадцать... //

А. Для меня ты все равно маленькой / Юля / остаешься

2. Ю. Ну / зато ты его отпускаешь и уже в девятнадцать лет отпускала куда-нибудь / в отличие от меня... //

А. Ну дак он же мальчик //

3. Ю. И чо (что) / Мне теперь всегда дома сидеть?

А. Ну / почему?

Ю. (с сарказмом) Ну / почему / годам к тридцати может быть ты сможешь погулять до двух часов ночи //

А. Где здесь гулять-то до двух часов ночи? Ночью здесь страшно //

Коммуникативное напряжение разговора сохраняется, поскольку дочь всё жестче высказывает накопившиеся претензии, касающиеся ее личной свободы, однако открытой ссоры матери удастся избежать.

В целом диалог реализуется в доброжелательной тональности и обнаруживает развитую способность согласованного общения и совместной разработки поднимаемых предметных тем. Именно на этом общем фоне даже коммуникативная напряженность остается в рамках относительной вежливости. Как это распространено в русской семейной практике, формулы речевого этикета в разговоре не используются.

Общее содержание комментариев позволяет составить развернутое представление о русских семейных ценностях по данным неформального речевого общения.

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт. М.: Наука 1988. 341 с.
2. Бартминьский Е. Языковой образ мира: очерки по этнолингвистике. М.: Индрик, 2005. 528 с.
3. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. Изд. 2-е, доп. М.: Едиториал УРСС. 2002. 280 с.
4. Картины русского мира: аксиология в языке и тексте / Отв. ред. З.И. Резанова. Томск: Изд-во Томского ун-та, 2005. 354 с.
5. Лингвистика и аксиология: этносемиотрия ценностных смыслов / кол. монография. Иркутский гос. лингв. ун-т. М.: Тезаурус, 2011. 352 с.
6. Kluckhohn C. Culture and Behaviour: Collected Essays. N.Y.: Free Press, 1962. 402 p.
7. Bogdanova-Beglarian N. Spontaneous colloquial speech and variety of its processes // Cross-Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES), 2016, №3. P. 26-31.

*Гананольская Елена Владимировна,
к.филол.наук, доцент, Сямэньский университет,
Сямэнь, Китай*

**К ВОПРОСУ ОБ ОБРАЗНОЙ ЭВОЛЮЦИИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ
СИСТЕМЫ РУССКОГО ЯЗЫКА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

(на примере образного гнезда «вагон»)

**ON THE QUESTION OF THE MODERN FIGURATIVE EVOLUTION OF THE
RUSSIAN PHRASEOLOGICAL**

(on the example of the idiomatic derivational family "wagon")

Abstract

The article is devoted to the problem of modern figurative evolution of the phraseological system of the Russian language. The evolution of the figurative system is shown on the example of the idiomatic derivational family with the nuclear component "wagon". On a large text material, the author makes an attempt to show the mechanism of development of associative meanings in the word "wagon" and also the formation of this idiomatic derivational family.

Keywords: *Phraseology, idiomatic derivational family, evolution, associative meaning, comparison, metaphor*

Аннотация

Статья посвящена проблеме современной образной эволюции фразеологической системы русского языка. Эволюция образной системы рассматривается на примере фразообразовательного гнезда с ядерным компонентом вагон. На большом текстовом материале автор делает попытку показать механизм развития ассоциативных смыслов у лексемы вагон и формирования фразообразовательного гнезда в целом.

Ключевые слова: *фразеологизм, образное гнездо, эволюция, ассоциативный смысл, сравнение, метафора*

Изучение образной эволюции фразеологической системы русского языка в последние годы вышло на новый уровень, что связано не только с общим интересом к происходящим в языке изменениям, которые мы имеем возможность непосредственно наблюдать, но и с расширением технических возможностей обработки большого массива текстов и появлением многочисленных баз данных.

Развитие формы и семантики фразеологизмов проявляется в виде частных процессов образования фразеологических дериватов; появления одноструктурных единиц [7];

выравнивания их семантики и синтаксических функций [6]; изменения устойчивого словесного окружения фразеологизмов в направлении формирования понятийных групп слов-сопроводителей и далее реструктуризации значения; развития фразеологической вариантности; появления единиц новой образности и др. Все эти частные процессы вплетены в общую систему языковых изменений на разных уровнях и, частности, в процесс развития или формирования фразообразовательных гнезд, т.е. совокупности единиц, объединенных одним общим стержневым компонентом [2], и шире - образных гнезд, включающих разноструктурные образные единицы (собственно фразеологизмы, пословицы, слова в их образном употреблении, устойчивые словосочетания, устойчивые высказывания со структурой предложения), объединенных одной лексемой. Именно изучение по гнездовому принципу дает наиболее ясное представление о том, как развивается образная система русской фразеологии и, шире, образная система языка.

Опыт работы автора статьи над созданием «Фразеологического словаря современного русского детектива» [15], включившего разного рода фразеологические инновации последних 50-70 лет развития русского языка, показал, что в течение последнего полувека не только продолжали активно развиваться существовавшие ранее образные гнезда, но и начали формироваться новые. Причины этого явления в языковедении достаточно подробно описаны в той части, где дело касается появления новых реалий. Однако сам процесс развития и формирования новых образов изучен недостаточно и еще долго будет оставаться таковым в связи с необходимостью сбора и затем пошагового описания большого количества языкового материала, а также отсутствия четкой методики подобного исследования.

Как мы уже неоднократно писали, фразообразовательное гнездо, изучаемое на том или ином временном срезе как некая данность, есть на самом деле результат процессов, связанных с механизмом выбора знака-символа для выражения тех или иных понятий.

Изучение текстового материала, включающее не только фразеологию, но и различные образные употребления слов-стержневых компонентов фразеологизмов в разные исторические периоды развития языка показывает, что новые смыслы находят свое выражение не в случайных единицах, а в словах, приобретших необходимые для этого смысловые наращения в процессе своей языковой эволюции.

Покажем это на примере нового формирующегося образного гнезда с ядерным компонентом «вагон».

В материалах нашего словаря представлено семь образных выражений с этим компонентом: *вагон [воз]* и *<маленькая> тележка [вагон и три тележки]* чего 'очень много', *всё равно что вагон с углем разгрузить* 'сделать что-либо трудное, требующее больших сил и энергии', *словно разгрузил вагон угля [как будто вагон угля разгрузил, будто разгрузил вагон с углем, словно разгрузил вагон картошки]* 'очень устал кто-либо', *лучше вагоны разгружать* 'гораздо легче', *как вагон длинный* 'очень длинный', *как в купейном вагоне* 'о длинном узком помещении с большим количеством одинаковых дверей', *как столыпинский вагон* 'громадный'.

Из всех этих выражений в словарях представлено только первое – *вагон и маленькая*

тележка, что свидетельствует прежде всего о том, что мы имеем возможность непосредственно наблюдать формирование нового образного гнезда и новых метафорических значений лексемы *вагон*. В пользу последнего предположения говорит то, что все перечисленные выражения, за исключением одного, представляют собой устойчивые сравнения.

Рассмотрим каждое из выражений отдельно, начав с самого известного – *вагон и маленькая тележка*. Этот фразеологизм появляется лишь в нескольких словарях конца XX и начала XXI века в значении ‘много; о большом количестве’. При этом словарные толкования разнятся преимущественно в отношении слов-сопроводителей (много *кого-чего* или только *чего*), а также в стилистических комментариях: **вагон и маленькая тележка *чего***. Много. (СФС-1996); **вагон и маленькая тележка *чего***. Шутл. Очень много чего-л. (БМС-1998); **вагон и маленькая тележка**. О большом количестве, достаточности или избытке чего-нибудь (Кузмич-2000); **вагон и маленькая тележка (тачка) *чего***. Разг. Шутл. О большом количестве чего-л. (МН-2007); **вагон и маленькая тележка**. Перен. Очень много кого-чего-н.; разг. шутл. (ОШ-2007); **вагон и маленькая тележка *кого-, чего-л.*** Очень много (БАС-3).

В Историко-этимологическом словаре русской фразеологии говорится, что выражение является собственно русским и образовано семантической конкретизацией слова «вагон», которое с середины XIX в. начинает использоваться как оценочное, подчеркивая обилие чего-либо. В словаре также указывается, что такой же мерой большого количества были и слова *воз, короб (с воз, с короб, с три воза – ‘очень много’)*. «Шутливое добавление компонентов *и маленькая тележка* в живой современной речи создает яркую экспрессию, мерой которой является отношение между прямым значением компонентов и переносным значением оборота». Кроме того, отмечено, что выражение возникло в области производственной деятельности [3, с.78].

Однако обращение к Национальному корпусу русского языка и словарям показывает, что в переносном значении «обилия» слово «вагон» начинает употребляться значительно позже, уже в XX веке, что нашло отражение в словаре под ред. Д. Н. Ушакова [13], хотя это значение начало формироваться действительно в XIX в. В образном употреблении слово *вагон* используется преимущественно в значении ‘много’, в частности в сочетании *целый вагон* (аналогично тому, как ранее использовались слова *воз* (XVIII и XIX в.) и *короб* (XIX в.); *целый воз, целый короб*), и лишь дважды – в сравнении (*величиной*) *с вагон*. Однако контекст со сравнением является более ранним по времени создания. Ср.: *В Петропавловскую крепость доставлен плотный бронированный мотор-пулемет, величиной с вагон конно-железной дороги. [неизвестный. Вести (1907.03.07) // «Утро России», 1907] Лица будущих альпинистов помрачнели, но заведующий тут же призвал всех к бодрости, а специалист и пошутил, и поострил, и клятвенно заверил, что времени пение берёт самую малость, а пользы от этого пения, между прочим, **целый вагон**. [М. А. Булгаков. Мастер и Маргарита, часть I (1929-1940)]⁴*

Стоит отметить также, что сначала у слова *вагон* развивается переносное значение

⁴ В статье приводятся примеры из Национального корпуса русского языка: guscorpora.ru.

‘много’ и лишь затем появляется фразеологизм *вагон и маленькая тележка*, семантически построенный на бинарной оппозиции ‘много-мало’, а образно, как пишет проф. В. М. Мокиенко, – это «реконструкция прямого значения» слова *вагон* с целью повышения его экспрессивности подчеркиванием его прямого значения» [9, с.143]. Наличие оппозиции ‘много-мало’ подтверждается и использованием лексем *маленькая* и *тележка* (не *телега!*). Таким образом, появление этого фразеологизма «встраивается» в два процесса развития образной системы русского языка: а) формирование значения ‘много’ у слов, обозначающих средства перевозки грузов: сначала *короб* (XVIII в.)⁵, а позднее – *воз* (XIX в.); б) эксплицирование слова во фразеологизм, а именно формирование фразеологизма на основе одного из значений (в данном случае переносного) полисемантического слова. [9, с.142]. В отличие от лексем *короб* и *воз* стадия употребления в составе сравнения (ср.: *с воз, с короб, с три воза, с три короба*) у слова *вагон* в текстах представлена незначительно, но предшествует стадии употребления во фразеологизме.

Образ вагона и тележки появляется в литературе 2-й половины XX века в форме *вагон и маленькая тележка* и, если судить по имеющимся контекстам употребления, почти не варьирует: *вагон и маленькая тележка* (12), *вагон с тележкой* (2 контекста), *вагон и тележка* (1), *воз и маленькая тележка* (1). Исходным вариантом, судя по всему, является оборот *вагон и маленькая тележка*, остальные выражения – его варианты. При этом мне исключено, что под тележкой понимается так называемая *вагонная тележка* – основной элемент ходовой части вагона, которая представляет собой поворотное устройство, на которое опирается кузов вагона. Например: — *Алкоголя вагон и маленькая тележка*, — *брезгливо ответил Устименко. [Юрий Герман. Дорогой мой человек (1961)] У нас этих немцев было вагон и маленькая тележка. [Владимир Войнович. Жизнь и необычайные приключения солдата Ивана Чонкина (1969-1975)] В общем, дела у них с «маркони» были в самом разгаре, а хохоту — вагон с тележкой. [Георгий Владимов. Три минуты молчания (1969)] — Не славкай. Сел по-глупому. Обмшшулился. Не сообразил человек транспорт оформить. Как блокаду сняли, так бумага в Питер пришла. Из Кутаиси. Мол, так и так, всё понимаем. Вагоны вы, ясное дело сожгли, а вот ходовые части, тележку с колесами — верните. <...> — Старо. — А нового ничего и нет. Для меня — уж точно. А для тебя — *вагон с тележкой*. Иначе бы в воздух не шмалял. Чего теперь Журавлю скажешь? Зачем, спросит, патрон тратил? [Владимир Корнилов. Демобилизация (1969-1971)] Предлогов было — *вагон и тележка*, выбирай, какой нравится. [Дина Рубина. Терновник (1983)] Достаточно было уже одного Неймана — а терпения у меня *воз и маленькая тележка*. [Ю. О. Домбровский. Факультет ненужных вещей, часть 2 (1978)]*

Итак, лексема *вагон* употребляется до начала XXI века сначала отдельно в сочетаниях *целый вагон* (в значении ‘много’), *с вагон* (в значении ‘большой’), а затем в составе фразеологизма *вагон [воз] и <маленькая> тележка [и три тележки]*, реализуя в нем прежде всего переносное значение ‘много’.

⁵ **Короб** – большая корзина из луба, бересты, дранки; ларь, ящик, использовавшаяся, в частности, для подъема из неглубоких ям горной, выбитой или разрытой материи (Словарь XVIII в.); **короб** – горн. трапециoidalного вида ящик или корзина из драни для перевозки угля из лесосеков на горные заводы (Словарь 1847 г.)

Теперь посмотрим на оставшиеся обороты. Во-первых, все они являются сравнениями. Во-вторых, они делятся на три группы, в каждой из которых «задействована» одна из характеристик «вагона»:

А) переносное значение ‘много’, прямое значение ‘транспортное средство, использующееся для перевозки грузов, в том числе и угля’: *словно разгрузил вагон угля [как будто вагон угля разгрузил, будто разгрузил вагон с углем, словно разгрузил вагон картошки]; все равно что вагон с углем разгрузить; лучшие вагоны разгружать;*

Б) значение ‘большой’: *как столыпинский вагон* громадный;

В) значение ‘длинный’: *как вагон* длинный; *как в купейном вагоне*.

Как видим, первый образ построен на ассоциациях и образных значениях, которые ранее уже закрепились за словом *вагон* в составе устойчивого выражения *вагон и маленькая тележка*. Второе и третье сравнение «задействовали» прямое основание – размеры вагона.

Следует отметить, что употребление перечисленных образов не ограничивается приведенными в статье материалами. При написании статьи мы воспользовались данными «Фразеологического словаря современного русского детектива» [15], которые были получены нами на ограниченном текстовом материале. На самом деле сочетаемость сравнений со словом *вагон* в современном языке гораздо шире.

Так, с представлением о большой величине связано не только и не столько сравнение *как столыпинский вагон*, сколько выражение *как вагон*. Ср.: *Это значит, что он в паровозе огонь разжигает. Там печка, и кочегар туда уголь кидает. А за паровозом — большой чёрный ящик на колесиках. Он большой, как вагон, и дядя сказал, что это тендер. Там уголь для паровозной печки и вода для котла. Как нас семафор не пустил Тут вдруг паровоз засвистел. [Б. С. Житков. Что я видел (1937)]*

Это сравнение также характеризует цвет (*лицо было смугло-желтым, как вагон второго класса*), скорость движения (*глаза стремительно мчались по строчкам, как вагон по рельсам; как вагон на большой скорости*), форму вагона (*вытянутый, как вагон*), характер движения (*ходил ходуном, как вагон; дернулась, как вагон, когда его отцепляют*).

Выражение *как столыпинский вагон* в сети Интернет (более 140 контекстов на момент написания статьи) сочетается с целым рядом лексем из других тематических групп, характеризуя, например, понятия ‘тесный’, ‘прокуренный’, ‘быстро ехать’, ‘темный’ и нек. др. Во многом такая сочетаемость определяется семантикой выражения *столыпинский вагон*. Так называли вагоны для перевозки заключенных. Вот как пишет о столыпинских вагонах А. И. Солженицын в романе «Архипелаг Гулаг»: *[Вагон-зак] - какое мерзкое сокращение! Как, впрочем, все сокращения, сделанные палачами. Хотят сказать, что это - вагон для заключённых. Но нигде, кроме тюремных бумаг, слово это не удержалось. Усвоили арестанты называть такой вагон [столыпинским] или просто [Столыпиным].<...> Вероятно, вагон этот действительно пошел по рельсам первый раз при Столыпине, то есть, до 1911-го года - и по общему кадетско-революционному ожесточению прилепили к*

нему это название. Однако по-настоящему этот вагон был излюблен лишь в 20-е годы, а нашел всеобщее и исключительное применение - с 1930-го года, когда все в нашей жизни становилось единообразным, и поэтому справедливей бы было называть его не [Сталиным], а [Сталиным]. Но не будем спорить с языком⁶.

Итак, в процессе приведенного в статье краткого обзора было выявлено, что образное гнездо с ядерным компонентом *вагон* постепенно образуется на основе нескольких моделей.

Первая модель – формирование переносного значения ‘много’ у лексем со значением транспортного средства для перевозки грузов, в частности угля. Развитие ассоциативной связи *короб, воз, вагон* → ‘много’ от сравнения к появлению у слова переносного значения и, для слова *вагон*⁷ - к дальнейшему развитию образности, уже исходя из этого переносного значения. То есть семантику формирующихся оборотов задает переносное значение (устойчивая ассоциация) ‘много’, а не непосредственно свойства предмета (*вагон*). Носители языка связывают представление о *вагоне* с понятием ‘много’, и поэтому все образные выражения, в состав которых входит это слово, так или иначе сдержат сему ‘много’. Так сформированы обороты *вагон [воз]* и <маленькая> *тележка [вагон и три тележки]* и словно *разгрузил вагон угля*.

Вторая модель – постепенное формирование устойчивых сравнений на основании признаков реального предмета (*вагон*) и закрепление в языке новых устойчивых ассоциаций с этим словом (форма - длинный, вытянутый, скорость и характер движения, цвет).

Третья модель – формирование ассоциативных связей слова *вагон* в составе устойчивых образных выражений как *сталинский вагон* и как (словно, как будто) *вагон с углем разгрузил*. При этом не только значение каждого из этих выражений влияет на семантику компонента *вагон* в их составе и значение этой лексемы в языке, но и наоборот, длительное существование в языке сравнения с *вагон*, обозначающего большую величину, подготовило возникновение у этих выражений значения, связанного с семантикой оборота с *вагон* (‘большой’).

Таким образом, формирование системы ассоциативных связей слова *вагон* (в том числе и метафоры) и далее постепенно всего образного гнезда идет сейчас в двух направлениях: а) от появившихся ранее через сравнение у слов одной тематической группы (*короб – воз – вагон*) переносных значений к формированию на основе этих переносных значений новых образов (напрямую или через новое сравнение) и соответственно новых ассоциативных связей, б) от прямых единичных сравнений к постепенному превращению их в устойчивые и формированию новых ассоциативных связей слова *вагон*.

Если сузить проблему и говорить о формировании метафоры, то в данном конкретном случае она идет логическим путем и последовательно, формируясь через серию сравнений⁸.

⁶ URL: <http://www.bibliotekar.ru/solzhenicin/14.htm>; дата обращения 13.07.2018.

⁷ В нашу задачу пока не входило изучение формирования ассоциативных смыслов слов *короб* и *воз*.

⁸ См. вопрос, поставленный в конце статьи Г.М.Скляревской: Является или не является метафора сокращенным (свернутым) сравнением — это важный вопрос для понимания сущности и механизмов образования метафоры и тем самым для объяснения многих глубинных языковых процессов. От ответа на этот вопрос зависит многое. Если мы

Список литературы

1. Белко В. К. Жгучий глагол : Слов. нар. фразеологии /В. Кузьмич. - М. : Зеленый век Белко, 2000. (**Кузьмич-2000**)
2. Бирих А.К., Волков С.С., Никитина Т.Г. Словарь русской фразеологической терминологии. München. 1993. 136 с.
3. Бирих А.К., Мокиенко В.М., Степанова Л.И. Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник. Спб.: Фолио-Пресс, 1998 (**БМС-1998**).
4. Бирих А.К., Мокиенко В.М., Степанова Л.И. Словарь фразеологических синонимов русского языка. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996 (**СФС-1996**).
5. Большой академический словарь русского языка. М.-СПб. Т. I –, 2004 – (**БАС-3**).
6. Ганапольская Е.В. О некоторых методах изучения семантических изменений фразеологизмов (на примере оборотов *дай Бог – не дай Бог*)// Проблемы фразеологической и лексической семантики: Материалы междунар. науч. конф. М., 2004. С.54-58.
7. Гусейнов Ф.Г. Русская фразеология. Баку, 1977. С.72-82.
8. Мокиенко В. М., Никитина Т.Г. Большой словарь русских поговорок: более 40000 образных выражений. М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2007 (**МН-2007**).
9. Мокиенко В.М. Славянская фразеология: Учеб. пособие для вузов по спец. «Рус. яз. и лит.». М.: Высш. шк., 1989.
10. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка : 80000 слов и фразеологических выражений /С.И. Ожегов и Н.Ю. Шведова; Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова. 4-е изд., доп. М.: ИТИ Технологии, 2007 (**ОШ-2007**).
11. Складаревская Г.Н. Метафора и сравнение: логические, семантические и структурные различия// Мир русского слова. 2017. № 4. С.9 – 17.
12. Словарь русского языка XVIII века / АН СССР. Ин-т рус. яз.; Гл. ред.: Ю. С. Сорокин. — Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1984—1991. — Вып. 1—6 (**Словарь XVIII в.**).
13. Толковый словарь русского языка: **В 4 т./** Под ред. *Д. Н. Ушакова*.— М.: Сов. энцикл.: ОГИЗ, 1935 - 1940 (**Словарь Ушакова**).
14. Словарь церковнославянского и русского языка, составленный Вторым отделением Академии наук : т. 1-4. - 2-е изд. - Санкт-Петербург : Н. Л. Тиблен, 1867-1868. - 4 (**Словарь 1847 г.**).
15. Ганапольская Е.В. Фразеологический словарь современного российского детектива: в 2 т. СПб.: Златоуст, 2015– 2016.

отвечаем «да», это значит, что метафора образуется логическим путем и последовательно: от вычленения признака, представленного в сравнении, через его реализацию в метафоре (*хитер как лиса — он настоящая лиса*). Если мы отвечаем «нет», это значит, что метафора образуется спонтанно, посредством не логической операции сопоставления двух объектов, а некоего импульса, мгновенно соединяющего эти объекты. Тогда факты совпадений (*Иван хитер, как лиса и Иван настоящая лиса*) нужно рассматривать не как лингвистическую универсалию, а как случайное совпадение. [11, с.16]

*Голикова Татьяна Александровна,
доктор филологических наук, профессор
Российского нового университета,
Москва, Россия*

*Ерофеева Елена Анатольевна,
кандидат филологических наук,
доцент Московского государственного
лингвистического университета,
Москва, Россия.*

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЕКТЫ В ОБЛАСТИ ФИЛОЛОГИИ

INNOVATIVE PROJECTS IN THE FIELD OF PHILOLOGY

Аннотация

Статья посвящена описанию инновационного проекта в области филологии «Гипертекстовый словарь гуманитарных технологий». Словарь предназначен широкому кругу будущих специалистов-переводчиков в качестве ориентира в переводческой, текстовой, речевой деятельности, а также служит помощником в сложной деятельности современного специалиста-гуманитария

Ключевые слова: *гуманитарные технологии, гипертекстовый словарь, заимствование, фразеологизм.*

Abstract

The authors describe an innovative project in the field of Philology "hypertext dictionary of humanitarian technologies". The dictionary is intended for a wide range of specialists-translators in translation, text, speech activity, and also serves as an assistant in the complex activity of a modern specialist-humanitarian

Keywords: *humanitarian technologies, hypertext dictionary, borrowing, phraseology.*

Филология сегодня это далеко не узкоспециальная область знания по изучению литератур и языков. Филология сегодня - это истоки и основа образования специалиста любого направления и уровня.

Одной из стратегий формирования профессиональной компетенции специалистов гуманитарного профиля является создание методической модели расширения тезауруса на основе современных компьютерных технологий. В настоящее время остро ощущается

нехватка инновационных динамичных практико-ориентированных словарей учебной и научной направленности. В связи с этим Институт гуманитарных технологий Российского нового университета (Москва) открывает инновационный проект «Гипертекстовый словарь гуманитарных технологий» (далее – ГСГТ), предназначенный широкому кругу будущих специалистов-переводчиков в качестве ориентира в переводческой, текстовой, речевой деятельности. Предполагается, что обучающиеся найдут в нем ответы на многие учебные и сверхучебные задачи, практик-переводчик найдет простые и «красивые» решения, а главное – психо-, этно-, социолингвистические тонкости в выборе варианта перевода, основанные на тщательном анализе материала, а также предоставлении стилистических вариантов.

Теоретической базой создания ГСГТ послужили работы русских ученых Л.В. Щербы, В.В. Виноградова, С.И. Ожегова, Ю.Д. Апресяна, Н.Ю. Шведовой, А.И. Молоткова, В.В. Морковкина, П.Н. Денисова, В.Н. Телия и многих других. Несмотря на давнюю традицию изучения лексикографического описания слова/фразеологизма, далеко не все проблемы решены.

Так, например, одним из актуальных вопросов лексикографического описания слов и фразеологизмов является вопрос об информативном потенциале словарных статей. Современные словари, как правило, учитывают культурологическую составляющую. Вместе с тем не решен вопрос объема культурологических знаний, принципов включения данной информации в собственно дефиницию слова/фразеологизма или представленность ее в качестве авторского комментария.

Известный теоретик и практик лексикографии П.Н. Денисов считает важным принципом работы с языковыми единицами - принцип «организации лексико-грамматического материала на синтаксической основе» [3, 24]. Слово/фразеологизм должны рассматриваться не столько изолированно, сколько в дискурсивной практике. Особенно необходимо учитывать этот принцип при описании единиц, появляющихся в Интернете. Специфика Интернет-дискурса состоит в том, что он «представляет собой процесс создания текста в совокупности с прагматическими, социокультурными, психологическими факторами, целенаправленное социальное действие, включающее взаимодействие людей и механизмы их сознания – когнитивные процессы» [1, 7]. В связи с этим в представляемом ГСГТ специальное внимание уделяется фиксации и толкованию контекстного употребления языковых единиц.

В лингвистическом аспекте в ГСГТ принят традиционный структурно-семантический принцип выделения лексем, производных, омонимов, основанный на учете смысловых связей и отношений в слове в сочетании с анализом его словопроизводных связей и отношений с однокоренными словами, разработана смысловая характеристика слова. При каждом слове дается толкование его значений, приводятся основные грамматические формы, слово снабжено ударением (вариантами ударений), стилистическими пометами. Словарные статьи иллюстрированы примерами. При словах иноязычного происхождения приводится этимологическая справка.

Каждая словарная статья снабжается культурологическим комментарием, который

предполагает в широком смысле экстралингвистические данные, в узком смысле – культурологические коннотации, соответствующие частной тематике раздела ГСГТ.

ГСГТ является авторским словарем, что подразумевает фиксацию практического опыта автора-исследователя, регулярно взаимодействующего с текстами, коммуникацией, участвующего в речевой, переводческой, рекламной, социальной, компьютерной и др. деятельности. ГСГТ предназначен студентам, магистрантам, аспирантам, преподавателям факультета гуманитарных технологий. Словарь также служит помощником в сложной, мультизадачной, мультипроблемной, гибридной деятельности современного специалиста-гуманитария, сохраняющего и оберегающего этнолингвистическую витальность русского языка [4].

Структура словаря выстраивается с учетом требований к подготовке специалиста-переводчика, поэтому включает следующие основные разделы. Общий раздел предполагает описание важнейших, фундаментальных терминов гуманитарных технологий. В разделе культурологии и социокультурных коммуникаций предусматриваются русские и английские словари терминов коммуникативистики, экологической лингвистики. Раздел социальной работы включает словарь терминов социальной работы. В разделе лингвистики и межкультурной коммуникации мы видим страноведческие словари по различным культурам мира, а также словари межкультурных коммуникаций.

Раздел теории и практики перевода составляют терминологический словарь переводческой деятельности, а также одно- и полиязычные словари преподаваемых в университете языков: английский, немецкий, испанский, китайский, фарси, в том числе, специализированный словарь современных греко-латинских заимствований.

В разделе русского языка предполагается серия словарей по всем уровням современного русского языка, в том числе словарь текстоидов (см. подробнее [2]), словарь фразеологизмов XXI века, лингвокультурологический словарь заимствований русского языка, компьютерные технологии в лингвистике: словарь-справочник, терминологический словарь РКИ и др.

Структура словарной статьи.

1. Термин, лексема (варианты написания или произношения с лингвистическим комментарием).
2. Дефиниция термина, значение лексемы (со стилистическими пометами; см. ниже).
3. Происхождение термина, этимология лексемы.
4. Речевое употребление лексемы (с контекстным комментарием, объяснением).
5. Культурологический комментарий.
6. Авторский комментарий (пример использования термина или лексемы в конкретной коммуникативной ситуации, в ситуации обучения или др. деятельности).

Далее составим некоторые словарные статьи ГСГТ авторов данной работы. Так, «Лингвокультурологический словарь заимствований русского языка» Т.А. Голиковой, включает новейшие заимствования, новые значения ранее заимствованных слов, а также

новые русские производные лексемы ранее заимствованных, незафиксированные в современных официальных словарях.

Рассмотрим заимствованную лексему **бугурт**, достаточно активно вошедшую в речевую практику с разными стилистическими оттенками и развившую широкое словообразовательное гнездо. Отметим, что мы даем до трех контекстов речевого употребления лексем с целью демонстрации их вхождения в русский язык.

БУГУРТ, а. М.р. Др.-в.-нем. *Buhurt, старофр. bouhourt / buhurt* бить. 1. Рыцарский турнир, в ходе которого две группы рыцарей, вооруженных затупленным оружием, сражались друг против друга.

Культурологический комментарий: Бугурт являлся как составной частью турнира, так и симуляцией одного из сценариев сражения, а следовательно, подготовкой к подобным ситуациям на войне. Оруженосец мог заслужить шпоры в поле и на бугурте (часть снаряжения, свидетельствовавшая о принадлежности носителя к сословию рыцарей). <https://ru.wikipedia.org/wiki/Бугурт>.

2. Бой между двумя группами участников фестиваля исторической реконструкции или ролевой игры, проводимый в рамках боевой (спортивной) составляющей таких мероприятий. *Посему я с удовольствием работаю на своих тренировках и с еще большим удовольствием бьюсь в поединках с близкими мне по целям фехтования людьми или - для адреналина в бугурте, где (согласись) практически нет правил. Абсолютное большинство участников бугуртов не занимается постоянными тренировками, отрицать это бессмысленно.*

Культурологический комментарий: У реконструкторов и файтеров бугурт - вид массового заруба, турнир-стенка. Осуществляется в доспехах, со стальным оружием, большими отрядами «куча на кучу» и без всякого гуманизма. Хитов нет, колбасятся, пока не завалятся. Бугурт символизирует негуманность, отчаянную отвагу, презрение к боли и к будущему своего междушного нервного ганглия. Часто проводится после игры, если заехавшие файтера сильно заскучали без дела.

3. *Интерн. жарг.* Сильная негативная эмоциональная реакция собеседника на изображение, комментарий, высказывание; то же, что **баттхёрт**. *Кроме того, бугурт может неожиданно возникать, когда люди в процессе беседы переходят на «личности», например выяснение нехорошей тайны, о характере своего визави. Бугурт испытывают люди, которые не воспринимают других точек зрения. Они остро реагируют на критику своих взглядов, характера, поступков, доказывают свое мнение и правоту, даже если не правы. Бугурт - такая кописка, написанная с целью возбудить у читателя злость, ненависть и подобные чувства, основываясь на неких ситуациях, некогда и у автора вызвавших потоки желчи.*

БУГУРТЁР, а. М.р. *Интерн. жарг.* Пользователь, осуществляющий бугурт в 3-м знач.; то же, что **баттхёртер**. *За плохой бугурт в предложке вам почки не отобьют, но за хороший вы увидите свое имя в паблице и получите +1 к навыку бугуртера. У вас на сайте для*

анонимных коментов выставлен один автор «Анонимный бугуртер», соответственно и кука [разг. то же, что **куки**] ему соответствует. А тут еще узнаю: интернетчикам благодаря, скоро не смогу признаться, что с детства бугуртер - поймут не так. Я попросил, а поступайте, как знаете.

От лексемы **бугурт** образуется два глагола **бугуртить** и **бугуртовать** с одинаковым значением, что соответствует процессам неологизации.

БУГУРТИТЬ. Гл. Интерн. жарг. Проявлять **бугурт**, сильную негативную эмоциональную реакцию на изображение, комментарий, высказывание, **бугуртовать**; то же, что **баттхёртить**. *Бугуртить с вейперов на гироскутерах уже не модно – выразить неудовольствие. На эту тему можно много бугуртить, кстати. Примерно таким сейчас представляю бугуртующего даркмена у монитора. В процессе не нахожу ничего общего, из-за этого слегка бугуртую и... разочарования-разочарования.*

БУГУРТОВАТЬ. Гл. Интерн. жарг. Проявлять **бугурт**, сильную негативную эмоциональную реакцию на изображение, комментарий, высказывание, **бугуртить**; то же, что **баттхёртить**. *Очевидный выбор – пойти и хикковать там, бугуртовать из-за того, что мне там не с кем и не о чем разговаривать (правильно, знакомые мне люди быстро забьют на меня, потому что я никуда не денусь, а с другими мне говорить не о чем), или поехать домой и бугуртовать из-за того, что я никуда не хожу и ни с кем не общаюсь. Хватит бугуртовать. У них своя шиза, у вас своя, у меня своя. А реально крутые вещи редкость на самом деле и порой их делают 16-летние дети.*

От лексемы **бугурт** образуется также два прилагательных **бугуртный** и **бугуртовый** с одинаковым первым значением, что также соответствует процессам неологизации.

БУГУРТНЫЙ. Прил. Относящийся к **бугурту** во 2-м знач. *Профессиональным этот уровень станет тогда и только тогда, когда каждый участник бугуртной команды будет тренироваться и тренироваться много на целенаправленный вынос противника 1 на 1. Не выигрыш по очкам, не чувству локтя и т.п. профессиональная команда станет тогда, когда в ней каждый представитель алебардист это или щитник будет максимально натренирован именно на тотальный бой на вынос.*

БУГУРТОВЫЙ. Прил. 1. **Бугуртный**, относящийся к **бугурту** во 2-м знач.

В следующем году на Выборгский вылезу - охота свои силы проверить, конечно, техники особой у меня нет, но может за счет другого чего-нить выеду. Хотя я все-таки бугуртовый боец. Я тебе фотки скинул. 2. Интерн. жарг. Проявляющий сильную негативную эмоциональную реакцию на изображение, комментарий, высказывание; бугурт в 3-м знач. Помнится, с танкачом было иначе, первое номинирование вызвало бурную поддержку, второе - бурный бугуртовый вайн и хейт, но незамеченными они не прошли.

БУГУРТОВО. Безл. в знач. сказ. О сильной негативной эмоциональной реакции; состояние **бугурта** в 3-м знач. *В нижнем положении панель не встает из-за рамки. Было бугуртово. Полный размер. вот так не выйдет. Ну, бугуртово, есть такое дело. Тем, что ваяют продакт для дошколят, тогда как многомиллионная фанбаза уже все взрослые.*

БУГУРТСМЕН, а. М.р. Др.-в.-нем. Buhurt, старофр. bouhourt / buhurt (бить) + man (человек). Участник **бугурта** во 2-м знач., боя исторической реконструкции или ролевой игры. *Годрит: да и не будут никогда бугуртсмены тренироваться постоянно. Зачем? Все равно даже если они круто зажгут на каком-нить фесте, про них в лучшем случае скажут «а помните тот, шестым в пятом ряду стоял, ну доспех бригаантный, как он зажег круто». Таким образом, бугуртсмены тренируются не для славы (турниричиков знают в лицо и по именам, а их как шестого в пятом ряду), не для призов (даже если он уложит десять человек, то ему не дадут даже оплаты проезда), а просто как хобби. Ни в одной команде бугуртсменов никогда не будет регулярно тренироваться более 33% состава. И это люди, для которых увлечение по разным причинам больше, чем просто хобби.*

Выявляются также составные лексемы, в частности, **бугурт-тред**.

БУГУРТ-ТРЕД, М.р. Др.-в.-нем. Buhurt, старофр. bouhourt / buhurt бить + англ. thread нить; ветвь дискуссии. *Интерн.* Популярный паблик в соцсети «ВКонтакте» для негодования и негативных комментариев. **Бугурт-тред** - это ветка на форуме, где разгневанные пользователи комментируют то, что вызывает их искреннее негодование.

Культурологический комментарий: Бугурт-тред позиционирует себя как наследник имиджборда, так называемых баттхерт-тредов. Насчитывает 479 тысяч подписчиков. В паблике размещаются короткие истории, в которых рассказывается, как в жизни некоего анона [анонима. – Т.Г.] после череды событий наступает резкий фейл. При этом истории оформляются по определенным правилам.

В состав ГСГТ входит «Словарь фразеологизмов XXI века» Е.А. Ерофеевой. Словник данного словаря включает идиомы, т.е. языковые единицы с полностью переосмысленным значением, не выводимым из значений компонентов (*желтые страницы, по самый сникерс, шоколадная медалька*), устойчивые сочетания (получившие в зарубежной лингвистике наименование коллокации), в которых фразеологически связанным является только один компонент (*тошнота текста, прозрачное правительство, липкая аудитория*), а также прецедентные тексты, связанные генетически с Интернет-коммуникациями и СМИ (*просто налей воды, и ты этого достойна, теперь мы идем к вам*).

Особый интерес представляют фразеологизмы, образующие серийные (матричные) конструкции.

ПОКОЛЕНИЕ ТЕКСТИНГ. *Интерн.* Поколение людей, родившихся в разных странах в конце прошлого века и активно пользующихся мобильными устройствами. *«Мы поколение txt» - так гласит известное sms послание, распространенное среди филиппинской молодежи.*

Культурологический комментарий: Использованное во фразеологизме заимствование из английского языка *Текстинг* (англ. Texting) имеет два значения: 1. Обмен текстовыми сообщениями с помощью мобильных устройств. Первое смс сообщение появилось в 1992 году, а масштабное развитие этот вид коммуникации получил с 2000-х годов. *Затяжной текстинг приводит к тому, что у вас формируется образ девушки,*

который не соответствует реальной девушке. 2. Набор коротких общепринятых сообщений. В русском языке в отличие от английского, где на язык смс переведены многие классические произведения английской литературы, выходят словники сокращений, например, Luv U = I love you (я люблю тебя), TGIF = thank God it's Friday (Слава Богу, сегодня пятница) и т.п., список подобных единиц не так велик, например, пжл = пожалуйста, О4 = очень и т.п.

Синонимы: поколение *txt*, цифровое поколение, поколение *M* (многозадачности), поколение *Сети*, *Generation txt*, *Generation Net*, *Generation Z*, поколение большого пальца.

В отдельную группу включены сетевые фразеологизмы – единицы, получившие прописку в Интернет-коммуникациях: *аффторм жжот* (интерн., жарг.), *доброго времени суток* (интерн., сетевой этикет), *картриджа объелся* (разг., жарг.) и др. Им присущи следующие признаки: а) устойчивость в медиасреде; б) контекстуальное определение; в) источник происхождения – средства массовой коммуникации.

КОММЕНТЫ РУЛЯТ. *Интерн., жарг.* Комментарии к какому-нибудь тексту являются более интересными, чем сам текст. *Комменты рулят, ради них и репошу.*

Варианты: **камменты рулят, каменты рулят.**

Особый характер в современных средствах массовой коммуникации и СМИ приобретает трансформация традиционных фразеологизмов, зафиксированных в специальных словарях. Например, *по самый сникерс* (ср. *по самые уши*), *фейсом не вышел* (ср. *лицом (рылом) не вышел*) и т.п.

Переосмысление, ассоциативное расслоение фразеологизмов приводит к образованию новых значений. Очень часто это связано с переходом в новую социальную, бытовую, политическую среду. Например, фразеологизм *письмо счастья* (варианты: *небесное письмо, святое письмо*) использовался в значении «письменное сообщение, которое необходимо распространить, чтобы не прервать некое мистическое свойство данного письма». Наряду с этим значением у фразеологизма появились новые значения.

ПИСЬМО СЧАСТЬЯ. *Разг., негатив.* 1. *Истор.* Извещение о состоянии индивидуального пенсионного счета лица, застрахованного в ПФР. *А между тем «письма счастья» - это отчет о нашей будущей пенсии, в котором черным по белому написано, будем ли мы жить достойно в старости.* 2. Уведомление от ГИБДД о штрафе. *Все чаще о своих нарушениях мы узнаем не от инспекторов ГИБДД, а из «писем счастья» — квитанций к постановлениям.*

Итак, гипертекстовый словарь гуманитарных технологий представляет собой новый тип практико-ориентированного словаря XXI века, гибкий, динамичный, пополняемый и редактируемый в режиме онлайн. По характеру представления информации словарь антропоцентрический, ориентирующийся на выявление этнической, культурологической, лингвистической специфики глобализирующегося общества.

Список литературы

1. Ахренова Н.А. Интернет-дискурс как глобальное межкультурное явление и его языковое оформление: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. - М., 2009. – 35 с.
2. Гершанова А.Ф. Роль дискурсивных единиц в процессе формирования коммуникативной компетенции в РКИ // Лики русистики в информационном виртуальном пространстве. – Чхонан, 2018. ДОБАВЬТЕ, ПОЖАЛУЙСТА, ССЫЛКУ, КОГДА БУДЕТ МАКЕТ.
3. Денисов П.Н. Лексика русского языка и принципы ее описания. — М.: Русский язык, 1980. – 253 с.
4. Иванова О.Ю. Этнолингвистическая витальность русского языка как проблема гуманитарных технологий // Гуманитарные технологии в современном мире: Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. - 2015. - С. 70-73.

*Жамсаранова Р.Г.,
доктор филол. наук, профессор,
Забайкальский государственный университет,
Чита, Россия*

ХРОНОНИМ КАК ЯЗЫКОВОЙ ЗАНАК РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ

Статья представляет обзорный анализ хрононима (названия дня недели) в русской лингвокультуре в сопоставительном аспекте. Известно, что изучение семантического потенциала названий дней недели, представленных проприальной лексикой, способствует реконструкции забытого изначального культурного смысла, заложенного в имени собственном – хронониме. При этом любопытно, что обнаруживаются и типологически схожие признаки концептуальной семантики, обусловленные как мифологическим сознанием, так и принципами общечеловеческого познания окружающего мира [Жамсаранова, 2011: 63-67].

В русском языке, как и в других славянских языках (украинском, белорусском, болгарском, чешском, сербскохорватском, польском), названия дней недели связаны с их порядковыми номерами и с некоторыми религиозными обычаями. Названия дней недели пришли в Древнюю Русь из Болгарии - южнославянской страны, культура которой была в то время на самом высоком уровне. Религиозные люди считают, что семидневная неделя была установлена самим богом, который шесть дней трудился, а на седьмой «почил от дел своих». Поэтому Библия строго запрещала нарушать святость субботы - дня, посвященного богу. Этот день был еженедельным праздником у христиан и евреев. Во II в. н. э. римский император Адриан запретил христианам праздновать субботу. Тогда день отдыха был перенесен на следующий день недели - день Солнца. В 321 г. римский император Константин, принявший христианство, узаконил этот день как еженедельный государственный праздник.

На Руси еженедельный праздник долго назывался седмицей или «неделей» - днем, когда «не делают», не работают. Понедельник означает, что он следует после «недели» (т. е. воскресенья), вторник - второй день после «недели», среда - средний день, четверг и пятница - четвертый и пятый; суббота же происходит от древнееврейского слова «саббат» (шабаш), что означает отдых, покой.

После принятия Русью христианства воскресеньем назывался только один день года - день начала празднования Пасхи. В смысле дня недели слово «воскресенье» начали употреблять только в XVI в. в память о воскресении Христа. Слово же «неделя» сохранилось для всего семидневного периода вместо слова «седмица».

Мусульманские народы, приняв семидневную неделю, почитают седьмым, т. е. нерабочим днем пятницу, так как в этот день родился пророк Мухаммед.

М.В. Пименова и Н.В. Кравченко считают, что «семидневная неделя, которая начиналась с воскресенья, была переходным этапом от пятидневной недели к той форме недели, которой мы пользуемся сейчас, когда начинаем отсчёт от понедельника» [Пименова, Кравченко, 2017: 96].

В отношении самих имен – хрононимов проявляется некое типологическое единство, особенно в аспекте сопоставления названий и соответствующих им Богам. Рассмотрим названия таких «женских» дней недели как понедельник и пятница. Управляют этими днями, а значит и временными отрезками вполне конкретные женские ипостаси пантеона – Луна/Селена и Венера. У древних римлян богиня Диана – богиня света, растительности и плодородия, родовспомогательница, защитница женщин и олицетворение луны. Впоследствии Диана приняла греческие черты богини охоты, подчеркивающие ее независимость и в каком-то смысле наличие мужских признаков. Потому-то образы Артемиды и Дианы практически аналогичны по своим функциональным признакам.

Приобретение таких «мужских» функций как охота, наличие лука и стрел и позволение остаться девственницей, что и получила, например, Диана от своего отца Зевса/Юпитера – говорит о некоем семантически полном образе божества, заключающего в себе как мужские, так и женские черты. Известна греческая пара Диана – Апполон, где Диана отождествлялась с Луной, а Апполон – с солнцем.

В сибирских шаманских традициях ритуальная смена шаманом пола дает ему возможность использовать как мужскую, так и женскую силу при общении с духами и при проникновении в запредельные миры. В подобном сопоставлении выявляется еще одна божественная ипостась «женских» дней недели как магическая. Вспомним, что этруская богиня Нюкс – «ночная», которая соответствовала римской Селене, а Селена отождествлялась с Артемидой и Гекатой, считалась связанной с женской лунной магией, т.к. колдовские заклятия наиболее действенны при полном сиянии Селены / Луны. Немаловажным фактором при этом считалось наличие девственного состояния, являвшееся чуть ли не главным условием статуса богини. Девственницами считались Афина, Артемиды, Ана семитов. В микенских записях упоминается богиня Ма или Ма-Зивиа (Zivia/Divia ‘богиня’), которая, будучи в девственном состоянии, величается как «мать».

Любопытно, что сопоставление греко-латино-русских названий Monday Friday (понедельник и пятница) с таковыми тибето-монгольскими названиями – Даваа (понедельник), Солбон / Баасан (пятница) выявляет также некую универсалию «женских» дней. Покровительницей понедельника Даваа (лунного дня) выступает божество под именем Divia ‘богиня’, а название пятницы Солбон /монг./ или Баасан совпадает с названием планеты Венера, которая у древних шумеров была известна как Утренняя / Вечерняя звезда.

В языковом отношении довольно интересным фактом является лексико-семантическое соотношение тибетского женского божества Диваажан/Даваа и микенской Зивии или Дивии, что позволяет усмотреть не только индоевропейское языковое единое начало, но и тождественность мифологий и этнокультурных воззрений.

В немецком языке и поныне Montag (день Луны) - понедельник, и пятница (Freitag) напоминает о богине Фрейе. Известно, что английское Friday, шведское Fredag, немецкое Freitag «обнаруживают» имя скандинавской богини плодородия и любви Фрейи (Фригги) – аналоге греческой Афродиты и римской Венеры.

Интересно, что у некоторых народов Азии дни недели носят названия тех же планет. В Индии дни недели именуется так (на языке хинди): понедельник – Сомвар (день Луны); вторник – Мангалвар (день Марса); среда – Будхавар (день Меркурия); четверг – вирвар (день Юпитера); пятница – Шукравар (день Венеры); суббота – Шанивар (день Сатурна); воскресенье – Равивар (день Солнца).

Типологическое единство проявляется не только в принципах номинации хрононимов русской, английской, латинской и монгольской лингвокультур. Сходство обнаруживается в «присвоении» каждому хронониму покровителя-божества. В отношении «женских» дней – понедельника и пятницы – очевидно влияние планеты Луна, женского божества Макоши (позже Параскевы-Пятницы). По-видимому, языческое сознание присваивало именно этим дням некие признаки, присущие Луне и Венере как женским ипостасям.

Известно, что «культ Макоши (Мокоши) восходил к культу Великой Богини Матери и культу земли (В пятницу, матушку Прасковью, грешно тре-

вожить землю, ибо во время крестной смерти Спасителя было землетрясение)» [Пименова, Кравченко, 2017: 98]. В русском языке сохранилось много поговорок как своеобразных табу, связанные с пятницей: «Кто прядёт в пятницу, у того на том свете будут слепы отец с матерью»;

«Женщинам в пятницу нельзя ни чесать, ни мыть голову»; «Что пятница, то праздник». «Вторник да пятница – лёгкие дни». «У него пятницы, он принимает в этот день». «У бабы семь пятниц на неделе. В пяток ку-

рицу на яйца не сажают, цыплята не живут. Кто в пятницу дело начинает, у того оно будет пятиться. По пятницам мужики не пашут, бабы не прядут. Кто в пятницу прядёт, святым родителям кострышкой глаза запорашивает.

На неделе семь пятниц» и т.д. [Пименова 2012].

В «Русском народном календаре Прикамья» А.В. Черных представлено более 16-17 хрононимов: Великая Пятница, Великоденная Пятница, Весенняя Пятница, Вильвенская Пятница, Девятая Пятница, Злочастная Пятница, Ивановская Пятница, Ильинская Пятница, Обещанная Пятница, Осенняя Пятница, Пятница Парасковья, Петровская Пятница, Рождественская Пятница, Салтановская Пятница, Страстная Пятница, Усенная (Осенняя) Пятница [Черных, 2009: 188-192].

Замечено, что хрононимы в разных культурах представляют собой условные символичные языковые знаки, дешифровка которых способствует оптимальному пониманию знаков отдельной культуры. Известно, что в традиционной культуре понятия времени и пространства являются базовыми понятиями. Традиционное языческое

мировоззрение о времени представляло для сознания «наивного» человека почти то же самое, что является диалектикой для науки. Представление и распределение времени в наивном сознании - это только один из аспектов познания окружающего мира традиционного или мифологического мировоззрения.

Мифологический тип мышления кодировал информацию посредством принятой знаковой традиции в отдельной этнокультуре. Кодирование обусловлено древнейшими космогоническими и мифологическими представлениями человека и возникало в сознании по принципу «анalogии» - соотнесения подобных или схожих предметов, объектов, существ или явлений. Основой подобного соотнесения является представление древнейшей космогонии об общей взаимосвязи всего сущего в мире, где человек представляет собой неотделимую от природы некую суть.

Познать отдельные рефлексии космогонического моделирования времени возможно посредством изучения дискурсивно-когнитивных уровней семантического и культурного значения языковой единицы, т.е. названий дней недели или хрононима. При этом следует заметить, что уровни значения хрононима качественно неравнозначны.

Первичным уровнем следует считать имплицативный потенциал значения, заключенный в денотативном значении онима. Ранее мы уже писали о типологии семантического значения названий дней недели разных лингвокультур (Жамсаранова, 2011: 354-358). Денотатом хрононима выступает, как правило, имя некоего божества, или персонифицированной природной силы, имеющей в своем «распоряжении» определенное время - световой день суток.

При изучении названий дней недели в разных языковых культурах оказалось, что семантика этих названий типологически сопоставима. Сигнификативным значением имени является персонифицированное имя божества, являвшегося покровителем данного дня недели согласно древнегреческой мифологии. В таблице, предлагаемой ниже, даны некоторые соответствия имен собственных дней недели в разных языках, отражающих разные этнокультуры.

Мифологический уровень значения хрононима выявляет типологически

общий для всех языковых культур принцип означивания, «опредмечивания» такого временного отрезка, как световой день суток. Проявляется типологически универсальное в процессе называния объектов времени, которое мыслится как аналогичное акту «сотворения» этих вещей. Происходит одновременный акт сотворения знака в виде имени дня недели, которое совпадает с именем божества, властвующего в этот период времени, и как бы «сотворение» самого хрононима, определенного времени суток – светового дня.

Примерно так мыслится первый шаг в долгом историческом процессе освоения «враждебного» чужого пространства и присущих ему предметов с их символизацией, представляя первый этап появления традиционных космогонических и религиозных воззрений. Присвоение, связанное с означиваемостью, происходит на нескольких уровнях. Во-первых, это фонетическое означивание, дача, присвоение имени, что дает право

наивному сознанию приобрести некоторую власть над этим предметом, в данном случае, над отрезком времени суток.

Во-вторых, следующим шагом может быть их последующая символизация в виде графических знаков, что позволяло, в свою очередь выделиться некоторым индивидам из общего социума, кто овладевал тайнами графики, а значит и приобретавшим вместе с этим знанием и некую степень власти над силами природы. В-третьих, появлялись избранные, которые имели право и могли в силу этого произносить имя, т.е. облекать их в звуковую форму, а значит, быть несколько приближенным к объекту называния.

Персонафикация времени, выражающаяся в даче имени дню недели, автоматически приравнивалась в наивном сознании как покровительство конкретного божества, управлявшего одной из природных стихий. Так, например, воскресенье имеет ярко выраженную «солнечную» энергетику. Поэтому посредством данной таблицы представляется объективным считать славянского Дажьбога как Бога Солнца, тогда как Стрибог может быть соотнесен со стихией Ветра и соответствует древнегреческому Меркурию – Богу Ветра. Попутно заметим, что в литературе встречается довольно противоречивые мнения по поводу того, Богом какой стихии можно считать Дажьбога.

Помимо собственно ономастического уровня как первого уровня значения хрононима можно выделить собственно лингвистический – второй уровень значения онима и третий уровень. Третьим уровнем значения мы называем уровень, обусловленный культурно-коннотированными признаками хрононима. Известно, что названия дней недели имеют астрологическое происхождение. Еще в Древнем Вавилоне сутки делились на 24 часа и каждый час находился под покровительством планеты. Так, первый час субботы посвящался самой далекой планете - Сатурну, второй час - Юпитеру, третий - Марсу, четвертый - Солнцу, пятый - Венере, шестой - Меркурию и седьмой - Луне. По астрологическим правилам дни получали свои имена в зависимости от того, какой планете посвящался его первый час. Поэтому суббота и получила название дня Сатурна.

Остальные часы субботы были также распределены между планетами. Так, 8-й, 15-й и 22-й часы опять посвящались Сатурну, 23-й час принадлежал Юпитеру, 24-й - Марсу. Первый час следующего дня - воскресенья приходился на долю Солнца. Поэтому оно и было названо днем Солнца.

Известно, что народы Западной Европы переняли от римлян различные обычаи, а также многие слова и выражения. Поэтому в языках европейских народов - итальянцев, французов, испанцев, немцев, англичан, шведов, норвежцев, датчан, голландцев - до наших дней сохранились многие названия дней недели, заимствованные у древних римлян. Так, во французском языке только воскресенье (*dimanche*) не связано с "планетными" названиями и происходит от латинских слов *dies domenicā*, означающих "день господень".

В итальянском и испанском языках у пяти дней недели остались названия планет. В английском языке соответствуют планетам названия таких дней, как суббота (*Saturday* - день Сатурна), воскресенье (*Sunday* - день Солнца) и понедельник (*Monday* - день Луны); остальные дни также носят имена планет, но они названы по именам богов скандинавской

мифологии Тиу, Вотана, Тора и Фрейи, соответствующих по своей роли римским Марсу, Меркурию, Юпитеру и Венере.

Небезинтересно сопоставить теонимы Семаргл (аналог Ярило) у славян, воспринимаемое в мифологии как солярное «плешивое» божество с бурятским Эсэгэ Малаан (букв. Плешивый Отец). Концептуальная семантика этих теонимов соотносима с авестийским Сэнмурвом/Симургом (Семаргль у славян), семантическое значение которого означает буквальное «сияющая птица». Напомним, что в индоиранском фольклоре «царь пернатых» Гаруда или Агни является олицетворением солнца.

Таким образом, непосредственное обращение к проприальной лексике, в частности, хрононимам и теонимам с точки зрения типологического и сравнительно-сопоставительного языкознания, предполагающего обращение в свою очередь к лингвистическим и мифологическим традициям, позволяет обнаружить общность мировоззренческих установок древних народов.

Список литературы

1. Жамсаранова Р.Г. Проприальная лексика в аспекте межкультурной коммуникации // Лингвистика, лингводидактика и межкультурная коммуникация в современной парадигме знаний: материалы I Междунар. науч.-практ. конф. 15 февр. 2011 г. – Чита: ИИЦ ЧГМА, 2011.- С. 63-67.
2. Жамсаранова Р.Г. Названия дней недели в аспекте межкультурной коммуникации // Проблемы концептуальной систематики языка и речевой деятельности: Мат-лы 5-й Всеросс. науч. конф. – Иркутск: ИГЛУ, 2011.- С. 354-358.
3. Пименова М. В. Русская сказка: учеб. пособие. – Киев: Изд. дом Дмитрия Бураго, 2012. – Вып. 8. – 68 с. – (Сер. Славянский мир).
4. Пименова М.В. Заглядывая за вуаль слов: о чем могут рассказать названия дней недели в русском и английском языках? // Пименова М.В., Кравченко Н.В. – Гуманитарный вектор. Том 12, № 2, 2017. – с.96-101.
5. Черных А.В. Русский народный календарь Прикамья. Ч.3. Словарь хрононимов. – Пермь: Изд-во ПУШКА, 2009. – 300 с.

*Китадзё Мицуси,
Ph.D., профессор,
заведующий кафедрой европейских языков,
Университет Киото Сангё,
Киото, Япония*

ИССЛЕДОВАНИЕ ВИДОВ ГЛАГОЛА И ДЕЕПРИЧАСТИЯ В ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ XX ВЕКА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ЛИНГВИСТИКИ ТЕКСТА

В нашей предыдущей работе (М.Китадзё) было отмечено временное изменения отношений между видами глагола (далее Г) и деепричастия (далее Д) и фигурой в литературных произведениях XIX века. Наш доклад продолжает данное исследование в литературных произведениях XX века.

Многие лингвисты (Р.О.Якобсон, В.В.Виноградов, J. Fontaine, Ю.С.Маслов, Г.А.Золотова, А.В.Бондарко, В.А.Плунгян и др.) изучают текстовые функции видов и выделяют повествовательную функцию (фигуру) совершенного вида и описательную функцию (фон) несовершенного вида. В связи с фигурой мы обращаем внимание на конструкции прямой речи (далее КПР). КПР выступает в изобразительной функции, рисуя облик героя, у которого своя манера речевого поведения, и оживляет литературное повествование. В одной из предыдущих наших работ, посвященных русским деепричастиям (М.Китадзё), было отмечено, что, по теории Р.Д.Норперг, S.A.Thompson, употребление КПР соответствует фигуре. Эту нашу идею мы продолжаем развивать в данной работе.

Мы анализируем позиционное отношение к КПР, чтобы рассмотреть отношение между видами Г и Д и фигурой. Наше исследование выявило пять возможных позиций Г и Д по отношению к КПР : глагол совершенного вида (далее ГСВ), глагол несовершенного вида (далее ГНСВ), деепричастие совершенного вида (далее ДСВ) и деепричастие несовершенного вида (далее ДНСВ):

- 1) Г, Д сливаются с КПР (ГКПР / ДКПР)
- 2) Г, Д находятся в интерпозиции (КПР + Г + КПР / КПР + Д + КПР)
- 3) Г, Д находятся непосредственно перед КПР (Г + КПР / Д + КПР)
- 4) Г, Д находятся непосредственно после КПР (КПР + Г / КПР + Д)
- 5) Г, Д находятся на расстоянии более чем одного предложения от КПР (Г + более 1 пр. + КПР / КПР + более 1 пр. + Г / Д + более 1 пр. + КПР / КПР + более 1 пр. + Д)

Пять типов расположения Г, Д и КПР разделяются на три группы: во-первых, ГКПР и ДКПР означает позиция в конструкции прямой речи, во-вторых, КПР + Г, Д + КПР, Г, Д + КПР, КПР + Г, Д – очень близкое расположение глагола и деепричастия к конструкции

прямой речи, в-третьих, Г, Д + более 1 пр. + КПр, КПр + более 1 пр. + Г, Д – сравнительно отделённое расположение глагола и деепричастия от конструкции прямой речи.

Первая и вторая группы входят в близкую к КПр группу, а третья – в отделённую от КПр группу. Учтя данные группы, мы рассмотрим частотность расположения ГСВ, ГНСВ, ДСВ, ДНСВ и КПр в произведениях XX века, разделяя их на два периода (первую и вторую половины). Нами взяты 8948 ГСВ, 10224 ГНСВ, 1450 ДСВ и 1434 ДНСВ из 8 литературных произведений: 1) произведения первой половины XX века: «Мать (ч.1) (М.Горький)», «Мастер и Маргарита (М.А.Булгаков)», «Поднятая целина (к.1) (М.А.Шолохов)», «Первые радости (К.А.Федин)», 2) произведения второй половины XX века: «Любавины (В.М.Шукшин)», «Последний срок (В.Г.Распутин)», «Дети Арбата (А.Н.Рыбаков)», «Шестьсот лет после битвы (А.А.Проханов)».

По группировке расположения Г и КПр все частотности расположения ГСВ, ГНСВ и КПр резюмированы в таблице 1.

Таблица 1.
Расположение, которое показывает высокую частотность употребления ГСВ, ГНСВ и КПр в произведениях XX века.

		в первой половине	во второй половине
ГСВ	близкое к КПр	ОК	ОК
	отделённое от КПр	?	?
ГНСВ	близкое к КПр		
	отделённое от КПр	ОК	ОК

«ОК» означает высокую частоту. / «?» означает возможность высокой частоты.

Как видно из таблицы, ГСВ в первой и во второй половинах XX века нередко употребляется в близости от КПр, но частотность употребления колеблется. В то время как ГНСВ в первой и во второй половинах XX века постоянно имеет заметную ориентированность на место, отделённое от КПр.

По группировке расположения Д и КПр все частотности расположения ДСВ, ДНСВ и КПр резюмированы в таблице 2.

Таблица 2.
Расположение, которое показывает высокую частотность употребления ДСВ, ДНСВ и КПр в произведениях XX века.

		в первой половине	во второй половине
ДСВ	близкое к КПр	ОК	?
	отделённое от КПр	?	ОК
ДНСВ	близкое к КПр	ОК	ОК
	отделённое от КПр		

«ОК» означает высокую частоту. / «?» означает возможность высокой частоты.

Благодаря этой таблице мы можем наблюдать следующее:

ДСВ в первой половине XX века употребляется в близости от КПП, но частотность употребления колеблется. А ДСВ во второй половине XX века часто занимает отделённое от КПП место, но частотность употребления колеблется. Тогда как ДНСВ в первой и во второй половинах XX века часто занимает близкое к КПП место.

В художественном тексте фигурированные ситуации в сумме составляют своего рода семантико-прагматический скелет текста, который автор текста хочет выделить на общем фоне повествования. Ю.С.Маслов, А.В. Бондарко и другие отмечают, что СВ относится к фигурированным ситуациям, а НСВ – к фону в повествовании. В результате же нашего исследования удалось выяснить, что СВ (ГСВ и ДСВ), НСВ (ДНСВ) принимают участие и в фигуре и в фоне.

На основе данных из произведений русской литературы XX века нами рассмотрено употребление ГСВ, ГНСВ, ДСВ, ДНСВ и КПП (соответствующей фигуры) с точки зрения текстовых функций видов (анализируя позиционное отношение к КПП). Сделаны следующие выводы:

1. В XX веке в основном ГСВ помещается ближе к КПП, а ГНСВ – далеко от КПП.
2. В XX веке ДНСВ преимущественно расположен ближе к КПП. Между тем как ДСВ в первой половине XX века употребляется ближе к КПП, а во второй половине XX века – далеко от КПП.
3. В XX веке ГСВ, ГНСВ, ДНСВ показывают стабильное отношение к КПП, только ДСВ изменяет своё отношение к КПП.

Список литературы

1. Бондарко А.В. Проблемы инвариантности / вариантности и маркированности / немаркированности в сфере аспектологии. In: Черткова, М.Ю. (ред): Типология вида: проблемы, поиски, решения. М. 64-80. 1998.
2. Виноградов В. В. Стиль «Пиковой дамы» // Избранные труды. О языке художественной прозы. М. 1980.
3. Золотова Г. А. Глагольный вид с точки зрения текста // Семантика и структура славянского вида. I. Kraków, 1995.
4. Китадзё, М. Исследование видов глагола и деепричастия в литературных произведениях XIX века с точки зрения лингвистики текста. Cross-Cultural Studies: Education and Science. Russian Department, Middlebury College, Middlebury, Vermont, USA. 3(2), 88-97. 2018.
5. Маслов Ю. С. Очерки по аспектологии. Изд-во: ЛГУ. 1984.
6. Плуныян В. А. Общая морфология. М., 2000.
7. Якобсон Р. О. Шифтеры, глагольные категории и русский глагол // Принципы типологического анализа языков различного строя. М., 1972.
8. Fontaine J. Grammaire du texte et aspect du verbe en russe contemporain. Paris. 1983.
9. Hopper, P.J., Thompson S. A. Transitivity in grammar and discourse. Language 56. 251-299. 1980.

*Kruashvili Irina, Ph D. Doctor of Sciences Philology,
Associate Professor (German Philology),
Sokhumi State University, Tbilisi, Georgia*

NOUNS WITH AUGMENTATIVE MEANING IN THE GERMAN WORD-BUILDING

УСИЛИТЕЛЬНЫЕ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ В НЕМЕЦКОМ СЛОВООБРАЗОВАНИИ

Аннотация

Под усилительными существительными объединены имена с обобщённым значением „большой“ и „в очень высокой мере/степени“. Часто для выражения этого значения употребляется ряд элементов, принадлежащих к группе аффиксоидов и выступающих как члены композитов. Усилительные существительные - этот термин применяется в немецком языке для обозначения эмоционально окрашенных словообразовательных конструкций, которые образованы с помощью префиксоидов и которые, особенно в разговорной речи, служат для усиления выражения. Напр. Affenhitze, Bombenerfolg, Heidenangst, Hundekälte, Höllenlärm, Grundwiderspruch, Spitzenfilm, Höchstgeschwindigkeit, Riesenskandal. Как показывают примеры, развиваются разные оттенки основного усиленного значения: „очень большой“, „слишком большой“, „очень важный“, „значительный“. Префиксы также могут усилить значение базисного слова. Специализирован на выражении этого значения префикс erz-, часто в соединении с существительными, выражающими отрицательную оценку: Erzfeind, Erzrevanchist. Заимствованные префиксы также принимают участие в усилении значения: hyper-, super-, maxi-, mega- и др.: Hyperinflation, Superauto, Maxirock, Megaparty.

В статье проанализированы словообразовательные конструкции, выражающие любые тончайшие нюансы усиления; в отдельности рассмотрены префиксоиды, немецкие и заимствованные префиксы, которые служат для усиления значения; приведены соответствующие примеры. В статье подчёркнут тот факт, что усилительные существительные играют значительную роль не только в словообразовательной системе, но и вообще в немецком языке, особенно в повседневной разговорной речи. Этим и объясняется тот большой интерес, который проявляют учёные к данному вопросу.

Ключевые слова: *Усилительные существительные, аффиксоид, префиксоид, квазикомпозит, префиксальный дериват.*

A well-developed system of augmentative meaning corresponds to the semantic and syntactic peculiarities of nouns. Sema of augmentation can be distinguished in those word-building

constructions, which denote the augmentation of a certain value expressed by a noun or increase, excess from the norm. The structures of augmentative meaning are termed “Augmentativ bildungen” in the German language. According to Bussmann’s linguistic dictionary, “This term is used in reference with a large group of prefixoids tinted emotionally, which (especially, in the colloquial language) serve to the augmentation of the meaning” [1, 69]. Prefixoids (semi-prefixes) and suffixoids (semi-suffixes) are further integrated beneath with the common notion: affixoid (semi-affix).

On behalf of affixoids, there exist two mutually opposite opinions: most part of the scientists consider it possible to distinguish the class of affixoids between the composites and derivatives. Amongst them there can be cited: I. Kühnhold/O. Putzer/H. Wellmann, Th. Schippan, A. M. Kienpointner, H. Ortner/L. Ortner, J. Vögeding, M. D. Stepanova, M. Ruge, M. Bues, S. Stein, and others. G. D. Schmidt denies this word-building phenomenon and substantiates this by the fact that it is connected with great difficulties to determine the status of affixoids unambiguously and that such articulation of the word-building elements makes the study of the whole system even more complex [10, 61]. We believe that theoretically such a simplification can be justified, but the practical materials demonstrate that the category of affixoids deserves to be distinguished separately and the respective research must be continued, the more so, that the semi-affixation is connected with the dynamics of word-building processes not only in diachronic, but also within the synchronic interval of the language.

In reference with the affixoids, we deal with morphemes, which initially represented free words, and then, due to desemantization, became the components producing the word-building ranges and so took the character of affixes. Their meaning differs from the meaning of a free morpheme by the degree of generalization and by abstractness. The more a free morpheme develops into an affix, the more it loses the meaning of a free morpheme, until, already turned into affix, it becomes the complete homonym of a free morpheme. Such changes can be noticed in suffixes *-werk* (*Schreibwerk, Naschwerk, Zuckerwerk*) and *-zeug* (*Schreibzeug, Nähzeug, Waschzeug*).

Specifically, words as constituents of composites lose their semantic independence and this makes them acquire, above all, the categorial meaning. The higher the degree of their idiomatization and desemantization, the more these elements approach to affixes. The process of turning into real affixes can last during an indefinite time and words can find themselves in the category of affixoids for quite a long time. This process can be deemed as finished only when there appears the full homonymy between the word-building element and the free morpheme.

In Duden Dictionary of Meanings, the category of affixoids is already referred to among the word-building tools: “affixoids are ... the productive tools for word-building, by means of which – just as by means of affixes – it is possible to create a whole range of new words, but which – despite the fading out contents – have retained the status of a compositional member” [4, 8]. The word-building constructions cited here are still ascribed to composites and are defined as “affixoid composites” such as *Hobbygärtner, Hobbykoch, Problemfamilie, Killerbiene, Tintenkiller*.

In his early works, Fleischer takes down the circle of affixoids to the same elements, in which there is still possible the free use of morphemes and he discusses the transformation mainly in the

diachronic aspect. He considers the morphemes *-werk*, *-los*, as suffixes, inasmuch as they have no free morphemes carrying the same meaning. Fleischer indicates that there is going on the process of transformation into the homonyms, which can take a very long time. He substantiates this on the example of the free morpheme “Werk”. This morpheme can be encountered already in the middle Upper Germanic in two meanings, which nowadays correspondent to homonymic morphemes. Part of those elements that are often considered to be affixoids, do function absolutely unambiguously as affixes and resembles to morphemes only by the form. Here we must discuss the homonymy, writes Fleischer. He substantiates this opinion by the morphemes *los-/los* and *werk-/werk*: *loslaufen*, *losstürmen* – *freudlos*, *gedankenlos*; *Uhrwerk*, *Werkstatt* – *Schuhwerk*, *Zuckerwerk* [7, 75]. Later Fleischer, in his joint work with Barz, shares G. D. Schmidt’s opinion and refuses the use of the term “affixoid” [8, 227].

By Stepanova/Fleischer’s opinion, the German language has the units, which occupy sort of an intermediate place: they represent the word-building tools possessing certain lexical-categorical importance, but, at the same time, they preserve both formal and semantic links with free morphemes. They form a so-called “intermediate zone” between the composite and the derivative, or between the compositional member and the affix [12, 153].

Due to the increasing number of examples and the variable semantics, Elsen considers as affixoids all those elements, which are placed in the boundary zone between the compositional member and the affix. The author explains this opinion by the circumstances that “the mentioned word-building constructions, true, resemble to determinative composites, but they differ from the compositional member and, the more so, just like the affixes, they are characterized by making ranges, occupying solid places in word-building constructions and combining with roots” [5, 67].

One group of affixoids – prefixoids – it is true, still occur as independent words, but they have already undertaken the road of development to prefixes and acquire generalized meanings, which they, as free morphemes, did not possess initially. Thus, for instance, on one hand, we have “Heide” as an independent lexeme and as a compositional member in composites such as “Heidenchrist”, “Heidenchristentum”, where “Heide” has the meaning of “Heathen.” On the other hand, we have the prefixoid “Heiden-“, which, due to desemantization, has lost its independent meaning and is used with the augmented meaning. For example, *Heidenangst*, *Heidenarbeit*, *Heidenlärm*, *Heidengeld*, *Heidenrespekt*, *Heidenspaß*. In such composites, “Heiden-“ does not need “Heathen.” Here it has indirect meanings: “very big,” “very difficult,” “very strong” and not “heathenly big” or “heathenly difficult.”

According to Stepanova, the criteria for deeming an element to be an affixoid are as follows:

1. Its necessary formal coincidence with the root of the free morpheme.
2. Its etymological connection with the free morpheme, at the same time, its incidental coincidence with the non-relative root just in sounding is ruled out. Please, compare *erz-* and the noun *Erz*.
3. More or less serial nature, in other words, its use not one, but in several (often, many) words.
4. Its semantic resemblance with the corresponding free morpheme, in which the degree of alteration of the meaning can be various [15, 529].

Apart from the above-listed criteria, Stein believes to be the identification signs of an affixoid its solid place in a word-building construction as well as distributional limitations. Just like affixes, affixoids hold a solid position in reference with the second constituent and, at the same time, reveal certain distributional limitations. For instance, there exists “Heidenlärm”, but * “Heidenstille” is inadmissible. [11, 192].

As we can see, there does not exist any uniform opinion about the criteria of identification of the affixoids. The word-building element believed to be affixoid by several scientists, is discussed as a sure affix or compositional member in other sources and vice versa. For instance, Weinrich considers the constituents: *förmig*, *mäßig* as semi-suffixes [14, 1006] whereas Stepanova discusses them as complex suffixes in the “Dictionary of Word-Building Elements of the German Language.” Constituents *fest*, *stark*, *schwer* are incorporated into the class of semi-suffixes by Weinrich [14, 1005], whereas Stepanova avoids them altogether. *-los* that Stepanova believes to be a semi-suffix, is called by Fleischer a suffix [7, 273], and Elsen refers to it as *-los* suffixoid [5, 75]. Fleischer considers *-werk* as a suffix, whereas Elsen believes that *-werk* is a suffixoid [5, 75]. Among the word-building elements discussed as compositional members by Fleischer/Barz, such as *Bombe*, *Heide*, *Hölle*, *Mord*, *Affe*, *Hund*, *Sau* [8, 101], are called prefixoids by Elsen [5, 68], And Duden Grammar does not classify them at all. Here, in the common list of the augmentative formations, without concretization, there are given side by side the following word-building elements: *Jahrhundert-*, *Mammut-*, *Monster-*, *Rekord-*, *Riesen-*, *Spitzen-*, *Traum-*, *Affen-*, *Heiden-*, *Höllen-*, *Bullen-*, *Hunde-*, *Sau-*, *Bären-*, *Mords-*, *Maxi-*, *Mega-*, *Hyper-*, *Giga-*, *Ultra-*, *Über-* [3, 741]. Some of the mentioned elements, namely, *Mammut-*, *Riesen-*, *Spitzen-*, *Traum-*, *Affen-*, *Heiden-*, *Höllen-*, *Hunde-*, *Sau-*, *Mords-* – are believed to be prefixoids by Elsen, and some of them, namely, *Maxi-*, *Mega-*, *Hyper-*, *Ultra-*, he considers to be prefixes [5, 95]. The element *Makro-* [8, 205] classified as a confix by Fleischer-Barz, is believed to be a prefix by Elsen [5, 95]. In certain dictionaries the word-building tools and range-forming constituents are indicated only in general terms in such a way that there is not specified whether this or that element is an affix, affixoid or a morpheme belonging to any other class [13, 9, 16]. In this connection, Elsen remarks rightfully that “often not only within one work, but also even within one dictionary, the terminological data vary too much” [6, 90].

We call “quasi-composite” a composite with an affixoid. As we have already mentioned above, composites with prefixoids are very productive in the German language, especially, in the speech of the young generation, as the emotional-stylistic element is more prominent with them. The specifics of such quasi-composites is found in the sharply expressed augmentative meaning of the first direct constituent, which takes the value denoted by the second direct constituent into a high degree.

The generalized sign of augmentation is expressed by noun prefixoids like: *Affen-*, *Bullen-*, *Hunde-*, *Sau-*, *Heiden-*, *Bomben-*, *Höllen-*, *Mords-*, *Tod-*, *Riesen-*, *Ober-*, *Mammut-*. The first four of them, denoting the animal species, are used as strong language and that’s why they are very emotionalized.

Affen-: “very big” or “very large”: *Affentheater*, *Affenspektakel*, *Affengeschrei*, *Affenliebe*, *Affenhitze*, *Affensehnsucht*, *Affenkomödie*, *Affenschande*, *Affenarbeit*.

Bullen-: “very large”: *Bullenhitze*.

Hunde-: can be encountered with two nuances of augmentation: 1. “very much”: *Hundekälte*, *Hundeangst*; 2. “very bad”: *Hundewetter*, *Hundeleben*, *Hundearbeit*.

Sau-: occurs in two nuances of augmentation: 1. “very much”: *Sauwut*, *Sauangst*, *Saukälte*, *Sauhitze*, *Sauglück*; 2. “very bad”: *Sauarbeit*, *Sauwetter*, *Saukerl*, *Sauwirtschaft*, *Saufraß*.

Bomben-: “very large”: *Bombenerfolg*, *Bombengehalt*, *Bombenstimmung*, *Bombengeschäft*, *Bombenreklame*, *Bombenfest*, *Bombenrolle*, *Bombengeld*.

Heiden-: “very large”: *Heidenangst*, *Heidenkrach*, *Heidenlärm*, *Heidenspaß*, *Heidengeld*, *Heidenspektakel*.

Höllen-: “very large”: *Höllendurst*, *Höllensäure*, *Höllentempo*, *Höllensqual*, *Höllenangst*, *Höllengeschrei*, *Höllentour*, *Höllenspektakel*.

Mords-: “very large”: *Mordshitze*, *Mordsgefühl*, *Mordsgeschrei*, *Mordsglück*, *Mordshunger*, *Mordskrach*, *Mordsdurst*, *Mordskerl*, *Mordsspektakel*.

Riesen-: “very large”: *Riesenschritt*, *Riesenarbeit*, *Riesenhunger*, *Riesenbrand*, *Riesenskandal*, *Riesenanstrengung*, *Riesenbau*, *Riesenschwung*.

Tod-: “very large”: *Todesstille*, *Todesverachtung*, *Todesangst*.

Ober-: “very large”: *Oberspinner*, *Obergauner*, *Obermacker*, *Oberbonze*.

Mammut-: “very large”: *Mammutkonzern*, *Mammutbetrieb*, *Mammutaufgabe*, *Mammutfilm*.

In the quasi-composited listed above, the meaning of augmentation and intensity dominates. At the same time, Elsen believes that the fact that “the mentioned constituents lose their meaning not only in the composite directly, but the new formations are born with the already altered meanings of those elements, which have already lost their independence” [5, 68].

Quite often, the prefixoids *Grund-* and *Haupt-* are used in the synonymic meanings: *Grundgedanke* - *Hauptgedanke*, *Grundfrage* - *Hauptfrage*, *Grundnahrungsmittel* - *Hauptnahrungsmittel*. However, they have both semantic and distributional differences: *Grund-* emphasizes the main, essential, fundamental in an object, and it occurs mainly in the combination with abstractive names, e.g. *Grundbedingung*, *Grundwiderspruch*, *Grundneigung*, *Grundlinie*, *Grundidee*, *Grundeinheit*, *Grundeindruck*, *Grundbestandteil*. What about *Haupt-*, it takes to the foreground the features that are considered principal and it is mainly used together with the denominations of persons or objects, e.g.: *Hauptsache*, *Hauptperson*, *Hauptdarsteller*, *Hauptbahnhof*, *Hauptmahlzeit*.

The noun prefixoid *Spitzen-* assigns the meaning of “very good”, “top grade” to objects and phenomena: *Spitzenfilm*, *Spitzenbier*, *Spitzenleistung*, *Spitzenarzt*. Sometimes prefixoid-containing quasi-components with *Spitzen-* engage in competition by the word-building constructions with *Höchst-* element: *Spitzengeschwindigkeit* – *Höchstgeschwindigkeit*. Prefixoids: *Traum-*, *Glanz-*, *Lieblings-*, *Meister-*, *Pracht-*, *Star-*, *Luxus-*, *Klasse-* also serve to the expression of the meaning of “very good” (with various nuances), and, respectively, carry a positive assessment:

Traum-: “dream”, “dreamlike”: *Traumberuf*, *Traumfrau*, *Traummann*, *Traumnote*, *Traumvilla*, *Traumfrisur*, *Traumfigur*.

Glanz-: “brilliant”: *Glanzleistung*, *Glanzrolle*.

Lieblings-: “lovely, dear”: *Lieblingsschriftsteller, Lieblingsdichter, Lieblingsfach, Lieblingsessen, Lieblingslied, Lieblingsstema, Lieblingsbuch.*

Meister-: “masterlike, masterpiece”: *Meisterleistung, Meisterdetektiv.*

Pracht-: “splendid, grand”: *Prachtjunge, Prachtweib, Prachtexemplar.*

Star-: “starlike” or “characteristic of a star”: *Stardirigent, Staranwalt, Starbesetzung.*

Luxus-: “luxury”, “highest grade”: *Luxusauto, Luxuswohnung, Luxusausgabe.*

Klasse-: “very good”, “top grade”: *Klassefußball, Klassefrau.* If the mentioned word-building element has been appended by the consonant “n” in the form of a joining element, then its meaning will be altered. Please compare *Klassezimmer* – “an outstandingly good room” and *Klassenzimmer* – “school room or auditorium.”

The prefixoid *Bilderbuch-* expresses the meaning of “ideal”: *Bilderbuchgeschichte, Bilderbuchkarriere, Bilderbuchfamilie, Bilderbuchlandung, Bilderbuchehe.*

The prefixoid *Herzens-* is less emotionalized and, respectively, is characterized by the universal use: *Herzensfreude, Herzensangst, Herzensschrei, Herzensbedürfnis, Herzenslust.*

As a counterweight of prefixoids expressing positive assessment, we have prefixoids denoting the meaning of “very bad”: *Scheiß-, Mist-* and *Schweine-*: *Scheißarbeit, Scheißmusik, Scheißkerl, Scheißwetter, Mistkerl, Miststück, Mistwetter, Schweinearbeit, Schweinekerl.* Yet, it must be noted that *Schweine-* is also used with the meaning of “very much” or “great”, for instance: *Schweinegeld, Schweineglück.*

Elsen does not consider the word-building elements *Stink-* and *Bären-* as prefixoids. He gives as an argument the circumstance that “the number of composites formed by them is still small. E.g.: *Bärenhunger, -kälte, Stinklaune, -wu*” [5, 69]. The scientist remarks in the same passage that “the meaning of formations containing prefixoids demands always re-checking as, parallel to elements with prefixoids, there are almost always present the usual determinative composites, e.g., *Reisenkampf* (the fight between giants in fairy tales), *Haupthaar, Bombenleger, Grundbuch, Spitzentanz, Höllenfürst*” [5, 69]. In such doubtful cases, context and word accent can be helpful for us. In an ordinary determinative composite, the accent strikes on the first direct constituent, and in case of a composite with a prefixoid or a quasi-composite, the accent becomes distributed on both constituents, for instance, *Bómben-wirkung* (“bomb action”) and *Bómben-wirkung* (“great, strong action”).

What about the noun derivatives, their nominating function implies modification of the meanings of already existing nouns. They have almost no participation in the compression of syntax constructions. During the prefixation there occurs determination of the substantive root form with the morpheme prefix: *Urwald* – *ur* + *Wald*. As prefix derivatives reveal a high degree of motivation, it is not too difficult to understand them. In the sphere of nouns, prefixation is less developed. The sense of augmentation is contained in the German prefixes: *erz-* and *ur-*.

The noun derivatives with the prefix *erz-* occur in the modern German language in small numbers. Their use starts mainly from the 17th century. The prefix *erz-* is characterized by the augmentative meaning and is connected mainly with the names denoting the negative persons. The basic word can be both a simplex and a suffix derivative: *Erzgauner, Erzlügner, Erzfeind,*

Erzrevanchist, Erzhippie, Erzkapitalist.

The prefix *ur-* is used also with the augmentative meaning and it implies the features of initial situation, of a phenomenon that is distant in terms of time. It is connected both with simplex nouns and with suffix derivatives: *Urmensch, Urzeit, Urgeschichte, Urelefant, Uraufführung, Ursprache, Urbevölkerung, Ureinwohner*. The prefix *ur-* has the pure augmentative meaning mainly with deadjective nouns and noun suffix derivatives, e.g., *Urgemütlichkeit, Urmusikanten*. In words meaning family connections, the word-building constructions with the prefix *ur-* imply always the generation which is earlier in one generation, e.g., *Großmutter – Urgroßmutter* (“grandmother – great grandmother”), *Großvater – Urgroßvater* (“grandfather – great grandfather”).

The German prefixes are challenged into competition by the foreign (borrowed) prefixes carrying the augmentative meaning: *super-, hyper-, maxi-, mega-*.

super- mainly carries the positive evaluation. It is especially frequently used in the speech of the young generation, e.g., *Superauto, Superfilm, Superhotel, Supermusik*.

The prefix *hyper-*, too, contains a sema of augmentation, but as distinct from *Super-*, it expresses a deviation from the norm with a pejorative tint and means the same as “too much”, “excessively”: *Hyperinflation, Hyperfunktion, Hyperprogramm, Hypererregung*. These constructions carry an ironic tint, they contain a component of excessiveness, exaggeration and that is why they are perceived as some sort of negative forms. According to Donalies, the prefix *Hyper-* serves to a certain emphasis... The prefix, at the same time, shows us that certain limit or norm is crossed: *Hyperästhetik* means excessive aesthetics” [2, 98].

The prefix *maxi-* semantically concretizes the basis in the reference with the value. According to Donalies, “Maxibrief is a larger letter (Brief) in compare with other normal letters” [2, 99]. Similar formations include: *Maxibildschirm, Maxirock, Maxipackung, Maxisingle, Maxiversion, Maxifete*.

The prefix *mega-*, too, semantically concretizes the basis and serves to the emphasis: *Megashow, Megaparty, Megahit, Megaflopp, Megaereignis*. *Megaparty* is an especially large, outstanding, splendid party; *Megashow* stands out of all other shows by its pomposity.

As we can see, the nouns of augmentative meaning are presented in the German language mainly in the form of prefixoid quasi-composites and prefix derivatives. The main, basic component in represented in both cases by a noun. Despite the fact that all the analysed models and word-building constructions express augmentation, still there are shaped the different nuances in them. Some of the formations denote deviation from the norm or carry a negative tint, whereas others, in the opposite, imply a positive evaluation. Yet, the common feature of all the above-discussed word-building constructions is the fact that they are characteristic for the speech that is tinted emotionally.

References

1. Bußmann, H. (2008): Lexikon der Sprachwissenschaft. Alfred Kröner Verlag. Stuttgart.
2. Donalies, E. (2005): Die Wortbildung des Deutschen. Ein Überblick. Gunter Narr Verlag.

- Tübingen.
3. Duden in 12 Bänden. Die Grammatik (2006): Bd. 4., 7. völlig neu erarb. und erw. Aufl. Dudenverlag. Mannheim et. al.
 4. Duden in 12 Bänden. Das Bedeutungswörterbuch (1985): Bd. 10. Hrsg. u. bearb. v. W.Müller u. a. völlig neu bearb. u. erw. Aufl. Mannheim et. al.
 5. Elsen, H. (2011): Grundzüge der Morphologie des Deutschen. Walter De Gruyter GmbH & Co.. Berlin/Boston.
 6. Elsen, H. (2013): Problemzonen der Wortbildung und der Eintrag im Wörterbuch. In: A. Klosa (Hrsg.): Wortbildung im elektronischen Wörterbuch. Narr Francke Attempto Verlag. Tübingen.
 7. Fleischer, W. (1982): Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. Max Niemeyer Verlag. Tübingen.
 8. Fleischer, W./Barz, I. (1995): Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. Unter Mitarbeit von M. Schröder. Max Niemeyer Verlag. Tübingen.
 9. Langenscheidts Großwörterbuch (2011): Deutsch als Fremdsprache. Berlin et al.
 10. Schmidt, G. D. (1987): Das Affixoid. Zur Notwendigkeit und Brauchbarkeit eines beliebten Zwischenbegriffs der Wortbildung. In: Deutsche Lehnwortbildung. Beiträge zur Erforschung der Wortbildung mit entlehnten WB-Einheiten im Deutschen. Gabriele Hoppe... Gunter Narr Verlag. Tübingen. S. 53-101.
 11. Stein, S. (2008): Affixoide – Überlegungen aus semantischer und pragmatischer Perspektive zu einer umstrittenen Einheit der Wortbildung. In: I. Pohl (Hrsg.): Semantik und Pragmatik – Schnittstellen. Peter Lang. Frankfurt am Main. S. 179-216.
 12. Stepanova, M. D./Fleischer, W. (1985): Grundzüge der deutschen Wortbildung. VEB Bibliographisches Institut. Leipzig.
 13. Wahrig. Deutsches Wörterbuch (2006): Hrsg. von R. Wahrig-Burfeind. Wissen Media Verlag. Gütersloh/München.
 14. Weinrich, H. (1993): Textgrammatik der deutschen Sprache. Dudenverlag. Mannheim et.al.
 15. Словарь словообразовательных элементов немецкого языка. Под руководством М. Д. Степановой (1979). “Русский язык”. Москва. (Dictionary of Word-Building Elements of the German Language. Under the supervision of M. D. Stepanova (1979). The Russian Language Publishers. Moscow).
 16. Duden Online-Wörterbuch. <https://www.duden.de/woerterbuch> [am 02.07.2018].

*Николенко Ольга Викторовна,
кандидат филологических наук, доцент, доцент,
Донской государственной технической университет,
Ростов-на-Дону, Россия*

*Бабакова Лариса Дмитриевна,
старший преподаватель,
Донской государственной технической университет,
Ростов-на-Дону, Россия*

НАУЧНЫЕ ТЕКСТЫ С УСЛОЖНЕННОЙ ОДНОРОДНОСТЬЮ

Abstract

The article attempts to describe constructions with complicated homogeneity on the basis of scientific texts of the construction orientation, presented at the preparatory faculties within the framework of the scientific style of speech. The author team comes to the conclusion that these syntaxes, on the one hand, specify the interweaving links of the attached elements, and, on the other hand, complicate the complex understanding of the content background of a multicomponent construction. To eliminate the latter, it is recommended that the structure of the sentence be determined to determine the functional relationship between its parts.

Keywords: *homogeneous terms of the sentence, conceptual and semantic proximity, Russian as a foreign language, scientific style of speech, technical text.*

Внимание к структурной стороне языка, характерное для современной лингвистики, в особенности для синтаксиса, способствует дальнейшей разработке научных основ преподавания русского языка как иностранного. Связь формы и значения, выражаемого ею, неизбежно присутствует в практическом обучении иностранному языку независимо от принципов описания и организации языкового материала, поскольку язык изучается как функционирующая система. В этой связи одним из актуальных вопросов является определение роли однородности в системе русского языка вообще и в научном стиле речи в частности.

Кроме простого перечисления в перечисляемом ряду однородности выражают разные взаимоотношения между предметами или явлениями и «характеризуются определённой заданностью, которая конкретизирует функционально-синтаксическое значение присоединяемого однородного элемента и в силу этого выражает семантику отношений, в которые вступают члены однородного ряда» [3, 23].

Как показал анализ, однородные члены могут обозначать: 1) процессы, связанные отношениями времени и объективно обусловленного следования друг за другом

(одновременности – разновременности); 2) обусловленные последовательные стадии одного сложного процесса; 3) составные части одного целого или постоянно существующие разновидности одного явления.

В научном тексте встречаются все виды однородных членов предложения. Например, в текстах технической направленности наиболее распространённое средство выражения однородности – отглагольные существительные. Это связано с тем, что в рассматриваемых единицах объёмного порядка повышенной распространённостью характеризуется предметная и процессуальная однородность. В них серийный ряд однородности характеризуется обычно большой многочисленностью, многокомпонентностью. Отдельные части серийного ряда отличаются распространённостью своего состава. В одну структуру «вклинивается» другая, т.е. у отдельных членов появляются свои однородные члены второго порядка. Таким образом, в пределах одного предложения возникает широко разветвлённая система однородных членов, в которую входит несколько параллельных и соподчиненных рядов:

Допускается использование автоматических и полуавтоматических аппаратов, а также аппаратов с четырьмя гнездами, основные размеры рабочей части которых соответствуют требованиям стандарта.

Осложнение предложений однородными членами и расширение рядов однородности часто происходит за счёт устойчивых словосочетаний, члены которых соединены сочинительной связью. Так, например, при характеристике строительных материалов используются несколько сочинительных словоблоков, воспроизводящихся в стабильном составе и устойчивой последовательности. Высокой частотностью употребления, например, отличается группа однородных членов типа *появление, производство и использование*. Группы подобного рода имеют терминированный характер и запоминаются реципиентами во фразеологически обусловленной последовательности компонентов.

В текстах технических специальностей высок удельный вес двусловных сочетаний – минимальных однородных рядов, соединённых союзом *и*. Они отличаются устойчивостью состава и стабильностью порядка расположения членов: *плавление и кипение, производство и использование, чёрная и цветная металлургия* и т. д. Для каждой технической дисциплины характерен свой набор таких устойчивых парных соединений, воспроизводимых в связи с потребностью выразить передаваемые этими словосочетаниями понятия: *динамичное и пропорциональное развитие, учёт и контроль* и т.п.

В научных текстах распространены также парные однородные ряды – штампы, не имеющие терминированного характера и входящие в арсенал общелитературных средств: *состав и структура, содержание и роль, наука и техника, количество и качество* и др. Это своего рода слова-спутники, поэтому при освоении иностранными студентами такого рода научной речи необходима специальная лексическая работа.

Для технических текстов характерно осложнение предложения несколькими рядами однородности за счёт парных устойчивых групп: *Одним из основных и традиционных методов изучения свойств строительных материалов является анализ и синтез явлений и процессов.*

Использование парных соединений соответствует стремлению научного сообщения к полноте и исчерпанности в передаче информации. Оно способствует повышению удельного веса однородных членов в тексте технического содержания. Парные группы формируются на основе семантической смежности объединяемых слов, что отражает близость связей между понятиями, явлениями, предметами, процессами. Сам характер понятийной и семантической близости в то же время неоднороден. В парные сочетания могут объединяться:

1. Синонимические слова (*ясный и простой*);
2. Слова, обозначающие смежные явления (*силикаты и его виды*);
3. Слова, обозначающие сопутствующие явления (*разрушение и уничтожение*);
4. Слова, обозначающие последовательные стадии *процесса* (*схватывание и твердение бетона*);
5. Слова, обозначающие взаимосвязанные противоположные стороны одного явления (*специализация и концентрация*).

В процессе обучения иностранных студентов различным способам передачи однородности важно показать различную семантическую устроенность формально однотипных номинаций. Это поможет избавиться от «гипноза формы», в результате которого иностранцы конструируют высказывания, строящиеся по единственно известной им модели конверсного преобразования – канонического усечения, который, конечно же, не только не исчерпывает всего многообразия семантических отношений, заложенных в предложениях с однородностью.

При современной дифференциации научных дисциплин даже на этапе предвузовской подготовки иностранных студентов представляется крайне важным выяснение соотношения элементов, являющихся достоянием языка науки в целом, и языковых (в нашем случае – синтаксических) особенностей, специфических для языка отдельных специальностей.

Наиболее распространенное средство для выражения перечисления и наиболее типичный вид связи внутри одного серийного ряда и между серийными рядами однородности – бессоюзие. При бессоюзном перечислении важно обращать внимание на составные части перечисления, их количество, связь между собой и последовательность изложения. Причем, члены одного ряда могут располагаться в порядке разнообразных по характеру и направлению градаций. Их структурная функция «характеризуется определённой заданностью, которая конкретизирует функционально-синтаксическое значение присоединяемого однородного элемента и в силу этого выражает семантику отношений, в которые вступают члены однородного ряда» [3, 23]. Это обстоятельство используется в качестве приёма, облегчающего иностранным студентам запоминание серийного ряда: каждый член серийного ряда не просто нанизывает очередное действие, предмет, признак, явление, процесс в составе перечисления, но и дополняет всё высказывание новым или добавочным сообщением, создавая предельную полноту описания:

Недостатком теплопоглощающих стёкол является то, что, поглощая тепловые лучи, стекла сами нагреваются и являются источником теплоты для помещений; кроме того, они не полностью поглощают тепловую часть солнечного спектра и, вместе с тем, частично поглощают лучи видимой части спектра.

Для обучения иностранных студентов способам и средствам выражения однородности в техническом тексте нужно создавать специальную серию упражнений с целью выработки у них навыка лингвистического анализа, понимания и воспроизведения высказываний, закономерно насыщенных однородными членами [2, 57].

При обучении пониманию предложений с однородными членами рекомендуется составление структурной схемы предложения для определения зависимостей между частями и введение лексических указателей последовательности при большой распространённости предложения. Проанализировав связи слов внутри предложения, иностранный студент читает фразу вслух, используя слова: *во-первых, во-вторых, в-третьих*, которые являются формой выражения проведённого смыслового анализа сложного высказывания.

В связи с тем, что наличие однородных членов затрудняет воспроизведение высказывания, осложненную синтаксему следует рассекать, преобразуя составные части высказывания в самостоятельные предложения. Это довольно сложная, но полезная операция для иностранных студентов, изучающих язык специальности.

Поскольку однородные члены существуют в виде ряда синтагм, нужны упражнения на усвоение состава словосочетаний, парных соединений, типичных для данного языка. В целях лучшего запоминания групп однородных членов, актуальных для технического текста, рекомендуем задания следующего типа:

1. Подберите однородное слово (*состав и ...; эксплуатация и ...*). Используйте слова для справок.
2. Дополните ряд однородными членами: (*морозостойкость, термическая устойчивость, огнестойкость, ...*). Используйте слова для справок.

Хорошим приёмом для активизации лексики является подбор обобщающих слов к рядам однородных членов и, наоборот, конкретизация родовых понятий с помощью однородных членов. Это могут быть задания типа:

1. Назовите общее понятие для ряда перечисленных: *машины, оборудование, инструменты – это (орудие труда)*.
2. Детализируйте общее понятие: *основными гидрофизическими свойствами строительных материалов являются водопоглощение, ...*

Способствуя совершенствованию лексических знаний, такие упражнения вместе с тем развивают и логическое мышление студентов. Составные части предложения, передаваемые с помощью перечисления, следуют в строго обусловленной последовательности, количество частей перечисления также детерминировано, и поэтому понимание предложений с однородными членами определяется осознанием логических отношений

между частями перечисления и остальной частью предложения. Реципиентам предлагается систематизировать слова на основе родо-видовых отношений: *шахта, железная руда, рудник, марганец, газ, нефть, водохранилище, озеро, полезное ископаемое...* .

Как видим, явление, предмет, действие характеризуются с разных сторон.

«Опираясь на личный опыт, мы рекомендуем организовать языковой материал по принципу комплексности и концентричности (расширение и углубление полученных ранее знаний, умений и навыков). Важными факторами при этом являются обеспечение плотности общения в аудитории и вне её, насыщенность занятий видами и формами работы, которые требуют от учащегося постоянной активности и участия в акте общения. Стимулом такой активности являются разнообразные коммуникативно направленные упражнения, включённые в систему занятия» [1, 56].

Глубокое понимание этого вопроса поможет авторам учебников для иностранных студентов, книг для чтения по отдельным специальностям, хрестоматийных материалов по языку дисциплин узкого профиля выбирать для содержательного фона своих работ нужную методику, поскольку лингводидактика предполагает отражение как универсальных свойств языка науки, так и специфических особенностей подъязыка данной специальности. Традиционные вопросно-ответные задания также стимулируют употребление иностранцами однородных членов, расширяют словарный запас и развивают речь.

Итак, явления логико-понятийной и лексико-синтаксической однородности в ряде существенно значимых элементов структуры технических текстов имеют строго обусловленный и системный характер. Их восприятие, усвоение и практическое использование в речевой деятельности – важная задача обучения иностранцев русскому языку.

Список литературы

1. Айрапетов, Г.А. Строительные материалы: учебно-справочное пособие / Г.А. Айрапетов, О.К. Безродный, А.Л. Жолобов и др.; под ред. Г.В. Несветаева. – 2-е изд., перераб. и доп. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. – 608 с.
2. Бабакова, Л.Д. Лингвистическая составляющая учебных модулей по естественнонаучным дисциплинам для иностранных студентов / Л.Д. Бабакова, О.М. Воскерчьян, Б.Н. Моренко // Сб. трудов «Известия Волгоградского государственного педагогического университета», № 6 (119), 2017 г.
3. Николенко, О.В. Семантическое варьирование сложноподчиненных предложений с однородным соподчинением придаточных частей в русском языке. / О.В. Николенко. – дис. ... на соискание ученой степени канд. филол. наук: 10.02.01 / РГПУ, 2007. – 158 с.

*Овчинникова Марина Сергеевна,
Овчинникова Полина Александровна,
Уральский федеральный университет,
Екатеринбург, Россия*

ТУРИСТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС – СОВРЕМЕННАЯ РЕАЛИЯ?

Abstract

The paper examines the units of tourist discourse: it's parameters, participants, strategies and tactics of communication – quite contrary to other institutional discourses. The article represents different approaches to discourse analysis as well as practical methods of tourist activity optimization.

Keywords: *tourist discourse, linguacultural studies, research methods, pragmatics, discourse analysis, strategies and tactics of communication.*

Повышение уровня жизни людей и влияние глобального информационного поля во многих странах мира приводит к динамичному развитию сферы туризма. Туризм становится важнейшей статьёй дохода для многих стран. Ежегодно всё большее количество туристов отправляется в путешествия по миру, при этом туристы стремятся не только отдохнуть, но и познакомиться с традициями, историей, экономическими, научными или культурными достижениями другой – «чужой» - страны. Однако в регионах не всегда учитываются ожидания и приоритеты представителей различных национальных лингвокультур, нет достаточных аналитических материалов в этой сфере, нет предложений по стратегиям и тактикам экскурсионной деятельности, концепции гостеприимства и создания позитивного образа региона в глазах туристов. В эпоху глобализации тексты туристического дискурса подвергаются интернационализации и унификации. Тексты шаблонны, не ориентированы на запросы туристов, определяемые их национальной культурой. Сохраняется только жанровое своеобразие текстов туристического дискурса в отношении таких тактик, как: направленность на диалог, поддержание интереса, снятие усталости легендами и шутками и др. При этом предлагаемые туристам тексты, созданные гидами, туроператорами, административными органами, могут отвечать или не отвечать ожиданиям путешественников. Представление о другой стране или определенном регионе, сформированное ранее под влиянием национальных стереотипов, может улучшиться, но может и ухудшиться (даже организация питания без соответствующего комментария в жанрах туристического дискурса может повлиять на восприятие чужой культуры). Поэтому исследование туристического дискурса разных лингвокультур в обоих направлениях: и от субъекта речи и от объекта речи, - имеет большое прикладное значение. Туристический дискурс становится самостоятельным объектом лингвистических исследований,

современной реалией анализа успешности социокультурных и лингвокультурных коммуникативных ситуаций.

С конца прошлого века дискурс связывается с теорией социального действия, с коммуникативной лингвистикой, которая оперирует такими единицами дискурсивного анализа, как *стратегии* и *тактики* речевого воздействия и взаимодействия, драматургия коммуникации (*сценарии* и *фреймы*, *коммуникативный акт*, *коммуникативное событие* и *коммуникативная ситуация*), нормы *национального коммуникативного поведения*. По мнению В.И. Карасика [см. 2] есть множество подходов к исследованию дискурса: прагматический, психолингвистический, стилистический, структурно-лингвистический, лингвокультурологический, когнитивный и социолингвистический подходы. В зависимости от цели исследования целесообразно использование комплексного подхода, где, например, с лингвокультурологическим подходом, устанавливающим специфику общения в рамках определенной национальной культуры (частные этикетные модели и речевое поведение в целом; национально-культурные доминанты и прецедентные для данной лингвокультуры тексты), взаимодействуют методики коммуникативного и когнитивного анализа.

Дискурс ориентирован на текст, на социальный контекст и на диалог. Речь в системе определенного дискурса взаимодействует с системой знаний (семиотических, научных, культурных) и социальными практиками, такими как принятые в данное время в данном обществе система ценностей, образ мыслей, нормы поведения. В процессе коммуникации используется не только вербальный код в письменной или устной форме, но и невербальный, а именно визуальные образы (фото, видео, схемы, карты), жесты, мимика и пр. С другой стороны, дискурс представляет собой виртуальный корпус текстов/ высказываний, которые объединяет набор признаков, а именно: эти тексты посвящены одной теме, в них представлен общий концепт и общий корпус знаний, между ними обнаруживаются определенные семантические связи, они имеют определенные временные и пространственные рамки, ограничены определенной сферой коммуникации, содержат эксплицитные или имплицитные ссылки друг на друга [3, 95]. Дискурс – это речемыслительная деятельность в рамках общей (т.е. достаточно широкой) темы, опирающаяся на представления субъекта о современной для него практике ведения коммуникации на данную тему, а также совокупность текстов, формирующих и воплощающих указанные представления. [4, 17]. Типы дискурсов выделяются на основании таких критериев, как: среда (тип социального события), социальные субъекты, содержание (интенции, цели, позиции) и текст (тема, жанр, композиция, языковые средства).

Итак, туристический дискурс - виртуальная совокупность высказываний на определенные темы (как целые тексты, так и части текстов), связанные с поездкой, экскурсией, информацией, транспортом, питанием, размещением и отдыхом вообще в соответствии национально-культурными и социальными представлениями. В туристическом дискурсе представлен общий концепт - *путешествие* и общий корпус знаний, между ними обнаруживаются определенные семантические связи, они имеют определенные временные и пространственные рамки, ограничены определенной сферой коммуникации, содержат эксплицитные или имплицитные ссылки друг на друга. Общая тема не исключает наличия

частных тем в рамках общего дискурса. Общая сфера коммуникации – туристическая, экскурсионная – предполагает наличие набора сфер коммуникации, в которых может подниматься данная тема, и комплекс типов текстов. В информационном поле экскурсии дискурс – реконструкция образа места, образа артефакта – чего-либо, представляющего по мнению агента интерес для клиента, в котором описываются реальное и желаемое положение дел, приводятся характеристики действующих лиц, объектов, времени, обстоятельств событий, а также домысливаются детали и оценки. В прагматическом аспекте дискурс – совокупность приемов использования языка с целью воздействия на читателя/слушателя, стратегии и тактики автора высказываний. Дискурс – процесс, поток речевых актов, в которых используются и языковые средства, и невербальные: жесты, мимика, нормы поведения, видеоряд (фотографии, фильмы, экспонаты выставки, пейзажи, городская архитектура) и аудиоряд (музыка, шумы).

Противопоставляя персональный дискурс (в его разновидностях бытового – пунктирного и бытийного – развернутого общения), и институциональный дискурс – общение в заданных рамках статусно-ролевых отношений [см. 1, 6-7], исследователи выделяют такие общепринятые типы дискурса, как политический, дипломатический, административный, юридический, военный, педагогический, религиозный, мистический, медицинский, деловой, рекламный, спортивный, научный, сценический и массово-информационный. Список этот расширяется, сейчас выделяется как отдельный подтип информационно-рекламного дискурса или как отдельный тип и такой специфический дискурс, как туристический [см. 5]. Специфичность его обусловлена не только наличием определенных параметров, но и такими особенностями, как сближение с персональным бытийным общением, с одной стороны, и сближением с такими институциональными типами дискурсов, как массово-информационный или религиозный (в отношении определенных объектов паломнической поездки). Кроме того, туристический дискурс имеет яркую национально-культурную или регионально-культурную специфичность, связанную с приоритетами туристических объектов в регионе, национально-культурными ценностями, прецедентными текстами, связанными с объектами, и особенностями национального коммуникативного поведения в подаче информации.

Но сколько бы ни сближались статусно-ролевые амплуа агента и клиента, экскурсовода и экскурсанта в условиях непосредственного речевого взаимодействия, туристический дискурс остается институциональным. Это ощутимо по острой реакции при выходе за рамки своих амплуа участников коммуникации, особенно межкультурной коммуникации.

Кратко перечислим параметры (или компоненты – у разных исследователей используются разные термины) туристического дискурса, выделенные на базе составляющих любого коммуникативного акта со времен Р.Якобсона: 1) участники: продавец услуги (туроператор) – клиент; экскурсовод – экскурсант; составитель текста (эксперт) – получатель текста (потенциальный путешественник); 2) место: офис, туристический автобус, музей, улица города, виртуальное пространство, текстовое пространство; 3) цели: получение прибыли – получение туристической услуги, с которой связаны получение новых впечатлений и знаний, ожидание удовольствия; 4) ключевые концепты: путешествие, отдых; 5) стратегии: от агента (гида), например – стратегия создания позитивного образа места,

стратегия самопрезентации, стратегия кооперации, б) содержательное наполнение: информационная мозаичность, соединение страноведческой, исторической и искусствоведческой информации, сведений о временной организации тура, гостиницах, транспорте, питании и прочем; 7) коды и субкоды: специфическое сочетание языкового и не языковых кодов, наличие отличительных лексико-грамматических черт; 8) мыслительные операции: от клиента (туриста), например - узнавание, освоение чужого пространства, от агента (гида) – снятие страха перед «чужим» через уподобление известному, через иронию и пр. [см.4]. Можно рассматривать отдельно или включить в перечисленные группы такие параметры туристического дискурса, как: частные ролевые характеристики участников (*зануда, сибарит, простак, знаток*); тональность, стиль и жанр общения (*задушевная беседа, выступление на митинге, ироничное эссе, научный очерк*); хронотоп; речевые клише, дискурсивные формулы; прецедентные тексты и др.

В конкретных работах исследователи отталкиваются от определенного материала и объекта дискурсивного анализа. Мы анализировали тексты туристического дискурса о Екатеринбурге и Урале на соответствующих сайтах и тексты устных экскурсий с точки зрения их успешности для туристов из Китая. Также в нашем распоряжении есть материалы для туристов из Германии и Австрии, информация о объектах паломнических поездок на Урал и др. Сужая объект своего исследования, мы останавливались только на субъектах (участниках речевого акта) экскурсовод – экскурсант, автор текста-путеводителя – читатель/ слушатель аудиотекста. Место – пространство экскурсии или текста. Цель – получение новых знаний и отдых, удовольствие. Цель может иметь национально-культурную специфику и может быть запрограммирована индивидуальными, групповыми или национальными предпочтениями. То же можно сказать и о ключевом концепте – путешествии. В его содержании для русских важнее *дальняя продолжительная* поездка, хотя и с разными целями: больше посмотреть, побегать или полежать на пляже, ничего не делать. У китайцев, например, есть два разных слова, и одно из них - 旅游 путешествовать - связано с «смотреть», а другое слово 度假 - «провести отпуск на одном месте, отдыхать». Стратегии различаются у участников туристических речевых актов, в прагматических целях мы больше ориентировались на стратегии и тактики экскурсовода, автора или соавтора текста. Однако мы не можем назвать экскурсовода единственным и даже основным субъектом туристического речевого акта. Основным субъектом наоборот является экскурсант, слушатель, его целям подчинены цели говорящего, иначе речевой акт закончится коммуникативной неудачей. Ценности туристического дискурса сконцентрированы в его ключевых концептах (*путешествие, отдых, смена*) и выражаются в виде устойчивых оценочных суждений: *Иногда нужно отдыхать. Отдых – это смена деятельности. Отдых – это смена места. Не везде зима. Нужно менять угол зрения. Нужно расширять кругозор (поле знания).*

Тематика экскурсий может быть различной. На Урале традиционно: географическая (*Граница Европы и Азии*), историческая (*Царские Дни*), религиозная (*Верхотурье*), архитектурная (*Конструктивизм в Екатеринбурге*), геологическая (*Урал – Земля Золотая*), политическая (*Ельцин-Центр*), ситуативные (к *Чемпионату мира по футболу в Екатеринбурге*) и др. И здесь важнейшую роль играет анализ ожиданий и предпочтений

туристов из разных стран в регионе.

Для нашего исследования туристического дискурса наиболее эффективен прагматический подход, анализирующий «интерактивную деятельность участников общения - установление и поддержание контакта, эмоциональный и информационный обмен, оказание воздействия друг на друга, переплетение моментально меняющихся коммуникативных стратегий и их вербальных и невербальных воплощений в практике общения, определение коммуникативных ходов в единстве их эксплицитного и имплицитного содержания» [см. 2]. Туристический дискурс во время путешествия «сталкивает» представителей разных этносов, причем в одном случае представители двух этносов могут играть две разные роли и выполнять две различные стратегии – гостя (турист) и хозяина (гид). В другом случае, когда представители разных этносов выполняют разные роли, например, в конфликтной ситуации, мы объединяем прагмалингвистический подход с социалингвистическим подходом к туристическому дискурсу.

Исследование дает практические результаты для развития туризма в регионе и содержит:

1. Анализ ожиданий и туристических целей в регионе и Анализ восприятия представителей определенных национальных лингвокультур туристических объектов и экскурсионных текстов о них.

2. Разработку подходов (стратегий и тактик) национально-ориентированных экскурсионных программ, разработка рекомендаций для субъектов туристической деятельности.

3. Адаптацию экскурсионных текстов для пользователя – носителя определенной лингвокультуры, перевод текстов.

4. Создание материалов для разговорника и мини-словарика для иностранного путешественника в регионе.

Список литературы

1. Карасик В.И. О категориях дискурса. Волгоградский государственный педагогический университет. 2006 URL 15.06.2018: <http://homepages.tversu.ru/~ips/JubKaras.html>
2. Карасик, В.И. О типах дискурса [Текст] / В.И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс. Сб. науч. тр. / Под ред. В.И. Карасика, Г.Г. Слышкина. – Волгоград: Перемена, 2000. – С. 5–20.
3. Фадеева Г.М. О перспективах использования концепции М. Юнга в исследовании дискурса / Г.М. Фадеева // Дискурс как социальная деятельность: приоритеты и перспективы. Материалы Междунар. научн. конф. (МГЛУ, 17-18 ноября 2011 г.). - М.: Рема, 2011. - С. 94-96.
4. Филатова Н.В. Дискурс сферы туризма в прагматическом и лингвистическом аспектах// дисс. на соискание уч. степ. канд.филол. наук по специальности 10.02.01 – русский язык. М.: 2014. 179 с.
5. Филатова Н.В. Туристический дискурс в ряду смежных дискурсов: гибридизация или полифония? М., Вестник МГОУ. Серия «Лингвистика», № 3 / 2012. С.41-46

*Просвирнина Ирина Сергеевна,
кандидат филологических наук, доцент,
Уральский федеральный университет,
Екатеринбург, Россия*

О СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДАХ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Abstract

The article examines problems of comparative linguocultural studies. The article deals with some problems of terminology and research methods used in linguocultural studies. The main points of the article are illustrated by practical results of comparative /contrastive conceptual analysis concept of «modesty».

Keywords: *comparative linguocultural studies, research methods, linguistic picture of the world, concept, the cultural codes, phraseological unit*

Широкое обсуждение в российских научных сообществах статуса лингвокультурологии в ее противопоставлении этнопсихолингвистике, неопсихолингвистике, когнитивной лингвокультурологии коснулось и нового объекта научных исследований - Homo Loquens/ человека говорящего, и специфических методов современных научных исследований. Любое направление науки становится самостоятельной областью исследования, когда определит собственные объект и предмет изучения, терминологический аппарат и методы исследования. «Лингвокультурология нуждается в методиках системных, универсальных, не зависимых от эмпирики, оперирующих большим массивом фактов, способных обобщить фактуру и органически совмещать содержательный анализ с квантитативным» [12, 134].

Предмет лингвокультурологических исследований в самом широком смысле – языковая картина мира, в более узком – ее составляющие: коды культуры, закрепленные в архетипических оппозициях, тематических группах языковых единиц, символах, концептах, стереотипах, этикетных формулах, ритуальных формах национально-культурного поведения и др. В современной филологии понятие языковой картины мира является одним из ключевых для междисциплинарных исследований. Под языковой картиной мира понимается «совокупность языковых средств, репрезентирующих национально-специфические представления о мире и способы категоризации окружающей действительности, принятые в конкретной лингвокультуре» [5, 148]. Национальную языковую картину мира формируют определенные наборы понятий, представлений и оценок. Это материал лингвокультурологических исследований, который так или иначе определяется системными связями, тематическими, концептуальными или культурными кодами. В процессах

категоризации языковой картины мира язык играет ведущую роль, поскольку он представляет собой «мир, лежащий между миром внешних явлений и внутренним миром человека» [2, 304]. Человек – носитель языка – играет в этом противопоставлении активную роль: он – человек говорящий, сохраняющий элементы языковой картины мира и актуализирующий их в процессах мышления и речи.

Термин «картина мира» в современных исследованиях иногда заменяется термином «образ мира», сближается в лингвокультурологическом понимании с терминами «концептосфера», «концептуальные коды», «культурные коды», «коды культуры».

Код культуры – по Телия В.Н. [10, 20-21] – «формирующая определенный фрагмент картины мира совокупность ментофактов, связанных с наделенными культурными смыслами феноменами, относящиеся к одному типу и/или к одной сфере бытия». Коды культуры несут дополнительные функционально значимые смыслы. Исследователи выделяют до сорока кодов [7, 250-253], отраженных в устойчивых метафорах, символах, стереотипах, фразеологизмах и закрепленных в языке, в том числе: антропный (*владеть собой* – не проявлять эмоций, *сам не свой* – о беспокойном состоянии человека), соматический (*на носу* – скоро, *за плечами* – в прошлом, *рукой подать* – рядом), биоморфный: зооморфный (о человеке: *сова* – активен ночью, *змеюка* – злая женщина), растительный (о человеке: *божий одуванчик* – старичок, старушка, *лопух* – болван, *дуб* – крепкий, но глупый), природный (*не за горами* – скоро, *играть с огнем* – навлекать опасность, *каким ветром* – по какой причине), нумерологический (*с пятого на десятое* – (рассказывать) не по порядку, *черта с два* – ни за что, ни при каких обстоятельствах, *за тридцать земель* – очень далеко, *У семи нянек дитя без глаза*. *Семеро одного не ждут*. *Семь раз отмерь, один – отрежь*. Сакральное число семь – здесь значит: много), цветовой (*зеленая улица*, *зеленый свет* – открытый путь для чего-либо, *зеленая молодежь* – неопытная, *на голубом глазу* – без сомнения, как будто не понимая последствий), предметный (*до нитки* (промокнуть) – полностью): домовой (*ниже плинтуса* – об унижительном отношении к человеку, *крыша едет* – о спутанном сознании), пищевой (*заварить кашу* – создать трудную ситуацию, *квасной патриотизм* – формальный), пространственный (*верхняя одежда* – которую снимают в доме, *нижнее белье* – самые близкие к телу элементы одежды; *дальний родственник*, *близкий друг*), временной код (*в далеком прошлом* – давно, *в ближайшем будущем*; *на носу* – скоро), а также акциональный, духовный код и другие. Коды культуры тесно связаны между собой (особенно пространственный и временной), и своими связями структурируют и систематизируют фрагменты языковой картины мира. Функция систематизации представляется особенно важной, если учитывать такие неоспоримые признаки языковой картины мира как: асимметричность, неравномерная концептуализация разных фрагментов действительности в зависимости от их важности для жизни соответствующего этноса; специфическая комбинаторика ассоциативных признаков концептов; специфическая квалификация определенных предметных областей; специфическая ориентация этих областей на ту или иную сферу общения [4, 268].

Справедливости ради, следует отметить стремление исследователей противопоставить в современной терминологической системе код культуры и культурный код. В последнем

термине содержится отсылка к семиотической системе, системе знаков и символов, которые заключены в любом предмете материальной и духовной деятельности человека, «коллективному бессознательному», ядру культуры, матрице, «группе крови» культуры и народа [см.7, 255].

Анализ семантических полей кодов культуры можно вести на трех уровнях – собственно семантическом (значения слов, логика отношений между понятиями), мотивационном (мотивационная модель) и уровне культурной символики [см. 1, 341]. Методика анализа предполагает следующие возможные операции [см.6 применительно к концептуальному анализу, 271-272]:

1) Выявление семного состава лексем – единиц кодов культуры.

Анализируются толкования базовой лексической репрезентации в различных толковых словарях. Нередко исследователи обращаются также к диахронному анализу: привлекают этимологические данные, сведения о развитии и становлении значения ключевой лексемы (ср. семантическая реконструкция и семантико-мотивационная реконструкция [11, 54-55]). Приведем здесь и ниже некоторые иллюстрации, позволяющие проанализировать представление о *скромности* в русской лингвокультуре [см. 9, 52-56]: Этимологически *скромный* в русском языке- от *кром*- (кромка, граница ткани), в сущности по происхождению аналог к «ограниченный».

2) Анализ лексем, лексических оппозиций, вербализующих тот или иной объем или тип понятий, представлений и оценок:

а) анализ лексико-семантического, лексико-фразеологического, ассоциативно-семантического поля ключевого слова, способствующий выявлению ядра и периферии. Например, данные ассоциативного эксперимента среди носителей русского языка дают среди прочих такие ассоциативные ряды, как: *скромный - зажатый-ограниченный-слабый* или *скромный - скучный-серый-мышь-бедный*; в сочетаемости слов, закрепленных словарями и активных в речи: *скромная зарплата, скромная квартирка, скромные достижения* в значении «небольшой»; *ложная скромность, без лишней скромности*.

б) анализ деривационного поля ключевого слова, позволяющий обнаружить дополнительные когнитивные признаки исследуемого понятия: *скромный – скромничать; скромненько, но со вкусом; скромняшка*;

3) Анализ материала фразеологизмов и паремий, выявляющих исходное национально-культурное своеобразие представления в сопоставлении с современным восприятием их носителями языка. В отношении «скромности» активных в речи и национальном сознании фразеологизмов или паремий, кроме *Скромность украшает (особенно девушку)*, не нашлось, но зафиксированы определенные бытовые стереотипы, выражающие представление о скромном поведении в речевых клише, таких как *Что, тебе больше всех надо? Не высовывайся! Инициатива наказуема*. Эти формулы отражают российские (советские) социальные корни понятийных и образно-оценочных характеристик концепта «скромность» и особенности системы воспитания. С другой стороны эти клише продолжают традицию

«тихой и смиренной жизни», предохраняющей человека от бед и негативного отношения общества: *Кто живет тихо, тот не увидит лиха; Живи смиреннее, так всем будешь милее.*

4) Дополнительные возможности для описания представления дают экспериментальные методики: ассоциативные эксперименты и опросы. Примеры лексически оформленных ассоциаций к стимулу «скромный» мы приводили выше. Дополним данными, что среди кодов культуры в ассоциативных реакциях русских респондентов на стимул «скромный» проявились растительный код (скромные цветы – *незабудки, ромашки, ландыши*) и зооморфный код (*овечка, ягненок, мышка*).

В другом задании испытуемым предлагалось описать образ скромного человека по определенным параметрам (возраст, прическа, мимика и жесты, голос, одежда и др.). Усредненный образ скромного человека для русских – девочка, молодая девушка в очках, серенько одетая, с длинными забранными волосами, худенькая, с тихим голосом, потупившаяся, практически без жестикуляции. В таких методиках лингвокультурологического анализа возможны и другие виды рецептивного психолингвистического эксперимента, где цель эксперимента – исследование знания, понимания значения языковой единицы носителями языка: респондентам предлагается дать свое определение значения слова; назвать слова, близкие по значению, и слова, противоположные по значению; подобрать слово, наиболее подходящее к предложенной дефиниции, и др.

Все операции данной методики (например, в случае анализа понятийных и образно-оценочных характеристик концепта «скромность») были подчинены задачам сопоставительного лингвокультурологического анализа элементов русской и китайской языковой картины мира, сопоставлению русской и китайской лингвокультур. В результате выяснилось, что в русской лингвокультуре концепт «скромность» имеет меньшую степень концептуализации, биполярную организацию и связанную с ней противоречивую систему понятийных, образно-оценочных и ассоциативных характеристик. В китайской языковой картине мира скромность – один из ключевых концептов, поскольку опирается на этику Конфуцианства, функционирует во множестве цитируемых прецедентных фраз, паремий и фразеологизмов, является этическим регулятивом.

Сопоставительный анализ раскрывает носителю языка особенности собственной языковой картины мира, и, напротив, проверку языковыми фактами не проходят некоторые концепты, ценности и черты национального характера, созданные путем умозаключений философами, публицистами и другими исследователями, увлеченные своими идеями (например, *соборность* русских – в одном типе дискурса, *агрессивность* «русского мира» – в другом). Нет никаких доказательств касаясь языковой картины мира кроме фактов языка, и только тщательный отбор методов анализа, классификации, интерпретации, проверки в национальном корпусе и живой речи, осмысления динамических процессов, сопоставления и паспортизации данных делают выводы достоверными.

В отношении сопоставительного анализа фразеологии убедительными представляются методы, предложенные и описанные И.В.Зыковой [см. 3]:

- Метод применения интегративного подхода к составлению исследовательского корпуса

фразеологического материала при изучении лингвокультурных концептов: объединение двух принципов отбора: семантического – на поверхностном уровне значения, через общие семы: например, *разделявать под орех* – ругать, критиковать кого-либо и глубинного – с реконструкцией исходного образа, концептуального основания, где межсемиотическая транспозиция: *ремесло/ коммуникация*.

- Метод лингвокультурологической реконструкции концептуальных оснований значений фразеологических знаков – составление исследовательского корпуса, включающего все концептуально родственные языковые знаки, сведение всех знаковых средств в определенные семиотические группы с их концептуальными составляющими, определение концептуальных моделей и реконструкция глубинных оснований семантики. Так на базе 2.5 тысяч английских фразеологизмов, характеризующих вербальную коммуникацию, выделено 11 групп оснований (мы даем русские аналоги, если это возможно), например, коммуникация – игра (в том числе театральная) (*играть на галерку*), охота или рыбалка (*выуживать*), торговля (*отплатить той же монетой*), гастрономия (*горькая правда, жареные факты*), религиозные действия (*читать проповедь*) и др.

- Метод лингвокультурологического декодирования и интерпретации культурной информации – определение иерархической организации по архетипической информации (*свой-чужой, верх-низ, далекий-близкий, простой-сложный* и др.), мифологической, религиозной, философской, научной, эмоционально-чувственной, эстетической и этической информации с аксиологическим отношением (одобрение/ осуждение).

- Метод системного изучения фразеологической креативности, основанной на лексикографических данных – выделение внутри модели межсемиотической транспозиции субмоделей по количественным, качественным и динамическому параметрам. Если вербальная *коммуникация* соотносится с *ремеслом*, то какие ремесла, какое сырье используется, какие действия производятся, какие инструменты используются (*снимать стружку, плести кружево, лыко в строку, язык как веретено*)?

Метод дискурсного изучения фразеологической креативности, основанный на корпусных данных – анализ стратегий коммуникативной адаптации фразеологизмов к прагматическим задачам построения определенного дискурса.

Обобщим некоторые методы, продуктивные для сопоставительных лингвокультурологических исследований [см. также 12, 136]. Суть **концептуального анализа** – семантическая реконструкция, в которой «значение» лингвистической формы определяется всей совокупностью её употреблений, её дистрибуцией и вытекающими из них типами совокупности контекстов, где может быть употреблена исследуемая форма. Сопоставительный концептуальный анализ базируется для нас на выявлении ассоциативных, синонимических рядов по контекстуальным употреблениям (в том числе, и по данным словарей), сочетаемости слов, лингвокреативности и особенно фразеокреативности концептов для человека говорящего.

К элементам **дискурсного анализа** мы обращаемся не только тогда, когда работаем с

текстами определенного дискурса, но и когда работаем с контекстами в словарях и корпусе языка. Это касается и прецедентных текстов, а также прецедентных фраз, приводимых участниками опросов. Мы учитываем не только и не столько лексико-синтаксическую структуру текста, но всю коммуникативную ситуацию, а также, какие ассоциации и мотивы побуждают участника опроса привести данный языковой материал.

Одна из методик, применяемых в рамках сопоставительного анализа, - **методика аппликации** (наложения) **словарных статей**. Но надо учитывать, что только большой словарный материал, работа с национальным корпусом языка может дать доказательную базу для сопоставительного анализа. Четкая единообразная структура каждой словарной статьи обеспечивает корректное сопоставление лексем методом наложения словарных статей. Эта методика даёт надёжный материал для теоретических размышлений об инвариантном и специфическом в слове. Сопоставление возможно на уровне отдельных лексем, а также на уровне совокупностей слов. Это может быть оппозиция, лексико-семантическая группа, лексико-грамматическая группа или целые тексты (особенно фольклорные). Сопоставление становится операционной процедурой с высокой степенью надёжности и доказательности. Методика **доминантного анализа** предполагает поиск наиболее частотных лексем в синонимических рядах, в ассоциациях по данным опросов, частотных значений этих лексем, позволяющих классифицировать представления по доминантным признакам. В любой лингвокультуре есть слова, называющие прямо или опосредованно доминанты языковой картины мира.

Под **кластерным** (тематическим) **анализом** в лингвокультурологии понимается описание лексико-семантических (тематических) групп слов – кластеров – и «лексикографическое описание всех входящих в кластер лексем с параллельным установлением всех связей каждого слова с остальными словами, представляющими один и тот же фрагмент языковой картины мира» [12, 162]. В лингвокультурологии это и анализ культурных кодов языковой картины мира: пространственного, соматического, пищевого, растительного и т.д.

Методика сжатия конкорданса (корпуса текстов) предполагает учет всех словоупотреблений в определенном корпусе текстов и сжатие до основных типов сочетаемости/ связей с другими словами. Используя методику сжатия словарной статьи для вычленения основных понятийных характеристик концепта, условно можно выделить ряд понятийных или образно-оценочных признаков от основных к периферийным.

В исследовании концептов лингвокультурологическое направление предполагает выявление элементов национальной лингвокультуры через параметры содержания языковых единиц: понятийных, образных и оценочных (ценностных, аксиологических) характеристик ядра и полей содержания концепта, выявляемых не только через словарные дефиниции, но и через ассоциативные ряды, этимологические данные, сочетаемость лексем, антонимические и синонимические ряды и др. [8, 15-16].

Во многих работах, посвященных анализу культурных кодов, используется одновременно несколько из вышеперечисленных методов. Применение комплексной

методики исследования элементов/ фрагментов языковой картины мира и их функционирования на современном срезе языка является, очевидно, наиболее целесообразным, т.к. многоаспектное описание позволяет наиболее полно и доказательно представить и сопоставить национальные картины мира.

Список литературы

1. Березович Е.Л. Язык и традиционная культура: Этнолингвистические исследования. – М.: «Индрик», 2007- 600с.
2. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1984. – 400 с.
3. Зыкова И.В. Метаязык лингвокультурологии: КОНСТАНТЫ и ВАРИАНТЫ. М.: Гнозис, 2017. – 752 с.
4. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: «Перемена», 2002– 477 с.
5. Ковшова М.Л., Гудков Д. Б. Словарь лингвокультурологических терминов М.: Гнозис, 2017. – 192 с.
6. Крючкова Н.В. Методы изучения концептов // Русская и сопоставительная филология: состояние и перспективы: Международная научная конференция, посвященная 200-летию Казанского университета (Казань, 4-6 октября 2004 г.): Труды и материалы – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2004. – С. 271-272.
7. (Нео)психоллингвистика и (психо)лингвокультурология: новые науки о человеке говорящем. Под ред. В.В. Красных. – М.: Гнозис, 2017 – 392 с.
8. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. – М.: АСТ: Восток – Запад, 2007. – 314 с.
9. Просвирнина И.С. Сопоставительный лингвокультурологический анализ (на материале концепта «скромность» в русской и китайской лингвокультурах) // «Известия Волгоградского государственного педагогического университета». 5(90)/2014. Изд-во ВГСПУ, Волгоград. С.52-56 <http://izvestia.vspu.ru/files/publics/90/52-56.pdf>
10. Телия В.Н. Первоочередные задачи и методологические проблемы исследования фразеологического состава языка в контексте культуры // Фразеология в контексте культуры / Отв. ред. В.Н. Телия. – М.: Языки русской культуры, 1999. –С. 13-24
11. Толстая С.М. Семантическая реконструкция в этимологии и этнолингвистике// Этнолингвистика. Ономастика. Этимология: материалы II Междунар. науч. конф., Екатеринбург, 8-10 сентября 2012 г.: в 2 ч. Ч.1. Екатеринбург: Изд-во Урал.ун-та, 2012. - С.54-55
12. Хроленко А.Т. Основы лингвокультурологии. – М.: Флинта-Наука, 2005.- 184 с.

*Рогозная Нина Николаевна,
д. филол. н., проф., кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО,
«Байкальский государственный университет»,
Иркутск, Россия*

ИССЛЕДОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНОСТРАНЦА

SPEECH BEHAVIOR PATTERN FOR NON-NATIVE SPEAKERS

Аннотация

Актуальность данной статьи определяется возрастающим интересом к исследованиям в области речевой деятельности иностранцев. В статье осуществляется генетический подход к исследованию разноструктурных контактирующих языков по обе стороны их взаимодействия. В основу исследования положен принцип о том, что речь имеет собственную функциональную специфику, и описание речевой деятельности иностранца должно учитывать в том числе систему организации сознания индивидуума, психофизиологическую структуру, сложившуюся и закрепившуюся под влиянием усвоения языковых навыков родного языка. В работе предложена лингвистическая модель формирования речевой компетенции при описании контактирующих языковых систем, включающая 5 параметров отбора: сопоставительный анализ лингвистических систем, кластерную характеристику языковых элементов, генетический сопоставительный анализ языковых единиц, представление типологии ошибок, конвергентно-аллофонное преобразование фонем. Предлагаемое теоретическое описание лингвистической модели базируется на принципах сознательного пользования языком, предполагающим возможность актуального осознания и бессознательный эффективный выход в языковое пространство.

Ключевые слова: лингвистическая модель, геномный анализ, исследование структур контактирующих языков, фонологический кластер, конвергентно-аллофонное преобразование фонем, практическая фонология.

Abstract

The topicality of the paper is due to the growing interest in speech behavior of non-native speakers. The authors use a genetic approach to the study of contacting languages. The research assumes that speech has its own functional specificity, and when describing speech behavior of a non-native speaker such factors as an individual's consciousness system, a psychophysiological structure influenced by the skills acquired in the first language should be considered. The authors suggest the linguistic pattern for describing contacting language systems involving five parameters: the comparative analysis of linguistic systems, cluster characterization of linguistic

elements, genome analysis of linguistic units, development of an error typology, and convergent phoneme-to-allophone transformations. The theoretical language pattern description is based on the conscious use of a language enabling conscious control of speech behaviors.

Keywords: *linguistic pattern, genetic approach, contacting languages structures study, phonological cluster, convergent phoneme-to-allophone transformations*

В последнее время появилось немало работ, связанных с исследованием речевой деятельности иностранца. Однако ряд проблем данной области знания до сих пор не получил должного внимания и разработки со стороны лингвистов, вследствие чего данный вопрос остаётся недостаточно освещённым. В статье частично восполняется этот пробел, описывая лингвистическую и психолингвистическую сторону формирования речевой деятельности иностранца.

Лингвисты отмечают, что организацией формирования речи элементарного уровня занимается в первую очередь фонетист, лишь после того как фонетист закончит свою работу по «разборке» и обратной «сборке» языковых единиц в целостную структуру, к работе приступают другие специалисты, оперирующие полученными результатами работы. Из этого можно сделать вывод о том, насколько «филигранной» должна быть работа преподавателя (тьютера). Но ему часто необходимо опираться и на психолингвистические изыскания, количество которых немногочисленно при описании речевой деятельности и идентификации речи иностранца.

Важность любого исследования зависит не только от свойств объекта, но и от той точки зрения науки, которая существует в данный момент и, определяется, в первую очередь, базой уже достигнутых результатов. Во-вторых, лингвистическое исследование характеризуется конкретными задачами, стоящими в данный отрезок времени. В-третьих, современной методологией и инновационными методами. Кроме того, необходимость обобщения множества возможных моделей конкретной предметной области в отношении изучения объекта зависит от конвергентного анализа (стечения) из области разных наук, что позволяет получить исчерпывающую информацию и представить абстрактно или материально любую изучаемую систему в виде определённой модели. О построении такой формализованной модели речь и пойдёт далее.

Осуществляя генетический подход к исследованию объектов языковых систем, мы используем ряд допустимых действий над ними. Выбор такого подхода в данной работе не случаен, т.к., используя его, возможно решение соотношения конкретного (индивидуального) и абстрактного объектов. Классическим примером является заявление о том, что говоря, например, о фонеме <a>, мы утверждаем нечто о множестве реально произносимых аллофонов, т.е. сведения абстрактного объекта соотносятся с конкретной реализацией в речевом произведении.

Поэтому, анализируя совокупность мыслительно-речевых актов иностранца, мы сталкиваемся с выделением того общего, что есть в организации речи любого человека и отыскиваем средства идентификации иностранца, без чего невозможна характеристика

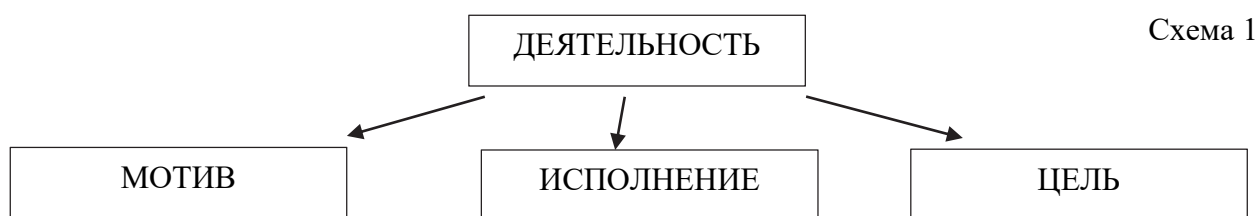
внутреннего строения речевого потока индивидуума на иностранном языке. Следует подчеркнуть, что обращение к системе и структуре языка заняло сегодня в лингвистике прочное и окончательное место и является предметами исследования современной лингвистической науки.

Н.И. Жинкин делает важный вывод о том, что речь – это не простая манифестация языка, это не конец, а начало цепи – объект изучения [Жинкин 1958: 13]. Таким образом, именно речевой процесс является общим объектом изучения, а главной задачей – выявление и учёт объективных и субъективных факторов. Мышление при этом отождествляется с технической деятельностью, т.е. подобный деятельностный подход предполагает, что мышление обнаруживает себя не только в речи, но и «в поступках людей, в актах созидания вещей, а значит, в целенаправленной деятельности [Ильенков 1966: 33].

Анализируя вышеупомянутый постулат Н.И. Жинкина, приходит понимание того, что система категорий, описывающих речевую деятельность, по словам А.А. Леонтьева «должна быть приемлемой для любой из наук, занимающихся её исследованием, а не конструироваться в рамках одной науки ...» [Леонтьев 1969: 22].

Он также замечает, что речевой механизм формируется в процессе присвоения языка как объективной системы [там же: 23]. Хотелось бы добавить, что проблема языкового «присвоения» знака тесно связана с пониманием различия между языком как предметом и языком как способностью.

Между тем, Л. С. Выготский отмечал тот факт, что «психика есть функция» [Выготский 1956: 36]. Психическая деятельность предполагает наличие трёх сторон: мотивационной, исполнительной и целевой, что можно представить в виде схемы:



Таким образом, единичный акт деятельности индивидуума начинается мотивом и планом, а завершается результатом – целью с помощью исполненной программы. В центре лежит динамическая система конкретных действий и операций, планирование собственного поведения, часто предполагающего поиск кратчайшей дороги к цели, т.е. выстраиванию собственных стратегий. Такой кратчайшей дорогой является понимание знаковой деятельности, которая предполагает учёт внутренней, психологической стороны знаковой системы как орудия и средства функционирования специфически человеческой формы отражения действительности, о которой и говорил Л.С. Выготский. По словам А.А. Леонтьева «анализ специфики языкового знака является частью проблематики теории речевой деятельности (психолингвистики) ...» [Леонтьев 1969: 49].

Система организации сознания при формировании иноязычного знака (например, фонологического) при изучении неродного языка строится (основана) часто на возможности

взаимозамены простых знаков сложными и наоборот. Установив интуитивно примерную функциональную близость отдельных знаков, например фонемных, друг другу индивидуум при изучении иностранного языка, устанавливает свою правомерность объединения (включения) их в структуру, которая остаётся с точки зрения правильности (нормативности) со стороны носителя языка под вопросом, поскольку нарушает декодирования у носителя языка.

Выстроив индивидуальный трек, иностранный учащийся абстрагируется от очевидных фактов языка. У любого человека существует некоторая психофизиологическая и акустико-артикуляционная структура, сложившаяся и закрепившаяся под влиянием усвоения родных (материнских) языковых знаков. По мнению Л.С. Выготского она складывается в «системную организацию сознания» [Выготский 1956: 36], в том числе и на иностранном языке, вот почему проблема системности языка, по А.А. Леонтьеву «должна быть рассмотрена как часть проблемы знаковой системы» [Леонтьев 1969: 49], с чем трудно не согласиться. Далее А.А. Леонтьев говорит о замкнутости структуры [там же], и следует согласиться с её «единой внутренней организацией». Но можно высказать предположение, что понимание «замкнутости структуры» является условным, вероятно, также думал и А.А. Леонтьев, т.к. неоднократно в своих работах он отмечает «развитие», «динамику» процессов, которые способны дать полный анализ языка, выделить все взаимоотношения его структурных единиц.

Таким образом, мы подошли к пониманию структурности языка и, следовательно, моделированию и формализации, которым, на наш взгляд, уделяется недостаточно внимания в современной лингвистической науке, а также в лингводидактике.

О том, что усвоение иностранного языка индивидуумом происходит по определённым психологическим законам и характеризуется избирательностью – факт хорошо известный. Вследствие этого, можно предсказать, каковы будут языковые инновации иностранца, и каковы будут его языковые успехи, т.е. что может быть использовано при овладении вторичной лингвистической компетенцией.

В связи с этим возникает проблема предвидения и сознательного планирования овладения знаниями как со стороны обучающегося и обучаемого.

Естественно, возникает необходимость говорить об особом формировании с помощью сознательного вмешательства посредством управления через моделирование, максимально интерференционные процессы.

Преимущество формирования речевого действия на иностранном языке заключается не в отрыве от непосредственной связи с родным языком, а в том, что оно с необходимостью должно создавать для языкового производства новый предмет – абстракции, способные упрощать действие. Именно абстракция, имея природу бессознательного, способна создавать быструю автоматизацию.

Для достижения уровня автоматизации в сознании иностранного индивидуума должно происходить поэтапное языковое усвоение. Отправной точкой построения модели,

способной выстраивать такой порядок, является описание определённого набора интерферентов. Она может быть получена при учете и анализе существующих ошибок в русской речи иностранцев и в иностранной речи русских.

Далее, необходимо представить полное описание отрицательных инноваций (типологию интерферентов) с целью предотвращения их активного проникновения в языковые процессы для осуществления не хаотичного и безнадзорного формирования компетенции на неродном языке, а по строго заданной модели.

Кроме того, овладение языком предполагает и действие по заданному образцу с сопровождением автоконтроля со стороны тьютера.

В современной психолингвистике используются две принципиально различные модели: модель языка с конечным числом состояний (или марковская модель и порождающая модель (трансформационная)), предложенная Н. Хомским и интерпретированная для психолингвистических целей Дж. Миллером. Поскольку лингвистическая структура должна пониматься как иерархическая система возможностей комбинаторики единиц разного порядка, ни одна из моделей не доказывает своего превосходства, и обе остаются лишь гипотезами, считаем целесообразным предложить использование их обеих для поиска оптимальных путей для успеха. Данный подход основан на том воззрении, что человек вводит искусственные стимулы, сигнализирует поведение и при помощи знаков создаёт воздействие извне, и создает новые связи в коре головного мозга [Выготский 1956: с.112]. Речевой опыт индивидуума не просто подкрепляет какие-то условно рефлекторные связи, он ведёт к появлению в организации человека речевого механизма или той самой речевой способности на иностранном языке. По словам А.А. Леонтьева, «психика человека при включении в деятельность орудий и знаков приобретает новое качество, а не просто претерпевает количественное изменение» (разрядка наша) [Леонтьев 1969: 139]. Язык, в сущности, до основания перестраивает психику человека, а не добавляет к ней что-то дополнительное, т.е. меняет ее.

А.А. Леонтьевым предложен алгоритм, предполагающий прямой путь к усвоению знаний:

- 1) ориентировка в условиях деятельности;
- 2) внешнее речевое действие;
- 3) сокращённое речевое действие;
- 4) основное речевое действие;
- 5) автоматизированное речевое действие.

Ученики П.Я. Гальперина предпочитают говорить не о программировании обучения, а об организации процесса освоения. Именно организация процесса освоения новых знаний с целью активного воздействия на психические процессы, происходящие в коре головного мозга иностранца при овладении иноязычными компетенциями через параллельную билингвальную модель – наша задача. Такая модель предполагает, что развитие речевой деятельности на иностранном языке направлено, но осознание структуры родного языка, на базе которой происходит путь повторения формирования иноязычных единиц и их вхождение в новую надсистему.

Итак, усвоение иностранного языка требует на каком-то этапе (и лучше раннем) осознание понимания структур контактирующих языков. Если мы не дадим инофону знаний об их понимании о функционировании, а просто предложим ему серию моделей для усвоения, то увидим, что он, не пройдя через осознание особенностей родного языка, усвоит её неким образом, но это выльется для него в чисто механический перенос с массой издержек в виде, с одной стороны, интерференции, локализуемой в коре головного мозга – говорящего с другой, акцента, локализуемого в коре головного мозга слушающего, с третьего – временным фактором. Если же мы представим возможность осознать, проанализировать и обобщить сведения Я₁, выстроив на ней стратегию овладения Я₂, то без помощи тьютера он всё равно будет воспринимать иностранный язык через призму своего актуализированного знания. И если эту способность можно сформировать целенаправленно, и она сможет выполнять свои функции, то не лучше ли взять это на вооружение. Система иностранного языка не может быть самостоятельно встроена учащимся в систему родного языка. Они непременно вступят в противоречие, поэтому необходимо попытаться построить модель активного управления этим процессом на основе алгоритма лингвистического сопоставительного анализа билингвальной модели. Это даст свободу оперирования системой, формами и структурой обоих языков.

Оптимальность такого инновационного подхода очевидна. Выстраивается логическая последовательность действий по использованию лингвистической модели, включающей:

- а) сопоставительный анализ лингвистических систем (в данном случае фонематических);
- б) кластерная характеристика языковых элементов;
- в) генетический сопоставительный анализ языковых фонемных единиц;
- г) конвергентно-аллофонное преобразование фонем;
- д) описание и создание типологии фоноферентов.

Описание модели по предложенному принципу прослеживается на примере корейского и русского языков.

Таблица 1

Акустический сопоставительный анализ фонем русского и корейского языков

Русский язык (Я ₁)	Корейский язык (Я ₂)
Ф <ф> - <->	
При артикуляции [ф] нижняя губа сближается с верхними передними зубами и образует щель, проходя через которую воздух создает шум трения, характерный для согласного [ф]. При образовании [ф] язык оттянут назад и вся его масса достаточно высоко приподнята, но в большей степени – задний участок спинки языка. Он устремлён к мягкому нёбу. Мягкое нёбо поднято. Голосовые связки сближены, не напряжены и не колеблются [Любимова 1990: 26].	Отсутствие единицы

Таблица 2

Кластерная реализация фонемы <ф> в русском языке

ГРАФЕ МА Ф	ФОНЕМА 		сильная позиция цифра [цѳѳрѳ]
			лабиализованный аллофон фото [ф°утб°л], телефон [т'ѳл'иф°он]
			мягкий аллофон фильм [ф'ил'м]
			мягкий лабиализованный аллофон фюзеляж [ф'°узэл'аш]

Таблица 3

Взаимодействие аллофонов корейского и русского языков

Русский язык (Я1)		Корейский язык (Я2)	
Ф	[ф]	-	- <->
<ф>	[ф°]	-	
	[ф']	-	
	[ф'°]	-	

Таблица 4

Конвергентно- дивергентное аллофонное преобразование фонем

Параметр фонема	Полное тождество		Формальное тождество		Частичное совпадение		Несовпадение		Отсутствие единицы	
	Рус.	Кор.	Рус.	Кор.	Рус.	Кор.	Рус.	Кор.	Рус.	Кор.
<ф> – <->									[ф] [ф°] [ф'] [ф'°]	

Первый этап алгоритма [т.1] позволяет определить артикуляторно-акустические параметры и констатировать отсутствие подобной фонемной единицы в структуре корейского языка. Таким образом, сознание индивидуума получает сигнал несоответствия фонологического явления.

Следующий этап осознания позволяет с помощью знакомства с кластерной реализацией [т.2] вычленить позиционное изменение фонемы в ее аллофонах, которые в русском языке представлены в количестве четырех. Все аллофоны представляют угрозу для появления фоноферентов в русской речи корейцев.

Таблица 3 показывает, что не происходит взаимодействия аллофонов фонемы

вследствие отсутствия в структуре корейского языка.

Таблица 4 предполагает анализ контактирующих фонем с целью выявления их функционирования и представления по пяти параметрам: полное тождество, формальное тождество, частичное совпадение, несовпадение, отсутствие единицы. Детальный анализ конвергентно-дивергентного аллофонного преобразования фонем дает представление о полном фонологическом представлении кластеров в сопоставляемых языках.

Последний этап направлен на нивелирование и предотвращение фоноферентов, который представлен пониманием их появления.

Таким образом, нами предложено теоретическое описание и путь применения функциональной модели при сознательном методе использования родного языка. Она предполагает возможность актуального осмысления и активного контроля. Без учёта условий и способов осознания языковых явлений через: полное тождество, формальное тождество, частичное совпадение, несовпадение, отсутствие единицы; мы не можем двигаться вперёд. Это касается не только грамматического компонента, но и, в большей степени – описания фонологического аспекта контактирующих языков. «Рациональный метод требует, чтобы обучение произношению протекало в русле сознательного усвоения произносительных работ и их акустических эффектов» [Бернштейн 1975: 19], когда обучающийся иностранному языку имеет набор сведений из родного и изучаемого.

Для описания модели усвоения учащимся и методисту необходимо иметь ясное представление о психологических механизмах осознания и автоматизации речевой деятельности. Имея лингвистическую модель описания контактирующей пары языков по обе стороны интерференции, прагматика выигрывает безусловно.

Всё сказанное ставит перед теорией овладения второму (неродному, иностранному) языку вполне конкретные задачи, способные помочь лингводидактике:

а) экспериментальное исследование психологических механизмов порождения речи на родном и втором изучаемом языке;

б) теоретическое осмысление процессов такого порождения под углом зрения концепции Л.С. Выготского;

б) экспериментальное и теоретическое исследование процессов сознательного овладения иностранным языком и дальнейшая автоматизация языковых знаний (на основе билингвальных лингвистических моделей с учётом психолингвистических национальных особенностей);

в) пересмотр номенклатуры и методики подачи целей с точки зрения их соответствия психологическим мононациональным закономерностям владения и овладения вторым языком.

Список литературы

1. Бернштейн С.И. Вопросы обучения произношению (применительно к преподаванию русского языка иностранцам) // Вопросы фонетики и обучение произношению. – М: Изд-

- во Моск. ун-та, 1975. – С. 5-61.
2. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка. – М.: Академия педагогических наук РСФСР, 1956. – 112 с.
 3. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М.: Издательство Академии педагогических наук, 1958. – 378 с.
 4. Ильенков Э.В. К истории вопроса о предмете логики как науки (статья вторая) // Вопросы философии. – 1966. – № 1. С. 32-43.
 5. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Преподсвещение, 1969. – 214 с.
 6. Любимова Н.А. Таблицы по русской фонетике: комплект учебных наглядных материалов. – М.: Рус. яз., 1990. – 48 с.
 7. Bernshtejn S.I. Voprosy obucheniya proiznosheniju (primenitel'no k prepodavaniju russkogo jazyka inostrancam) [The issue of training in a pronunciation (in relation to teaching Russian to foreigners)] // Voprosy fonetiki i obuchenie proiznosheniju [The issue of phonetics and training in a pronunciation]. – М.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1975. – S. 5-61.
 8. Vojshvillo K.E. Predmet i znachenie logiki [Subject and value of logic]. – М., 1960.
 9. Vygotskij L.S. Izbrannye psihologicheskie issledovanija. Myshlenie i rech'. Problemy psihologicheskogo razvitija rebenka [Chosen psychological researches. Thinking and speech. Problems of psychological development of the child]. – М.: Akademija pedagogicheskikh nauk RSFSR, 1956. – 112 s.
 10. Zhinkin N.I. Mehanizmy rechi [Speech mechanisms]. – М.: Izdatel'stvo Akademii pedagogicheskikh nauk, 1958. – 378 s.
 11. Il'enkov Je.V. K istorii voprosa o predmete logiki kak nauki (stat'ja vtoraja) [To the historical background about a logic subject as sciences (article second)] // Voprosy filosofii [The issue of philosophy]. – 1966. – № 1. S. 32-43.
 12. Leont'ev A.A. Jazyk, rech', rechevaja dejatel'nost' [Language, speech, speech activity]. – М.: Preosveshhenie, 1969. – 214 s.
 13. Ljubimova N.A. Tablicy po russkoj fonetike: komplekt uchebnyh nagljadnyh materialov [Tables of the Russian phonetics: set of training evident materials]. – М.: Rus. jaz., 1990. – 48 s.

*Скорикова Татьяна Петровна,
доктор филологических наук,
профессор кафедры русского языка,
Московский государственный технический
университет им. Н.Э. Баумана,
Москва, Россия*

*Орлов Евгений Александрович,
старший преподаватель кафедры
русского языка,
Московский государственный технический
университет им. Н.Э. Баумана,
Москва, Россия*

ДИНАМИКА ЯЗЫКОВЫХ ИЗМЕНЕНИЙ В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ РЕЧИ

В русском языке на наших глазах происходят активные изменения, которые вызываются, с одной стороны, внутриязыковыми закономерностями, а с другой стороны, отражают социально-экономические преобразования в жизни общества. Происходит быстрая смена общественных пристрастий и предпочтений в употреблении языковых средств, формируются новые языковые вкусы.

Интенсивное развитие русского языка, происходящее на фоне глобализации и роста информационных технологий, протекает по нескольким направлениям: размывание четких очертаний функциональных стилей; расшатывание литературной нормы; внедрение новой научной терминологии в современную публицистику; экспансия просторечия в сфере публицистики; широкое распространение жаргона в языке газеты; формирование общего жаргона как унифицированного языка города; появление новой функциональной разновидности русского языка – интернет-общения и др.

Изменения, происходящие в языке, наблюдаются на всех его уровнях: фонетическом, грамматическом, лексическом. Проследить пути вторжения новых элементов в систему литературного языка, изучить вопрос о причинах, протекании и механизме языковых изменений – актуальные задачи современной русистики. Проведение подобного исследования даст возможность обратиться к методическим рекомендациям содержания обучения. Вскрыть механизмы языковых преобразований важно для понимания системности литературного языка, однако этот исследовательский аспект пока еще недостаточно разработан, хотя, конечно, происходящие в русском языке изменения привлекают пристальное внимание языковедов. В.Г. Костомаров отмечает: «Как любая сложная

иерархически организованная система, язык развивается по присущим ему внутренним законам. Эти законы действуют беспрерывно, но неодинаково в открытых уровнях лексики и стилистики, в разной степени закрытых, исчислимых уровнях фонетики, морфологии, синтаксиса». [2,6].

Обобщая исследования известных русистов (Е.А. Земской, В.Г. Костомарова, О.А. Лаптевой, О.Б. Сиротининой, М.Я. Гловинской, Е.А. Брызгуновой и др.), а также наши собственные наблюдения, выделим основные процессы, характеризующие современное состояние языка и речи.

В современном **произношении** наблюдается не прямое диалектное влияние, при котором отсутствует связь между фонетическими особенностями говорящего и его географическим происхождением. Это усиление аканья, превышающее московское (аналог – в рязанских говорах), а также усиление иканья за счет смягчения заднеязычных согласных перед слогом с мягкими согласными. Примеры: [к'и]питализм, с моими коллегами ([к'ил'эг'им'и]) (аналог в среднерусских говорах). Такое произношение заразительно. Это своего рода (по словам Е.А. Брызгуновой) «фонетические вирусы», напоминающие «заражение» речи говорящих словами-паразитами, получившими распространение в последнее время (*как бы, типа, однозначно, без проблем* и некоторых других). 90-е годы XX века отмечены снижением стиля в области произношения (наблюдается нечеткость артикуляции, «смазанная» дикция, компрессия слов в потоке речи), увеличивается неразборчивость и торопливость речи, часто можно услышать копирование английских приемов интонирования фразы, а именно, нехарактерное для русского языка повышение голоса в конце утвердительных предложений (например, в речи телеведущих). Распространение прямого эфира в сфере СМИ вызвало проникновение диалекта и просторечия в транслируемую речь, повысился темп, появилась торопливость и увеличилось количество ошибок и оговорок.

В области **морфологии** все более заметны черты аналитизма. Общее укрепление несклоняемости в морфологической системе несомненно. Это несклоняемые существительные, аналитические прилагательные, сложные числительные, которые используются по образцу именительной формы во всех падежах (*более триста человек*). Особое место занимают колебания в употреблении падежных флексий в разных грамматических контекстах. (например, в сочетаниях с числительными: *сто грамм/ сто граммов*). Как тенденцию в морфологии следует отметить увеличение количества сложносокращенных слов и названий, распространение случаев двоякого родового наименования, увеличение количества существительных общего рода (типа *женщина-бизнесмен*). Продолжает сохраняться тенденция к замене глаголов и прилагательных существительными (субстантивация); у глаголов образуются видовые пары от заимствованных слов (типа *профинансировать*). Получают все большее распространение личные имена при уменьшении частоты использования отчеств (эта тенденция активно бытует и в СМИ – на телевидении, радио). В современном словообразовании заметна также экспансия иноязычных слов, которые нередко переносятся в русский язык напрямую в иностранной графике (происходит усиление варваризмов). Наблюдаются изменения в традиционных способах переноса слов, вызванных компьютерным набором.

В **синтаксисе** как тенденцию в построении предложения можно отметить грамматическую несогласованность, недостаточное использование синтаксических средств; возрастает грамматическая разорванность как антиконструктивный принцип.

Наблюдаемые в последнее время тенденции, наиболее заметные в **лексике** как наиболее подвижном пласте языка, обусловлены преимущественно социокультурными изменениями, происходящими в обществе. Это разнообразные процессы, связанные с появлением новых слов, неосемантизация, движение слов из актива в пассив, из пассива в актив. Более всего расширился экономический словарь русского языка (*ипотека, маркетинг, факторинг, холдинг, просперити, промоушен, деливери, инвойс, роялти, сейл* и др.), заметно пополнилась политическая и административная лексика и фразеология (ср.: *губернатор, переговорщик, озвучить, подвижки, прорыв, наработки, конкретика, конструктив, административный ресурс, вертикаль власти* и др.), большая часть из которых – слова иностранного происхождения (*мониторинг, ньюсмейкер, стичрайтер, рейтинг, саммит, папарацци, пиар, консенсус, брифинг, слоган, паблисити, конверсия* и др.). Англицизмы и американизмы наводнили сферу бизнеса, туризма, моды, компьютерных технологий (ср., например: *брокер, дилер, дистрибьютер, лизинг, менеджер; шоп-туры, дайв-туры, таймшер, хостел, кемпер, трансфер, экстрим, эксклюзив, дестинация, кросс-кантри; лифтинг, мейкап, боди-арт, шейпинг, фитнес, дефиле, хит-парад, дресс-код, фейс-контроль, секонд-хенд; дисплей, модем, файл, сайт, директория, интерфейс* и т.п.).

Несомненными лидерами в языковой либерализации стали освободившиеся от цензуры СМИ, которые активно подхватывают речевые новшества и изобретают свои собственные. Карнавал вербальной свободы, развернувшийся на страницах прессы, расшатывает языковую норму: в язык вливаются нецензурные слова и выражения, люди жонглируют словами, впитывая иностранную лексику и экспериментируя над своей собственной. По словам О.Б. Сиротининой, «как реакция на прежний официоз был открыт доступ в СМИ не только разговорной лексике, но и жаргонной (*силком, обалденный, беспредел, наезд, балдеж*), а потом и предпочтение литературным словам любых нелитературных слов, в том числе просторечных и диалектных (*намедни, шибко, сиганула, надьсь, посередь*, и т.д.) [5, 76]. С другой стороны, упавший железный занавес впустил в язык массу иностранных слов, особенно американизмов. Обилие производственных и денежно-финансовых терминов иногда приводит к непонятности языка: нововведения и затемненность смысла стали частью содержания новых слов.

На наших глазах в современном русском языке происходят интенсивные перегруппировки языкового актива и пассива. Чтобы слово ушло из языка, оно должно сначала исчезнуть из активного употребления. И, наоборот, чтобы заимствованное слово или жаргонизм вошли в литературный язык, они должны сначала расширить частоту своего употребления, охватить самые широкие круги говорящих. Многие из новых слов становятся модными. К примеру, в последнее время в язык через тиражирование средствами массовой информации вошли такие агрессивные неологизмы, как *гламур гламурный, пиар, пиарщик, блокбастер, контент, мерчендайзер, вау, промоушен, вип, креатив, педалировать, месседж, респект, электорат, энтертейнмент, преференция* и др. Показательно, что эти новомодные англицизмы,

наводняющие эфир, вызывают у некоторых носителей русского языка активное неприятие и раздражение, о чем свидетельствуют данные социологического опроса в интернете.

Активизировавшиеся пласты лексики и семантические процессы в современном русском языке объясняются эстралингвистическими факторами и изменением языкового стандарта. «Языковая мода, - отмечает О.А. Лаптева, - оказалась прямо связанной с усреднением изменяющегося речевого стандарта, с его ориентацией на язык средств массовой информации, а не на художественные тексты, как это было еще недавно» [3, 34].

Характерной особенностью лингвокультурной ситуации является преобладание неформальных кодов и, в частности, так называемой ненормативной лексики. Получают распространение – прежде всего через СМИ – арготизмы, элементы блатного языка, в устной речи участилась брань. Заметно существенное упрощение языка при общении в интернете, где преобладают разговорные и стилистически сниженные формы языка.

Как стилистический ресурс языка масс-медиа словотворчество является той чертой «естественного стиля», который «создает атмосферу языкового доверия и партнерства между читателем и пишущим» [1, 32], Подобное «манипулирование» языком [6, 37] строится на необычном использовании языковых средств, имеющем сильный стилистический эффект и удивляющих носителя языка своей свежестью и нестандартностью. Именно такие языковые средства, привлекающие внимание любым способом: лексически новообразованиями (типа *«отымпичить президента»*, *«омедведить Россию»*) (примеры из [1, 31], ошибками, игрой слов, каламбурами, юмором, нецензурной лексикой – сейчас особенно востребованы. В СМИ. См, например, в заголовках статей (типа *«Фаст-суд по-русски»*, *«Хиппи New Year»*, *«Ученье – свет, если денег - тьма»*, *«В Москве много лакомых кусков для прихватизаторов»*, *«Забабные странички»*, *«Грипповуха»*).

В язык современной рекламы также очень часто вторгается ненормативная лексика, в том числе модные жаргонные словечки, американизмы, появляются элементы языковой игры, которая нередко становится фамильярно-грубоватой, навязчивой, агрессивной (*«Мы обуем всю страну!»*, *«Оттянись со вкусом»*, *«Не дай себе засохнуть!»*, *«Она тебе не откажет...Офисная техника»*, *«Бери от жизни все!»*, *«Добавь драйву своему интернету!»* – АиФ, 2009, № 11). Повторение одних и тех же слов стало раздражать. Явная бессмыслица «слоганов» превратилась в объект насмешек, анекдотов и антирекламы.

Как ко всему этому относятся филологи? Одни считают процесс раскрепощения языка естественной реакцией на «идеологическое крепостное право» в период СССР, другие стонут о гибели русского языка в связи с его жаргонизацией, третьи приходят в ужас от экспансии американизмов. Некоторые же преподаватели РКИ, наоборот, полагают, что наличие заимствований облегчает вхождение иностранца в русский язык. Может быть, и так. Но ощущение замусоренности языка, когда читаешь прессу или слушаешь радио и ТВ, не говоря уж об интернете, не оставляет не только филолога, но и рядового носителя русского языка.

В научной и популярной прессе звучат протесты против необоснованного употребления вульгаризмов, варваризмов и агрессивных модных слов. В условиях активизации различных отступлений от кодифицированной нормы особое общественное значение приобретают

вопросы, связанные с культурой речи. В данной научной проблеме заинтересованы не только ученые-языковеды, пытающиеся понять причины и механизмы языковых изменений, но и преподаватели русского языка как родного и как иностранного. Для них центральным остается вопрос, вводить ли новые явления в обучение.

Появление в течение последних двух десятилетий большого количества новой лексики, ее быстрое вхождение в узус создает значительные трудности для понимания современного русского устной и письменной речи иностранцами, владеющих русским языком. Описание такой лексики в толковых словарях не дает полного представления о значении новых слов, не раскрывает их синтагматики и парадигматики в структуре языка, не отражает их лингвострановедческого потенциала, не обеспечивает адекватного перевода на иностранные языки в различных контекстах. В связи с этим можно приветствовать выход пособия Т.Шкапенко и Ф. Хюбнера «Русский тусовочный как иностранный» [7], цель которого – способствовать процессу усвоению новой лексики иностранцами, ведущими профессиональную деятельность на русском языке в качестве специалиста-филолога, переводчика, журналиста и т.п.

Процессы демократизации и раскрепощения речевых разновидностей, формирование особых видов коммуникации (электронных), «газетные сдвиги» и появление нового общего сленга, как отмечает Димитрина Лесневска, требует кропотливой работы лингвистов по установлению нормативности новых языковых явлений [4, 20]. Наша русистика остро нуждается в сборе репрезентативного корпуса материала для лингвистического описания, которое было бы способно показать преобразующие систему языка процессы, осуществляемые на всех его уровнях, соотношение в нем общелитературной нормы и нового узуса. Рамки строгой нормы становятся узкими для новых условий узуса при стремительном расширении активных тенденций в современном русском языке. В этом контексте приобщение учеников и студентов к литературной норме, воспитание у них стилистического чутья и привитие хорошего языкового вкуса было, есть и будет одной из главных задач обучения русскому языку и культуре речи.

Список литературы

1. Иванова Н. «Имплицитность на словообразовательном уровне языка» // Русское слово в центре Европы: сегодня и завтра. Братислава, 2005.
2. Костомаров В.Г. Язык текущего момента: понятие правильности. – СПб: Златоуст, 2014. – 220 с.
3. Лаптева О.А. Живые процессы в русском языке // Мир русского слова, 2002, № 3.
4. Лесневска Д. Проблемы функционирования русского языка // Русский язык за рубежом, 2007, № 6.
5. Сиротинина О.Б. Язык СМИ: языковой эталон и речевая реальность // Мир русского слова, 2004, №2,
6. Санников В.З. Русский язык в зеркале языковой игры. М., 1999.
7. Шкапенко Т.М., Хюбнер Ф. Русский «тусовочный» как иностранный: учеб. пособие. – Калининград: ФГУИПП «Янтар.сказ», 2005.

*Слэй Наталия,
адъюнкт профессор
Института иностранных языков,
Монтерей, Калифорния,
США*

СЦЕНАРИЙ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Abstract

The article describes scenario-based activities, which promote language proficiency of the adult learners. The proposed scenarios for various language proficiency levels reflect real-world situations, various aspects of an authentic modern TL community and culture. The article will outline cultural immersion context that can give every student an opportunity to interact with native speakers. The author of the article reflects on advantages of scenario-based activities for developing cultural competency.

Keywords: *scenario-based activities, cultural competency, motivation, interaction.*

Данная статья рассматривает возможные варианты сценариев на разных этапах обучения иностранным языкам: начальный, промежуточный и продвинутый уровни.

Понятие сценарий обозначает фиксированную последовательность предполагаемых событий для достижения педагогических целей (Числова А.С, 2008). В настоящее время сценарный подход рассматривается как средство повышения качества обучения студентов. Раскрытие особенностей практического применения сценарного подхода с погружением студентов в иностранную среду.

Автор предлагает несколько сценариев из своей практики, которые дают положительные результаты.

Согласно Пернис, (Pernice, 2003), ‘‘Погружение студентов в языковую среду на основе использования сценариев, приближенных к реальной жизненной ситуации, позволяет студентам не только улучшить владение языком, но и потенциально может повысить мотивацию студентов, поскольку аутентичные ситуации вызывают личный интерес и развивают технику мышления посредством решения вопросов проблемного характера.

В своей статье Van der Heijden отмечает, ‘‘It is frequently reported that placing learners in authentic situations replicating real life can help them empathize with various individuals in the scenarios, consider multiple perspectives on the given issue(s), and become motivated to engage in learning. In fact, learners have been observed to be interested and get involved with scenario-based learning activities instinctively, as ‘. . . people are natural scenario planners; it is how we

make sense of the world and how we decide upon which source of action to take in everyday life” (Van der Heijden, 2002, p. 117). («... что размещение учащихся в аутентичных ситуациях, тиражирование реальной жизни может помочь им сопереживать с различными лицами в сценариях, рассмотреть несколько точек зрения по данному вопросу и стать мотивированными, чтобы участвовать в обучении, чтобы быть заинтересованными» «...люди являются естественными планировщиками сценариев; это то, как мы осмысливаем мир и как мы решаем, какое действие совершить в повседневной жизни») (Ван дер Хейдена, 2002, стр. 117).

Обучающие сценарии представляют собой программу, входящую в целостный процесс обучения студентов иностранному языку.

На их основе формируется и закрепляется коммуникативная компетенция (термин Е. И. Пассова, [2]) в условиях, имитирующих реальную деятельность людей, приобретается опыт по овладению иностранным языком как средством общения с другими национальными культурами.

Содержание сценариев максимально отражает естественный процесс общения в реальной жизни. При разработке сценариев учитываются потребности во взаимодействии студентов друг с другом и используются различные методы и формы преподавания речевой деятельности (интервью, дискуссии, дебаты, ролевые игры, круглые столы и т.д.)

Проведение мини-погружений в иностранный язык показало эффективность использования ситуативно-обусловленных сценариев в процессе обучения речевой деятельности. Такой подход в обучении позволяет подготовить студентов к реалии повседневной жизни и коммуникативному общению в иноязычной среде. А так же предполагает усилия личной сопричастности ко всему происходящему, способствует формированию учебного сотрудничества и партнерства. Все виды деятельности во время погружения отражают цели и задачи, поставленные для каждого семестра в программе обучения. Ситуации и темы для изучаемого иностранного языка могут быть разные, в зависимости от уровня подготовки студентов.

Практическое применение:

Наша цель- применить полученные знания на практике, и овладеть речевым навыком иностранного языка в общении.

Нами были разработаны и реализованы следующие сценарии:

Методика подготовки и реализации сценария состоит из трех этапов:

1. Подготовка

- а. Знакомство студентов с опорными словами для успешной реализации сценария;
- б. Создание сценария, соответствующего уровню подготовки, речевым возможностям и социально-культурным знаниям студентов;
- в. Объяснение и распределение ролей, тщательное ознакомление преподавателей и учащихся со сценарием и их ролью, с этой целью выдаются буклеты с пошаговыми

инструкциями, материалами, описанием ролей и поставленной задачей;

г. Разъяснение распорядка дня (однодневное погружение), с точным указанием времени и регламента, разделение учащихся на команды или маленькие группы.

д. Оформление помещения (рекомендуется проводить погружение за пределами учебного корпуса);

2. Реализация

а. Создание положительной мотивации, в процессе которой у студентов возникает желание активно участвовать в речевом общении;

б. Использование активных приемов в процессе проигрывания ролей;

в. Активное участие преподавателей и координация их действий с организатором погружения.

3. Рефлексия

а. Обсуждение со студентами впечатлений от проигранного сценария в конце дня;

б. Поделиться мнением, что, на их взгляд, нового узнали и чему научились, что они чувствовали во время разыгрывания ролей, какие испытывали трудности или, наоборот, чувствовали себя уверенно.

в. Руководитель и преподаватели дают оценку речевой деятельности студентов, и еще раз отмечают связь сценария с реальной жизненной ситуацией и последующей их работой.

Примеры сценариев из практики преподавания русского языка на начальном уровне обучения

Сценарий #1: Аэропорт. I семестр. Начальный этап обучения

Обязательное требование: все участники (учителя и студенты) говорят только по-русски.

1. *Оформляем помещение, в соответствии с темой сценария (постеры, наглядные пособия, национальные костюмы, сувениры, печатные издания- книги, газеты, журналы, посуда-чайные и столовые сервизы и т.д.);*

2. *Все надписи кабинетов, названия станций на русском языке.*

3. *Форма одежды учителей соответствует их месту работы.*

4. *Заранее создаем все необходимые декорации, материалы, документы (билеты на самолет, на поезд, валюту, визы, миграционные карты, декларации, буклет туриста, справочники т.д.) по предварительно составленному списку.*

Роль учителя.

Учителя играют роли в соответствии со сценарием и станцией:

В Аэропорту - это работники авиалиний, стюардессы, начальник аэровокзала; на таможне - офицеры таможенной службы, на паспортном контроле -пограничники; в обменном пункте- работники банка; в турагентстве -туроператоры, в кассе -кассиры, в гостинице- консьерж, в ресторане - официанты.

Роль студентов.

Предварительно (дома) им предлагается повторить все слова по теме «Аэропорт»,

запас слов они заранее отрабатывают вместе с учителем на уроках разговора .

Учащиеся играют «самих себя», т.е. в группе иностранных студентов они прилетают в иноязычную страну, где они будут отрабатывать навык языкового общения.

Студентам необходимо пройти через все «станции», обратиться с просьбой к носителям языка, преодолеть различные неожиданные препятствия или ситуации такие, как:

- Написать заявление, если потерян багаж.
- Объяснить ситуацию, чтобы получить транзитную визу.
- Уметь заполнить миграционную карту и декларацию.
- Ответить правильно на вопросы на паспортном контроле/ таможене.
- Уметь объясниться с таможенником, если у вас в багаже нашли нелегальные вещи.
- Найти обменный пункт и обменять валюту.
- Задать вопросы и получить ответы на интересующую тему в информационном центре.

Студенты получают транзитную визу и остаются в российском городе на 3 дня: заказывают такси, гостиницу, экскурсии, обменивают валюту, покупают билеты в театр, заказывают билеты на самолет, читают меню в ресторане, слушают аутентичные сообщения и общаются с жителями города, и конечно сообща решают, как провести интересно время в незнакомом городе.

В конце дня подводим итоги.

Сценарий # 2: Авария на дороге. Семестр 3. Продвинутый этап обучения.

Обязательное требование: все участники (учителя и студенты) говорят только по-русски.

Вы собираете доказательства о дорожно-транспортном происшествии, в котором участвуют два иностранных офицера и российский гражданский. Местом аварии является Туркменистан, Государственная автомагистраль Туркменбаши – Ашхабад, между Балканабат и Джебель. Вы проведете интервью со всеми представителями участвующих сторон. Наконец, вы должны подготовить устный брифинг на русском языке для местных властей и иностранного военного атташе.

Примечание

(1) вы будете определять степень вины.

(2) когда вы проходите через эти этапы, вы должны следовать четкому графику работы..

1: чтение отчета об аварии и подготовка к собеседованию

Прочитайте официальное заявление иностранного солдата о том, что произошло.

А. Напишите как можно больше вопросов по-русски, позже вы можете использовать их для интервью с российским водителем, участвующим в аварии. Некоторые вопросы должны включать прямые котировки из аварии, которые могут быть использованы для

дальнейшей проверки информации. Используйте ваш словарный запас для подробного описания происшествия на стр. 4.

В. Выберите и переведите некоторые важные цитаты.

Чтение российского предварительного отчета о ДТП

В своих группах прочитайте предварительный отчет о происшествии в Российской полиции, который находится на стр. 5. Обсудите и не забудьте записать заметки о любой новой информации, а также любые расхождения.

2: проведение собеседования: Русский водитель

Запишите все интервью и используйте запись позже.

А. Каждая группа проведет собеседование с российским лицом, участвовавшим в аварии. Инструктор будет играть роль водителя. Вы все должны принять участие в этом интервью.

В. Если вы не задаете вопросы, делайте заметки о любых расхождениях между иностранным отчетом и отзывами российского водителя.

3: проведение интервью: свидетель

Запишите все интервью и используйте запись позже.

А. Нашелся свидетель аварии. Проведите интервью со свидетелем и попытайтесь выяснить, если его/ее история подтверждает данные из иностранного и/или российского доклада. Преподаватель будет играть роль свидетеля. Вы все должны принять участие в этом интервью. Старайтесь избегать лишних вопросов, которые вы задаете.

В. Делайте записи о любых расхождениях между иностранным отчетом и отзывами российского водителя.

4: анализ информации

Резюмируйте на русском языке все расхождения, которые вы нашли в шагах 1, 2 и 3. Возможно, вы захотите снова прослушать записанные интервью. На этом этапе вы получите дополнительную информацию. Эта информация будет иметь решающее значение при подготовке вашего заключительного доклада. Дополнительная информация. Подготовьте несколько вопросов ко второму собеседованию российского водителя на основе только что полученной вами новой информации. Позвоните в полицию и назначьте второе собеседование. Приготовьтесь объяснить, почему вам нужно это интервью.

5: повторное собеседование

6. Рефлексия: студенты делают презентации.

В конце дня подводим итоги.

Выводы и заключения об эффективности развития языковых навыков на основе сценариев:

Преимущества сценарного подхода

- Обладает мотивационными и побудительными возможностями.
- Выявляет личные способности каждого студента и раскрывает его актерские качества.
- При взаимодействии друг с другом они ищут решение проблемной ситуации.
- Гарантирует каждому студенту активное участие один на один с носителями языка в ситуациях, подражающих реальной жизни.
- Дает возможность проверить не только знания, усвоенного языкового материала, посредством речевой деятельности с носителями языка, но и развивает коммуникативную компетенцию.
- Знакомит (естественным путем) с приемлемыми нормами, моделью поведения в культуре общения.

Возможные трудности:

- Не всегда преподаватели могут проконтролировать использование иностранного языка.
- Не все студенты мотивированы.
- Студенты понимают, что это игровой сценарий, а не реальная жизнь.

Авторы надеются, что идеи, предложенные в данной статье, могут быть активно использованы преподавателями.

Список литературы

1. Van der Heijden. (2002).

Retrieved from : <https://www.homeworkmarket.com/files/schoolcounselor-docx>

2. Пассов Е.И. (1989). Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М: Русский язык, 1989-276 с.

Извлекается из: <https://www.twirpx.com/file/58058/>

3. Костенко А.Р. (2011). Возможности дидактических сценариев.

Извлекается из: <https://nauchforum.ru/conf/psy/xii/27285>

4. Ed Errington. (2005)

Retrieved from: <https://www.jcu.edu.au/learning-and-teaching/university-wide-projects/past-projects-and-resources/scenario-based-learning-sbl-project/what-is-scenario-based-learning>

5. Meral Seker. (2016).

Retrieved from: <http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2158244016684175>

6. Числова А.С. (2008). Педагогический сценарий -как усиление обучающего и воспитывающего эффекта мультимедийных программ. *Educational technology & Society* No. 11(2) 2008.

*Халина Наталья Васильевна,
докт. филол. наук, профессор,
Алтайский государственный университет,
Барнаул, Россия*

*Валюлина Екатерина Владимировна,
канд. филол. наук, доцент,
Алтайский государственный университет,
Барнаул, Россия*

КРОСС-КУЛЬТУРНАЯ ГРАММАТИКА КАК ИНТЕГРАТИВНАЯ ОСНОВА ЭКОНОМИЧЕСКОГО И ПОЛИТИЧЕСКОГО СОЮЗА СТРАН ШОС

Abstract

The article examines the political processes of integration, in particular, the creation of the economic, cultural and political Union of the States "Shanghai cooperation organization", from the point of view of the policy of Philology, which tasks at the present stage include the study of the viability of natural systems, including the state. Cross-cultural grammar is considered as a system of rules of coordination of the context of the existence of the political and economic Union and national macroarchetypes of the Union member States. Special attention is drawn to the paradigmatic level of actualization of macrovariation.

Keywords: *philology policy, cross-cultural grammar, cultural grammar, eurasian integrative linguistics*

Новые экономические и геополитические союзы государств в современном мире обуславливают необходимость не только изменения экономических, политических правил жизнедеятельности государств, их языковой политики, но и выработку требований к филологической политике, в задачи которой входит, в том числе, и разработка положений теории совместимости лингвистических и культурных структур в одном пространстве со-общительности.

На рубеже веков коллектив Института национальной модели экономики (ИНМЭ) под руководством В.А. Найшуля занимался разработкой теории, на основе которой возможно было бы осуществить поиск методов оживления национальных архетипов, способных стимулировать процессы самоорганизации общества на рыночных началах [10]. Журнал «Общественные науки и современность» провел «круглый стол» с целью обсуждения принципов подхода к проблеме, на который были приглашены, кроме директора ИНМЭ

В.А. Найшуля, докт. филол. наук, профессор Ростовского государственного университета (РГУ) Г.Г. Хазагеров, научный сотрудник ИНМЭ О.В. Гурова и преподаватель РГУ С.В. Хазагерова.

Особое внимание, в связи с рассматриваемой темой, привлекают рассуждения профессора Г.Г. Хазагерова, касающиеся языковой картины мира и статуса языка в политическом и экономическом универсумах. Обращая внимание на языковую картину мира, нужно иметь в виду, что язык – это своего рода координатная сетка, которая «надевается» на действительность. Развитие социума вносит некоторые изменения и в языковую картину мира, и в ее терминологическую презентацию, обуславливая необходимость модификации «сетки» языковедческих дисциплин, с одной стороны, поясняющих «языковое поведение» государства и систему его лингвистических предпочтений в определенных политических и экономических обстоятельствах, с другой стороны, принимающих участие в формировании государственной политики страны или альянса государств. Г.Г. Хазагеров говорит о необходимости новой научной дисциплины как лингвоэкономика, развитие которой можно рассматривать в двух направлениях – от языка к действительности и от действительности к языку. В случае движения от языка к действительности вести речь, считает Г.Г. Хазагеров, следует о вычлениии из языка тех архетипов, которые были бы корректны по отношению к языковым представлениям русского культурного человека.

Л.К. Жаналина заявляет об интегративной лингвистике как отдельной науке, дополняющей дисциплинарную структуру лингвистики и оформившейся в результате активного интегративного моделирования русского языка российскими и казахскими учеными, одним из направлений казахстанской лингвистики [4]. Интегративная лингвистика представляет новую интегративную (интегральную) парадигму, отвечающую, по мнению исследователей, устремленности лингвистики к языковой реальности, открывающую перспективы для расширения границ научного знания посредством полиаспектного описания языка и интеграции лингвистики с достижениями других наук [3, 4, 13]. Н.В. Халина считает актуальным и своевременным обоснование особого языковедческого паттерна «евразийское интегративное языкознание», представляющего собой в парадигмальном плане логическое развитие идей «языкового союза» Н. Трубецкого и Р. Якобсона, а также углубленное изучение внутренней семантической структуры русского евразийства [12]. Предлагаемая к рассмотрению языковедческая концепция строится на интеграции славянских, германских и китайских принципов лингвистического представления факта реальной действительности.

Г.Г. Хазагеров обращает внимание на проблемы языкового строительства, связанного с движением от действительности к языку. Основной лингвистической проблемой в области политического и экономического дискурсов, по мнению ученого, является то, что в качестве общественно-политического языка, единственного варианта описания политической и экономической реальности выступает «советский язык» – язык, идеологемы которого и воспроизводимая им картина мира соответствуют предыдущей эпохе жизнедеятельности государства. В связи с этим насущной задачей Г.Г. Хазагеров признает построение нового языка – «новой разметки», прежде всего, политического и экономического пространства, или, по образному выражению исследователя, политического, экономического и т.п. букваря.

Проект создания подобного букваря основывается на экстралингвистической концепции и лингвистической составляющей, обеспечивающей адекватность букваря: букварь должен рассматриваться с позиций национально ориентированной концептуализации существующей реальности, т.е. максимально корректным по отношению к картине мира и «ненасильственным» для концептосферы русского языка.

Г.Г. Хазагеров также определяет круг актуальных проблем, представляющих интерес как для прикладной, так и фундаментальной лингвистики, которые обозначаются как теория парадигмальной речи, или теория образцов. Значимыми для этой теории являются следующие направления исследования и парадигмально-речевого моделирования: 1) членение политического и экономического универсума для представления его в образцах; 2) выбор лексики и синтаксических конструкций для парадигмальной речи; 3) построения парадигмального букваря, выступающие в качестве особого лексикографического жанра. Понятием, более глубоко раскрывающей позицию автора, становится понятие гомеостаза – система, которая стремится сама поддерживать параметры своего существования. При рассмотрении языка и национальной культуры как гомеостаза возникает необходимость сохранения инвариантных точек культуры и языковых инвариантов, что обуславливает возможность рассмотрения политического, экономического института, той или иной языковой конструкции только в прагматическом плане, т.е. того, насколько институт или конструкция могут быть использованы для активации макроархетипов.

Процессы глобализации, свойственные информационному обществу, в сфере политической и экономической получают отражение в форме новых политических и языковых союзов государств, обуславливающих активацию как национальных макроархетипов, вступающих в отношения коннективности государств, так и создание новых интегрированных моделей коммуникации, базирующихся на культурных и лингвистических тэгах.

В качестве нового формата политического и экономического союзного объединения мы рассматриваем «Шанхайскую организацию сотрудничества». Начало этому мультикультурному объединению положило подписанное в 1996-1997 годах участниками «Шанхайской пятёрки» – Казахстаном, Киргизией, Китаем, Россией и Таджикистаном – соглашение об укреплении доверия в военной области и о взаимном сокращении вооружённых сил в районе границы. Главными задачами организации провозглашены укрепление стабильности и безопасности на широком пространстве, объединяющем государства-участников, борьба с терроризмом, сепаратизмом, экстремизмом, наркотрафиком, развитие экономического сотрудничества, энергетического партнерства, научного и культурного взаимодействия.

Возможность решения поставленных задач может быть достигнута за счет формирования соответствующей филологической политики, или политики филологии, которую целесообразно выстраивать на основе концепции дискурсивно-дифференцированного общества [11]. Политика филологии, в таком случае, сводится к разработке стратегий самореференции, или внутреннего аудита, и стратегий ориентации внутри согласованной области, к числу которых можно отнести «Шанхайскую организацию

сотрудничества». В качестве самореферентных операций Н. Луман [8] предлагает рассматривать коммуникации в сети собственных системных операций, благодаря чему границы системы воспроизводятся в каждой коммуникации. Способы кодирования коммуникаций, при этом, трактуются как специфические языки, которые приравниваются по своему функциональному статусу границам социальной системы, в нашем случае, границам политического и экономического союза «Шанхайская организация сотрудничества».

Язык-граница, язык-фронтир представляет собой результат «парадигмально-речевого моделирования» (Г.Г. Хазагерев). Мы сочли возможным говорить о собственно парадигмальном моделировании, которое определяет и когнитивный контур коммуникаций ШОС, и когнитивный каркас лингвистической культуры ШОС. Парадигмальное моделирование является как объектом изучения, так и конструктом, который осмысливается и создается в рамках кросс-культурной грамматики ШОС.

Кросс-культурная грамматика рассматривается нами как система правил координации контекстов существования политического и экономического союза и национальных макроархетипов государств, входящих в политический и экономический союз ШОС. Особое внимание обращается на парадигмальный уровень актуализации макроархетипов, в частности, лексические парадигмы, к числу которых относится синонимия. В контексте кросс-культурных коммуникаций языковых систем и макроархетипов государств ШОС мы рассматриваем явление парной синонимии в русском и таджикском языках как парадигмальный феномен, организующий, прежде всего, пространство понятийной коммуникации, детерминирующей принципы контактирования вокабуляров (тезаурусов) языковых систем и правила конструирования коммуникативной синтагмы.

М.З. Даминова [2] считает, что исследование изоморфной языковой природы синонимов русского и таджикского языков с их многоуровневой структурой и семантикой является одной из актуальных проблем современной сопоставительной лингвистики. Ш. Кабиров, размышляя о проблеме языковой интеграции, рассматривает такое языковое парадигмальное явление таджикского языка как «хамнишинӣ» – интеграция, синонимичность, семантическая созвучность [7].

Парные синонимы в работах таджикских исследователей терминологически характеризуются как «љуфтҳои муродифӣ» (синонимичные пары), «ибораҳои муродифӣ» (синонимичные словосочетания), «воҳидҳои љуфт» (парные единицы), «таркибҳои љуфт» (парные составы), равнозначные по своей семантике, «љуфтҳои муродифӣ» (парные синонимы), при этом наиболее подходящим признается последний [2]. Явление парной синонимии предполагает использование синонимических единиц, имеющих определенную структуру и «генетически» идентифицируемых, т.е. соотносимых с языком происхождения – таджикским, арабским, узбекским: тадж.+ тадж.+ тадж.: ганљу зару гавҳар; арабск.+ тадж.+арабск.: тахаммулу бардошту сабр; узбекско-таджикско-арабские: яроқ, - анљом - аслиҳа [6; 76-79].

Парные синонимы интерпретируют явления, признаки и действия, которые распространяют (расширяют) и поясняют объект. А. Абдукадыров и А. Давронов разделяют

синонимы на три группы: 1) отдаленные (дистантные) синонимы; 2) близкие синонимы; 3) парные синонимы [1]. Интерпретационное исследование парных синонимов русского и таджикского языков [2] позволяет выявить их парадигмальные особенности, интегральные и дифференциальные признаки. В подтверждение своей позиции автор приводит следующие примеры из русского:

Там царь кощей над золотом чахнет,
Там *русский дух*, там *Русью пахнет*.

[А.С. Пушкин]

и таджикского:

Бо захмае чу оташ мезад таронаи хваш,
Масту харобу дилкаш аз бодаи шабона.

[Джалалиддин Руми]

Подстрочный перевод:

С огненной страстью пел он красивую песню

Опьяненный, опустошенный и прекрасный от ночного вина.

Подстрочный перевод демонстрирует близкий описательный характер парных синонимов.

Лексемы, формирующие парные единицы, связаны между собой и непрерывно взаимодействуют с грамматическими и лексико-грамматическими компонентами. Основная отличительная черта парных синонимов в таджикском и русском языках, как считает М.З. Даминова, заключается в том, что в таджикском языке в роли синонимичной пары выступают близкие по смыслу и дополняющие друг друга единицы, преимущественно принадлежащие к одной части речи, а в русском языке аналогичная функция выполняется преимущественно дуплетными парами (Волга-матушка, попрыгунья-стрекоза),

Ғазал гуфтиву дур суфтӣ, биёву хуш бихон Ҳофиз,
Ки бар назми ту афшонад фалак иқди Сурайёро. [Хафиз]

Подстрочный перевод:

Ты сочинил газель и создал самоцвет, так пой же, о Хафиз,

К ногам твоей поэзии бросает Вселенная все свои богатства.

На парный характер синонимичных единиц указывает их перевод на русский язык одним словом, т.е. парность придает им слитный характер и воспринимается как единое целое (боғу бўстон – цветники; тунду тез – сильный; хушрӯ ва зебо – красивый (-ая)).

Сопоставление явления парной синонимии в русском и таджикском языках, на наш взгляд, позволяет определить принципы взаимодействия носителей языков с понятийным (концептуальным) пространством собственной культуры и семантической средой контактирования конфетосфер национальных культур, а также принципы взаимодействия понятийных пространств национальных культур, концептосфер в процессе формирования среды со-общительности. Парадигмальные явления, подобные парной синонимии, в кросс-культурной грамматике рассматриваются в качестве строевых единиц, обеспечивающих коммуникации в понятийном и культурном пространстве ШОС. Это своего рода тэги,

задающие параметры внутренней структуры политико-экономического объединения государств и когнитивного контура нового языкового союза.

В качестве особого интеграционного механизма и элемента парадигмально-речевого моделирования среды общительности выступают культуры-коннекторы, или тэговые культуры. Подобной тэговой культурой для среды общительности русского и таджикского языка становится арабская культура, а функцию тэгов, в этом случае, берут на себя арабизмы и арабские звукотипы. При описании арабизмов как результатов контакта непосредственного или опосредованного таджикского языка с арабским и русского языка с арабским М.Р. Рахмони [10] говорит об усвоении из других языков звукотипов, когда на определенном этапе заимствования включаемый в систему звукотип функционирует лишь в фонетически неассимилированной лексике. Исследование звукотипов как результата контактирования языковых систем в речевых практиках также является предметом рассмотрения кросс-культурной грамматики.

Кросс-культурная грамматика нацелена на получение знания представителей языкового союза о когнитивных корреляционных структурах, которые являются основой интеграции государств как политических и экономических структур.

Список литературы

1. Абдукодилов, А. Сарчашмаҳои ташаккулёбии муродифот дар эълодиёти Камоли Хуляндӣ / А. Абдукодилов, А. Давронов. – Душанбе, 1998. – 67 с.
2. Даминова, М. З. Сопоставительный анализ парных синонимов русского и таджикского языков. Дисс. ... уч. ст. канд. фил. наук по специальности – 10.02.20 – сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание / М. З. Даминова – Душанбе, 2015. – 164 с.
3. Жаналина, Л. К. Современная лингвистика: полипарадигмальность и тенденции развития / Л. К. Жаналина // Научный прогресс на рубеже тысячелетий: матер. междунар. научно-практич. конференции. Прага: Education and Science, – 2010. – С. 98 – 102.
4. Жаналина, Л. К. Интегративное словообразование: монография / Л. К. Жаналина – Алматы: КазНПУ им. Абая, 2011. – 492 с.
5. Жаналина, Л. К. Лингвистика в поисках объекта / Л. К. Жаналина, Л. В. Фот // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2016. – № 3. – С. 124-128.
6. Забони адабии ҳозираи тоҷик. Қисми 1. Лексика ва морфология. – Душанбе: Маориф, 1973. – 354 с.
7. Кабиров, Ш. Мулоҳизае чанд оид ба масоили ҳамгирой дар забон / Ш. Кабиров // В кн. Закон «О государственном языке Республики Таджикистан» и проблемы современного таджикского языка. – Душанбе: РТСУ, 2011. – С.24-27.
8. Луман, Н. Общество как социальная система. Пер с нем. / А. Антоновский. – М. Изд-во «Логос», 2004. – 232 с.
9. Плискевич, Н. М. Экономика-язык-культура / Н. М. Плискевич // Общественные науки и современность. – № 6. – 2000. С. 35-47. – Режим доступа: <http://ecsocman.hse.ru/data/511/569/1216/003yKONOMIKA-QZYK.pdf> (дата доступа: 09.07.2018).

10. Рахмони, М. Р. Лексико-семантическая классификация арабизмов в русском и таджикском языках в сопоставительном плане. Дисс. уч. ст. канд. фил. наук по специальности – 10.02.20 – сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание / М. Р. Рахмони. – Душанбе, 2006. – 160 с.
11. Халина, Н. В. Политика филологии в конкретно-историческом мире повседневности // Филология и культура в межрегиональном пространстве. Материалы III Международной научно-практической конференции, посвященной памяти профессора И.А. Воробьевой / Н. В. Халина. – Барнаул, 15–17 мая 2013. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2015. – С. 324-327.
12. Халина, Н. В. Евразийское интегративное языкознание [Текст]: монография / Н.В. Халина, Н. Н. Пивкина. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2014. – 244 с.
13. Фот, Л. В. Интегративные модели описания текста / Л. В. Фот // Научная индустрия европейского континента: мат-лы междунар. научно-практ. конф. Прага: Education and Science, 2013. – Т. Филологические науки. – С. 93 – 100.

*Шерстобитова Ирина Анатольевна,
к.п.н., доцент кафедры филологического образования,
Санкт-Петербургская академия постдипломного
педагогического образования,
Санкт-Петербург, Россия*

МЕТОДОЛОГИЯ КОНЦЕПТА В СОВРЕМЕННОЙ РУСИСТИКЕ (НА ПРИМЕРЕ КОНЦЕПТА «ИНЕРЦИЯ»)

Характерной чертой современного образовательного процесса является синтез гуманитарных и естественных наук, приводящий к новому пониманию мира. Интеграция – своеобразная междисциплинарная рефлексия – лежит в основе синергетического подхода к образованию учащихся. Миссия концепта - уровень интегрального обобщения объектов, явлений, как компонентов метасистемы культуры.

В этом контексте нельзя не отметить потенциальные возможности методической лингвоконцептологии, которая, пересекая дисциплинарные границы, сегодня начинает вписываться в **метапредметное (трансдисциплинарное) пространство школьного образования** [7, 64] . Идея трансдисциплинарности соотносится с идеями *целостности* (холизма), *интеграции*, *самоорганизации* (синергетики).

Концепт как интегративная единица обучения объединяет в систему знания, полученные на уроках разных гуманитарных и естественно-научных дисциплин. Эти знания преломляются в личном опыте ученика. В результате такого синтеза достигается целостность, происходит появление новых свойств у объектов, явлений и законов естествознания, которых не было ни у одного из объединяемых явлений внутри определенного предмета. Именно за счет этих свойств появляется синергетический эффект (возрастание эффективности за счет интеграции) и эмерджентность (наличие свойств у системы, не присущих ее элементам).

Рассмотрим работу с концептом учебного текста в рамках проектных лабораторий (**уроков-штудий**). Этимология понятия «штудия» происходит от итальянского studio «изучение; мастерская», из латинского studium «старание, усердие, наука», далее от studere «усердно работать». «Штудии» – это исследование слова по аналогии с анатомическими (ботаническими) штудиями Леонардо да Винчи.

В результате прохождения этапов концептного анализа возникает понимание учащимися значимости естественно-научного знания на уроках гуманитарного цикла (на примере литературы) как основы ориентации в системе «природа-человек». Таким образом, на уроках-штудиях осуществляется переход от дисциплинарного знания к трансдисциплинарному.

Аристотель формой называл «суть бытия каждой вещи» [1]. Интеграция физики и

литературы позволяет классическое единство формы и содержания художественного произведения рассматривать шире – как взаимодействие противоположностей. Вот как интерпретирует культурологическую значимость принципа дополнительности физика Н. Бора русский лингвист и философ В. В. Налимов: «Классическая логика оказывается недостаточной для описания внешнего мира. Пытаясь осмыслить это философски, Бор сформулировал свой знаменитый принцип дополнительности, согласно которому для воспроизведения в знаковой системе целостного явления необходимы взаимоисключающие, дополнительные классы понятий» [8, 2].

Приведем фрагмент исследования **концепта «инерция»** на уроке-штудии, интегрирующем знания из области физики и литературы.

В начале урока предлагаем гипотезу: *физические явления позволяют объяснить факты, образы, поступки героев в литературе*. В процессе урока-штудии эта гипотеза должна быть подтверждена или опровергнута. Обращаясь к личному опыту обучающихся, спрашиваем, знакомо ли им чувство инерции? Актуализируя свои знания по физике и литературе, юные исследователи формулируют выводы, интегрируя словарное определение инерции и идейное содержание художественного текста, высказывания критиков на основе личного опыта. Данную работу можно представить в виде таблицы:

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИЕМА «ДИАЛОГ «ЧЕЛОВЕК – СЛОВАРЬ - ТЕКСТ»
Словарное определение слова – имени концепта <i>инерция</i>
Инерция и, <i>мн.</i> нет, <i>ж.</i> [латин. inertia – бездействие]. 1. Свойство тел сохранять первоначальное состояние покоя или равномерного движения, если они не подвержены действию какой-н. силы (физ.). <i>Закон инерции. Отцепленный вагон продолжал двигаться по инерции.</i> 2. <i>перен.</i> Бездеятельность, косность, отсутствие активности (книжн.). <i>Умственная и.</i> По инерции (разг.) – <i>перен.</i> непроизвольно, по привычке, бессознательно. <i>По инерции он продолжал свою работу, к-рая потеряла для него смысл</i> [11, 54].
Художественная интерпретация слова – имени концепта <i>инерция</i>
«...Лежанье у Ильи Ильича не было ни необходимостью [...] это было его нормальным состоянием...» [Гончаров 2012:3]. «Беспокойство и тревога не в натуре Обломова. Его нравственная стихия - инерция и безмятежность» [10,38]
«В чем заключаются главные черты обломовского характера? В совершенной инертности, происходящей от его апатии ко всему, что делается на свете». [3, 54]
Обломов осуждает петербургскую суету из-за собственной инертности, но объективно оказывается прав: «Чего там искать? интересов ума, сердца? Ты посмотри, где центр, около которого вращается все это: нет его, нет ничего глубокого, задевающего за живое. Все это мертвецы, спящие люди, хуже меня эти члены света и общества» [2, 34].
Обломов окружен обломовцами большими, чем он сам. «Да я ли один? - говорит он Штольцу. - Смотри: Михайлов, Петров, Семенов, Алексеев, Степанов... не пересчитаешь: наше имя легион!» [2, 34].
«– Так из чего же, – заговорил он, помолчав, – ты бьешься, если цель твоя не обеспечить себя навсегда и удалиться потом на покой, отдохнуть?.. – Деревенская обломовщина! – сказал Штольц. – Или достигнуть службой значения и положения в обществе и потом в почетном бездействии

наслаждаться заслуженным отдыхом...

– Петербургская обломовщина! – возразил Штольц.

– Так когда же жить? — с досадой на замечания Штольца возразил Обломов. – Для чего же мучиться весь век?

– Для самого труда, больше ни для чего. Труд – образ, содержание, стихия и цель жизни, по крайней мере моей». [2, 35].

«Где же идеал жизни, по-твоему? Что ж не обломовщина? — без увлечения, робко спросил он.

— Разве не все добиваются того же, о чем я мечтаю? Помилуй! — прибавил он смелее. — Да цель всей вашей беготни, страстей, войн, торговли и политики разве не выделка покоя, не стремление к этому идеалу утраченного рая?» [2, 36].

Таким образом, концепт «инерция» раскрывает концепт «обломовщина» (ключевой концепт русской литературы) с неожиданной для обучающихся стороны. Урок-исследование становится уроком-открытием нового понятия **«духовная инерция»** как понятия нравственной гибели человека. С точки зрения динамики понятия покоя и равномерного прямолинейного движения эквивалентны. Гипотеза урока подтверждена учащимися: Илья Ильич Обломов и другие персонажи живут в соответствии с законом инерции: сохраняют первоначальное состояние покоя или равномерного движения по жизни. Но инертность не следует безоговорочно записывать в пороки. Иногда она становится последним бастионом, защищающим убеждения, принципы человека. Осмысливая слова Николая Ивановича Вавилова: *«Мне очень по душе нарушение основного закона Ньютона - закона инерции покоя, превращения его в инерцию движения»* [5, 4], учащиеся приходят к выводу, что «движется» в романе только Обломов: состояние инерции покоя обусловило движение духовное.

В рамках применения **приема «диалог с концептом»** вместе с учащимися обращаемся к исследованиям В.А. Копчика, физика, кристаллографа, автора синергетико-симметрологической концепции искусства. Он предложил модель проблемы **«СМЫСЛ + ТЕКСТ»**, которую назвал **«цветок Лотмана»**. Сердцевину цветка представляет авторский текст, при прочтении которого смыслы, привнесенные читателем и эпохой, могут оказаться интегральнее смыслов, вложенных автором. Лепестки-смыслы рождают вокруг цветка некую ауру, которую В. Налимов назвал *семантическим полем*, Ю.М. Лотман – *семиосферой*, Б.Л. Гаспаров – *смысловой плазмой*, Н.Л. Мышкина – *самодвижением энергожизни текста* [9, 69]. Предлагаем обучающимся открыть с помощью обращения к классикам современной физики новые смыслы романа «Обломов».

Н.Е. Жуковский признает физическую реальность действия, оказываемого силой инерции, однако в этом случае сила инерции превращается в «обычную» силу, которая приложена к телам, задерживающим движущееся тело на его траектории [4, 205]. А.Н. Матвеев также высказывается за то, что с физической точки зрения силы инерции являются вполне реальными силами [6, 216]. Проанализировав эти высказывания, обучающиеся делают вывод о том, что на Обломова, Штольца и других героев действует инерция как сила (физическое (природное) явление, а значит, неотвратимое). У Обломова – это полный покой, «утраченный рай»; у Штольца – нескончаемый бег «для самого труда, больше ни для чего»; у обоих – инерция покоя и труда, сформированная родителями. У других героев

– «вечная беготня взапуски, вечная

игра дрянных страстишек, особенно жадности, перебиванья друг у друга дороги, сплетни, пересуды, щелчки друг другу...». У всех – деформация духовной жизни, которую они не в силах изменить, т.к. источник инерции – их природа. Эта мысль находит свое подтверждение в диалоге-споре Штольца и Обломова в IV главе романа И.А. Гончарова (см. таблицу).

Анализ концепта «инерция» в дискурсе романа «Обломов» на уроке физики позволяет переформулировать один из главных вопросов, на который литературоведы не могут дать однозначного ответа: «*Можно ли было изменить Обломова?*» в вопрос: «*Можно ли преодолеть закон инерции?*» На этот вопрос физика дает однозначный ответ: человек не может изменить законы природы, но он может познать их, а познав, использовать в своей повседневной жизни. Вл. Соловьев утверждал, что «отличительная особенность Гончарова – это сила художественного обобщения, благодаря которой он мог создать такой *всероссийский тип*, как Обломов, равного которому по широте мы не находим ни у одного из русских писателей». Таким образом, в процессе анализа концепта «инерция» в художественном тексте достигается синергетический эффект – возрастание эффективности интерпретационного анализа художественного дискурса за счет интеграции знаний физики и литературы.

В век глобальных преобразований уроки-штудии развивают трансдисциплинарный взгляд на мир, содействуют формированию сознания, открытого многообразию и сложности мира.

Список литературы

1. Аристотель, Соч.: В 4 т., Т.1, с.198 – М., 1975.
2. Гончаров, И.А. Обломов. [Текст] /И.А. Гончаров Издательство: Пан Пресс, 2012.
3. Добролюбов, Н. А. Что такое обломовщина? // Гончаров И. А. в русской критике: Сборник статей / Вступ. ст. М. Я. Полякова; Примеч. С. А. Трубникова. – М.: Гос. изд-во худож. лит., 1958. –С. 53–93.
4. Жуковский, Н.Е. Теоретическая механика [Текст]:/Н.Е. Жуковский. - М., Л., 1952. – 281 с.
5. Лихтенштейн, Е.С. Слово о науке [Текст]: /Е.С.Лихтенштейн. – М., 2014.
6. Матвеев, А.Н. Механика и теория относительности. [Текст]:/. - А.Н. Матвеев Москва, «ОНИКС 21 век», «Мир и образование», 3-е издание, 2003 г. - 393 с.
7. Методическая лингвоконцептология: итоги и перспективы развития: монография /науч. ред. Н.Л. Мишатица. – СПб: ООО «Книжный дом», 2017. – 450 с.
8. Налимов, В. В. Вероятностная модель языка [Текст]/В.В.Налимов. - М., 1979.
9. Олизько, Н.С. Синергетические механизмы реализации интердискурсивных отношений // Вопросы когнитивной лингвистики. 2010. № 1 (22). С. 66–73.
10. Переверзев, В.Ф. К вопросу о монистическом понимании творчества Гончарова//Литературоведение: Сб. ст. под ред. В.Ф. Переверзева. – М., 1928.
11. Толковый словарь русского языка. Том I. /Под ред. Д.Н. Ушакова. – М., 2000. – С. 54
12. Соловьев Вл. Собр. соч.: в 10 т. СПб., 1911–1913. Т. 3. С. 191.

*Шестак Лариса Анатольевна,
доктор филологических наук, профессор,
профессор кафедры русского языка и
методики его преподавания,
Волгоградский государственный
социально-педагогический университет,
Волгоград, Россия*

ПОЛИТИЧЕСКАЯ ЛИНГВИСТИКА: ФРЕЙМ СОБЫТИЯ И ФЕЙК-НЬЮС

Abstract

The article is devoted to the typology of news reports of contemporary Russian media. The differential signs of manipulative communication, misinformation, lies, slander and fake are considered.

Keywords: *Manipulation, misinformation, lies, slander fake, neurolinguistic programming.*

Политическая лингвистика – новое направление филологического знания, объединяющее общефилологические проблемы соотношения мышления и языка, формирования ментальной и языковой картин мира, и частной проблематики политической речи (прагматика политики, способы референции и номинации действительности, использование специфических политических жанров и форм – лозунгов, листовок, митингов), а также медиалингвистики, поскольку именно средствам массовой информации принадлежит ведущая роль в формировании и изменении *когнитивного образа мира* [9].

Основным жанром политической информации в СМИ являются новости. Они охватывают описание традиционно происходящих запланированных событий (выборы президента и парламента, саммиты глав государств, международные чемпионаты и художественные конкурсы), неожиданных происшествий (природный или технологический катаклизм, теракт, ДТП), научных, в том числе социально-политических открытий (возможность выращивать говядину в пробирке).

Происшествие всегда непредсказуемо и может иметь как прецедентный (Тунгусский и Челябинский метеориты, аварии на атомных станциях в Чернобыле в 1986 г и на Фукусиме в 2011 г), так и уникальный характер (взрыв «Челленджера» при запуске с космодрома в 1986 г). В то же время традиционное регулярно происходящее событие может быть описано как фрейм, терминальные узлы которого кодифицированы в форме Конституции страны, Закона о выборах, подзаконных актов, методических указаний для председателей и членов избирательных комиссий, инструкций для волонтеров. Терминальные узлы реализуются слотами, допускающими вариативность (биографии кандидатов, политические взгляды, программы кандидатов; предварительные данные по данным статистических опросов или по

результатам exit poll). В то же время реальная реализация политического фрейма может включать в себя непланируемые происшествия (обморок Хиллари Клинтон).

Описание события варьируется в СМИ официальных и оппозиционных, в мировых СМИ стратегических партнеров и фактических врагов России в референциальном и аксиологическом отношении. Референциальная неполнота смягчает и даже искажает событие, ср. «СМИ сообщили о задержании почти 90 человек на акциях оппозиции в России» [<https://govoritmoskva.ru/news/149091/> (дата обращения 28.07.2018)] и «Дарили цветы полицейским: на «забастовке избирателей» задержали только Навального» [<http://www.mk.ru/photo/gallery/13879-234484.html> (дата обращения 28.07.2018)].

Референциальная неполнота поддерживается вариативностью номинации. Так, завоевание Россией хоккейного «золота» в феврале 2018 г американской газетой New York Post было подано как «команда без страны» завоевала хоккейное золото: *A team without a country wins hockey gold* [<https://nypost.com/2018/02/25/a-team-without-a-country-wins-hockey-gold/> (дата обращения 28.07.2018)]. Заголовок содержит отрицательную оценку (*A team without a country*), вербализованную перифразом вместо прямой номинации актора (Russia), но с объективным описанием денотативной ситуации: «выиграла хоккейное золото» (*wins hockey gold*). Украинскими СМИ ситуация выигрыша золотой медали была вообще подана как «Россия с трудом избежала позора»: Украинские СМИ злобствуют: Русские хоккеисты чудом избежали позора || Пользователи социальных сетей возмутились статьей украинского издания «Обозреватель», озаглавленной «Российские хоккеисты чудом избежали позора в финале Олимпиады-2018». В тексте статьи говорится, что во время игры россияне столкнулись с «невероятными трудностями» и «долго ничего не могли сделать с противником» [<http://новости-украины.ru-an.info/новости/украинские-сми-злобствуют-русские-хоккеисты-чудом-избежали-позора/> (дата обращения 28.07.2018)]. Пейоративная политическая оценка вербализована перифразом всей описываемой ситуации с изменением смысла на прямо противоположный: *выиграла золото – с трудом избежала позора*, поскольку даже второе место (серебряные медали) является в спортивной иерархии все-таки почетным, а никак не позорным.

При помощи media фрейм политического события не только описывается, но и моделируется вплоть до намеренного искажения. Так, победа Дональда Трампа на президентских выборах в США была представлена в СМИ Соединенных Штатов как нелегитимная. Первоначальным обоснованием этой «нелегитимности» был факт, что за Дональда Трампа проголосовали выборщики, а не избиратели, хотя именно таков фрейм выборов в Соединенных Штатах Америки. Позже с целью делигитимизации Трампа была добавлена фейковая новость о вмешательстве в выборы американского президента русских хакеров.

Понятие *фейк-нюс* (от английского *fake* 1) ‘плутовство’; 2) ‘подделка; фальшивка’ [<http://www.diclib.com/fake/show/ru/mueller/F/3078/180/0/0/21203> (дата обращения 28.07.2018)]) активно вошло в политическую жизнь планеты именно в последние два года. Как и *failed state* и *deep state*, оно представляет собой политический американизм, ставший заимствованным термином и русской политической речи. Возникает вопрос об определении

фейк ньюс, их дифференциальных признаках, и об отграничении фейк-ньюс от *манипулирования, дезинформации и лжи*.

Фальшивые (поддельные, «фейковые», ложные) новости информационная мистификация или намеренное распространение дезинформации в социальных медиа и традиционных СМИ с целью введения в заблуждение для того, чтобы получить финансовую или политическую выгоду [8]. «Фальшивая новость» определяется как новость, которая «полностью составлена и сфабрикована для обмана читателя, с целью увеличения трафика и прибыли» [Там же].

Психологической базой появления и распространения фейк-ньюс являются расширение круга источников информации, появление новых неформальных трансляторов новостей и снижение общественного доверия к традиционным mass-media.

Считается, что «лжености» существуют давно. Историки полагают, что ярким символом фейк-ньюс можно считать хрестоматийный случай чтения по радио романа «Война миров» Герберта Уэллса в 1938 году, что вызвало настоящую панику среди радиослушателей, решивших, что на землю напали марсиане.

«Путевку в жизнь» самому термину *фейк-ньюс* дал президент США Дональд Трамп, который обвиняет СМИ в том, что они сознательно пишут о нем неправду. При этом чаще всего мишенью президента США становятся журналисты, которые выступают с критикой в его адрес [<http://repeatme.ru/novosti/201805/feyk-nyus-stali-glavnoy-temoy-evraziyskogo-4182655.html> (дата обращения 28.07.2018)].

Манипуляцией называют такой способ действий, когда от человека сознательно скрывают достоверную информацию или представляют её в искажённом виде с целью добиться своих целей

[<https://dic.academic.ru/dic.nsf/dmitriev/2214/%D0%BC%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%BF%D1%83%D0%BB%D1%8F%D1%86%D0%B8%D1%8F>(дата обращения 28.07.2018)].

Признаками манипуляции являются язык, эмоции, сенсационность и срочность, повторение, дробление (парцелляция), изъятие из контекста, тоталитаризм источника сообщений, тоталитаризм решения, смешение информации и мнения, прикрытие авторитетом, активизация стереотипов, декогерентность высказываний [4].

Основными методами манипуляции сознанием в media являются: внушение; «затемнение картинки реальности» – подача противоречивой, недостоверной и заведомо предвзятой информации; перенос частного факта в сферу общего, в систему; использование слухов, домыслов, толкований; «страшилки»; метод «нужны трупы»; замалчивание одних фактов и выпячивание других; фрагментация; повторы, или «метод Геббельса», когда привычное начинает приниматься на веру; абсолютная ложь; создание лжесобытий, мистификация; подмена фактов лозунгами («Свобода дороже колбасы»); диссонанс – продвижение альтернативных фактов, ценностей и представлений, разрушающих механизмы трансляции исторической памяти, общие символы и ценности целевой группы (концепция молекулярной революции

А.

Грамши)

[https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%BF%D1%83%D0%BB%D1%8F%D1%86%D0%B8%D1%8F_%D0%BC%D0%B0%D1%81%D1%81%D0%BE%D0%B2%D1%8B%D0%BC_%D1%81%D0%BE%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5%D0%BC (дата обращения 28.07.2018)].

Манипуляция базируется на соблазне. Целью манипулятивной программы является заставить объект признать неполноценность и ущербность своих собственных ценностей и представлений на фоне показательной яркости и привлекательности ценностей врага.

Дезинформацией считается распространение искаженных или заведомо ложных сведений для достижения пропагандистских, военных (введение противника в заблуждение) или иных целей [<https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/115010> (дата обращения 28.07.2018)].

Ложью называют заявление, рассчитанное на обман, когда говорящий умалчивает или искажает положение дел либо когда он знает нечто другое, чем то, о чем говорит; передачу фактической и эмоциональной информации с целью создания или поддержания в другом человеке убеждения, которое сам коммуникатор считает не соответствующим истине. Делится на прямую ложь (неправда в чистом виде), преувеличение и изоощренную ложь (опускание или искажение важных деталей [<https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9B%D0%BE%D0%B6%D1%8C> (дата обращения 28.07.2018)]).

Клевета – распространение о ком-либо заведомо ложных порочащих сведений, либо (в более узком смысле) заведомо ложный донос о преступлении. Как и лжесвидетельство, является уголовно наказуемым деянием. Считается одним из наиболее предосудительных видов лжи. Однако, если распространитель порочащих сведений не знает о том, что сведения эти являются ложными, и принимает их за правду, такие действия квалифицируются как сплетничество, а не как клевета.

Фейк, таким образом, интегрирует многие дифференциальные признаки смежных политических терминов: ‘намеренное’ ‘введение в заблуждение’ ‘с целью формирования нужной коммуникатору картины мира’, ‘осуществляемое медиа в публичном пространстве’, отличаясь абсолютной маскарадностью, постановочностью, имитацией.

Как показывают ситуации, представленные манипулятивными текстами (описание акции «Бессмертный полк» 2017 г оппозиционным властям РФ «Новой газетой»), дезинформацией (сообщение украинского пранкера о более чем 300 погибших во время пожара в торгово-развлекательном центре «Зимняя вишня») и фейк-ньюс (мнимое убийство в Киеве журналиста Бабченко), они различаются следующим образом.

Общественно-политическая акция «Бессмертный полк», сформировавшаяся за последние 3 года как неcodифицированный фрейм, когда 9 Мая люди, благодарные героям Великой Отечественной войны, выходят на демонстрацию с портретами своих воевавших и погибших родственников и проходят с их портретами по центральной улице города, а потом уносят эти портреты домой, была описана как ‘принудительный’ ‘под угрозой увольнения’ ‘выход работников на демонстрацию’, когда им ‘вручают портреты неизвестных для них людей’, они ‘вынужденно проходят с этими портретами указанный администрацией отрезок пути’ и ‘с

облегчением бросают эти портреты в урны для мусора’: *В России так много пафоса 9 мая: ленты, пилотки, парады, ряженные ветераны и даже майонез и другие товары «со вкусом и запахом» Победы* [<http://echo.msk.ru/blog/romantsymbaliuk/1977716-echo/> (дата обращения 28.07.2018)]; *Пока эти прекрасные люди сами ищут фотографии, делают портреты, идут на марш, несмотря на дождь, закрывая портреты от непогоды, где-то рядом будут идти те, кому просто раздали фотографии совершенно незнакомых им людей, кому помешали съездить на шашлыки или выпить лишнюю бутылку пива. А где-то, как в Донецке, в одной колонне с портретами героев понесут портреты бандитов с кличками вместо имен* [<http://echo.msk.ru/blog/oreh/1977928-echo/> (дата обращения 28.07.2018)]; *Пришедших по приказу было уж точно не менее половины. Со стороны это всё выглядело довольно уныло и безжизненно, даже несмотря на расставленные по маршруту динамики, оглушавшие военными песнями... В моей советской школе нам для таких демонстраций раздавали хотя бы портреты членов Политбюро, известных всей стране по передовицам «Правды», теперь же учителя приносят в сумках портреты ветеранов, имена которых в большинстве своём ничего не говорят ученикам, вынужденным их нести* [<http://echo.msk.ru/blog/varfolomeev/1977948-echo/> (дата обращения 28.07.2018)].

Таким образом, фрейм ‘Общественная акция поминания фронтовиков их семьями’ подается как ‘Казенная повинность – марш с неизвестными гражданам портретами’. В подобном освещении фрейма ‘Акция «Бессмертный полк»’ сохранен лишь инвариантный узел ‘акция’. Узел ‘общественный’ заменен на ‘принудительный’, ‘фронтовиков семьи’ – на ‘неизвестных людей’, узел же ‘поминание’ гасится, поскольку *помянуть* и *вспоминать* можно лишь знакомых, невозможно вспоминать, т.е. ‘вызывать в памяти’ неизвестных. Подобный *рефрейминг*, замена слотов фрейма на идеологически нужные известен в политической лингвистике как НЛП – *нейролингвистическое программирование* [6, 20-22]. Как видим, с истинной сутью события здесь совпадают лишь внешние параметры: ‘шествие’ и ‘с портретами’.

Сообщение украинского пранкера о более чем 300 погибших во время пожара в торгово-развлекательном центре «Зимняя вишня» было изменением лишь цифры погибших, но изменением пятикратным.

Мнимая смерть журналиста Бабченко, который, сидя в морге со стаканом чая, с интересом смотрел, как его «гибель» подается мировыми СМИ, была полной режиссурой, когда в качестве обоснования происшествия была снята картинка Бабченко, лежащего в луже свиной крови.

Таким образом, манипуляция базируется на части правдивых фактов, ложь может быть полной (*Я там не был*) или частичной (*Я там был, но не в то время*), фейк же лишен правдивых фактов вообще, он моделирует ложную картинку: красная жидкость вместо крови, вымазанные мелом лица детей, которых поливают из шланга, «смывая напалм», который, как известно со времен войны США во Вьетнаме, вообще водой не смывается. В этом случае фейк совпадает с полной ложью и, будучи распространяемым в публичном пространстве, становится клеветой: распространением бездоказательных порочащих сведений. Таким фейком-клеветой является утверждение Терезы Мэй о том, что Скрипали, «*highly likely*» ‘с большой долей вероятности’,

были отравлены Россией (обоснование: поскольку Россия когда-то разрабатывала отравляющее вещество «Новичок», которое затем разошлось по всей Европе и Америке).

Проблемой современной лингвистики является разграничение манипулятивной новости, дезинформации, лжи, клеветы и фейка, изучение идеологических, культурологических и психологических основ и механизмов управления человеческим сознанием и построения нужного политическому и социальному коммуникатору когнитивной картины мира реципиента.

Проблема референциальной полноты новостного сообщения, его верификации, распознавания и опровержения имеет междисциплинарный характер, поскольку связана с психологией восприятия (шаблоны восприятия: иллюзия или внешняя форма как сущность [5]); ролью мифов, архетипов, символов как основой групповой идентичности (георгиевская ленточка, манипуляция исторической памятью – попытки девальвации значимости победы СССР во Второй мировой войне); инженерной психологией; приемами демагогии; принципами дезинформации (геббельсовская пропаганда, НЛП); принципами создания или разрушения согласия в обществе (теория молекулярной революции Антонио Грамши), историей (Реформация в Германии и Французская революция) и политологией (польская «Солидарность» и советская «перестройка», оценка части своего населения как *совков* и *ваты* российской оппозицией, населения Донецка и Луганска как *ватниками* и *колорадами* официальными киевскими властями).

Список литературы

1. Аронсон Э., Пратканис Э. Р. Эпоха пропаганды: Механизмы убеждения, повседневное использование и злоупотребление. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – (Проект «Психологическая энциклопедия»).
2. Данилова А. А. Манипулирование словом в средствах массовой информации. – М.: «Добросвет», «Издательство „КДУ“», 2009. – 234 с. – 1000 экз.
3. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. – 3-е. – М.: Речь, 2003.
4. Кара-Мурза С. Г. Манипуляция сознанием. – М.: Алгоритм, 2004. – 528 с.; М.: Эксмо, 2005.
5. Мамардашвили М. К. Превращенные формы. (О необходимости иррациональных выражений), Москва, 1990.
6. Чернявская В.Е. Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия: учеб. пособие. – Москва: Флинта: Наука, 2006.
7. Gramsci, Antonio. Quaderni del carcere. – Torino, 1975.
8. Elle Hunt. What is fake news? How to spot it and what you can do to stop it // <https://www.theguardian.com/media/2016/dec/18/what-is-fake-news-pizzagate>. URL 27/07/2018
9. Sharp, Gene. From Dictatorship to Democracy: A Conceptual Framework to Liberation. – Boston, 1994.
10. Schank, Roger. The Connoisseur's Guide to the Mind: How we think, How we learn and What it means be Intelligent. – New York, 1991.

*Шульгинов Валерий Александрович,
к.ф.н., старший преподаватель кафедры
русского языка как иностранного,
Дальневосточный федеральный университет,
Владивосток, Россия*

РАЗРАБОТКА И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОГНИТИВНОЙ МОДЕЛИ ЭЛЕКТРОННОГО ГИПЕРТЕКСТА

Abstract

In this paper we describe a principle of organizing the cognitive model of electronic hypertext. The research is carried out within the digital humanities. We constitute the corpus of hypertexts with linguistic and extralinguistic markings. This process includes several stages: development of algorithm for semantic analysis, database creation, markup data. As a result of the study, we get the quantitative indicators of the author's reception as reflected in the nomination links, to set the types of semantic oppositions inside pairs of "links / source text", "links / target text", "source text and target text". This approach will develop the theory of electronic hypertext and create effective teaching aids.

Keywords: *electronic hypertext, semantic, cognitive linguistic, corpus, digital humanities*

В настоящее время происходит качественная смена парадигмы гуманитарного знания, которая определяется внедрением цифровых методов в процессы исследования и преподавания в различных областях. Происходит трансформация самого мышления специалиста в сфере гуманитарных наук, в том числе, преподавателя языков в иноязычной аудитории. Как отмечает С. Аносова, мы наблюдаем переход «from pen on paper to the digitized way of thinking» [4, 116]. Циферизация мышления предопределяет появление новых инструментов исследования, построенных на больших объёмах данных. Они позволяют изучать язык с учётом его функционирования, строить качественные учебные пособия, трансформировать процесс преподавания.

В нашем исследовании рассматриваются вопросы разработки и прикладного использования базы данных онтологического типа, включающей в себя структурные единицы электронного гипертекста. Под электронным гипертекстом мы понимаем коммуникативно-познавательную единицу нового типа, которая, с одной стороны, отвечает всем критериям текстуальности (целостность, связность, намеренность, приемлемость, информативность, ситуативность, интертекстуальность), с другой, характеризуется сложной структурой и нелинейными связями между фрагментами. Наличие ссылочного аппарата в структуре электронного гипертекста видоизменяет опыт его прочтения. Он становится «сенсорно-моторным» и даже «тактильным», так как пользователь одним движением курсора может совершить переход к новому текстовому фрагменту.

Трансформируется и пользовательский опыт автора: в процессе создания электронного гипертекста он переосмысливает уже готовый текстовый фрагмент и включает его в текстовое образование более сложного порядка, в результате чего в структуре электронного гипертекста возникает «эффект диалога». Таким образом, рассматривая электронный гипертекст как мотивированную и целенаправленную коммуникативную единицу, отражающую установки и ценностные ориентиры говорящего, необходимо проделать обратный читателю маршрут: первичным окажется целевой текстовый фрагмент, а ссылка на него станет носителем вербализованной реакции автора. Такой подход позволяет осуществить анализ системы личностного сознания как функционального базиса текстовой деятельности автора и, в конечном счёте, построить комплексную когнитивную модель электронного гипертекста.

Построение данной модели включает в себя несколько этапов: сбор корпуса гипертекстов, предобработка текстовых фрагментов, аннотирование полученных данных⁹.

На этапе сбора данных перед нами стоит задача формализации связей и отношений в структуре электронного гипертекста. Мы выдвигаем гипотезу о существовании минимальных гипертекстовых единиц («гипертекстем»), представляющих собой трехчастную структуру (исходный текст – ссылка – целевой текст). Вычленение структурных единиц электронного гипертекста позволяет применить корпусный подход и составить корпус гипертекстем [3, 233].

Для обеспечения однородности материала на начальном этапе работ мы ограничились целевыми текстами по жанровому признаку. В качестве основных источников материала были выбраны новостные статьи, опубликованные в электронных СМИ («РБК», «Lenta.ru», «Meduza», «ТАСС»). Поиск и сбор гипертекстем осуществляется в автоматическом режиме с помощью парсера, разработанного на основе библиотеки BeautifulSoup, язык программирования Python (*инженер проекта – Вадим Шульгинов*). В итоге формируется база данных, включающая в себя адрес исходного и целевого текстов, текстовое наполнение ссылки и её начальную форму, а также минимальный контекст употребления ссылки (одно предложение). База данных представлена в виде таблицы:

Адрес исходного текста	Адрес целевого текста	Текстовое наполнение ссылки	Лемма	Минимальный Контекст употребления ссылки
https://www.rbc.ru/society/16/11/2017/5a0d05569a79477dd66363aa	http://www.rbc.ru/rbcfreenews/5a08c15a9a7947389c6894f3	Вопросом	Вопрос	вопрос участие сборный Россия зимний олимпиада год Пхенчхан куда уже не допустить лидер команда лыжный гонка

⁹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-312-0010

На момент написания статьи обработано 18 тысяч текстов-носителей ссылок, однако база данных продолжает регулярно пополняться.

На следующем этапе происходит предобработка текстовых фрагментов для проведения автоматического анализа: удаляются знаки препинания, приводятся к начальной форме лексемы, выделяются ключевые слова в целевых текстах. Данный алгоритм состоит из нескольких модулей:

1. Лемматизация целевого текста и организация списка входящих в него лемм;
2. Сортировка лемм по частотности употребления и выделение ключевых для данного текста слов;
3. Лемматизация номинаций ссылок и выявление степени семантической близости в паре «ссылка – ключевое слово».

На этапе аннотирования полученных данных центральной задачей является выявление степени семантической близости между узловыми компонентами гипертекста. При этом необходимо учитывать влияние лингвистических (лексическая и морфологическая характеристика ссылок, семантика гипертекстового перехода) и экстралингвистических (жанр, тематика текстов, пространственно-временные связи между фрагментами, тональность коммуникации, возраст и пол автора) параметров.

В основе модуля, определяющего степень семантической близости между номинацией ссылкой и содержанием целевого текста, лежит семантическая классификация ссылок Р.К. Потаповой и О.В. Деловой, согласно которой ссылки функционируют в парадигме «референциальные/семантические ссылки» (в нашей терминологии «контекстуально-семантические»). Ссылки референциального типа вступают в отношения толкования с целевым текстом, то есть обладают максимальной степенью связности, а ссылки контекстуально-семантического типа предполагают условную и контекстуально обусловленную семантику гипертекстового перехода [1, 201].

Для определения количественных показателей семантической близости между номинацией ссылки и ключевыми словами мы задействовали открытый фреймворк «WebVectors», позволяющий строить векторные модели дистрибутивной семантики слов. Дистрибутивный подход основан на вычислении степени семантической близости между языковыми единицами с учётом их сочетаемости: чем чаще лексемы образуют одинаковые коллокации, тем ближе они друг к другу по значению. Благодаря компьютерным технологиям мы можем сопоставить большой объём контекстов и установить степень совпадения дистрибуции отдельных единиц в тексте: «vector models of distributional semantics are well established in the field of computational linguistics and have been here for decades... However, recently they received substantially growing attention. The main reason for this is a possibility to employ artificial neural networks trained on large corpora to learn low-dimensional distributional vectors for words [5, 155].

В результате автоматической обработки мы выявляем показатель семантического сходства номинации ссылки с каждым ключевым словом, а также усреднённый показатель

по всему тексту. Диапазон значений составляет от 0 до 1, где 0 – это абсолютное отсутствие семантических пересечений, а 1 – полное совпадение контекстов, в которых используются слова (а значит, и их значений). Анализ материала показал, что 0 – в основном, встречается в том случае, если ключевое слово не обнаружено в тезаурусе WebWectors, в связи с чем было принято решение об исключении нулевых показателей при расчете общей семантической близости. В таблице приведены данные по семантической связи ссылки «проект» и статьи с заголовком «Путину предложили устанавливать российские антивирусы на все компьютеры».

Номинация ссылки	Ключевые слова	Показатель семантической близости	Общая семантическая близость
Проект	программа	0.587333471523	0.448347305014
	проект	1.0	
	быть	0	
	цифровой	0.293738246852	
	должный	0.171274890875	
	экономика	0.327178410046	
	год	0.310558810788	

Как показывают полученные данные, номинация ссылки совпадает с одним из ключевых слов целевого текста («проект»). Высокая степень семантической близости наблюдается и в парах «проект – программа» (0.587333471523), «проект – экономика» (0.327178410046), «проект – год» (0.310558810788). Слово «быть» с нулевым показателем исключено из расчётов. Остальные ключевые слова составляют относительно однородное семантическое поле с номинацией ссылки: степень общей семантической близости равна 0.448347305014, что превышает условный порог 0,25 между контекстуально-семантическими референциальными ссылками. Таким образом, ссылка «проект» относится к референциальному типу, выступая по отношению к целевому тексту в качестве вторичного заголовка.

Электронный гипертекст обладает рядом признаков, позволяющих соотнести его с мышлением человека: он обладает многообразием, множественностью, вариативностью, фрагментарностью, открытостью, а также ассоциативностью с структуры. Такая природа электронного гипертекста определила технологические пути его развития: в настоящее время центральным процессом в эволюции электронного гипертекста становится семантизация сети. Трансформация глобальной паутины в семантическую не только повышает её функциональность, но и позволяет представить сеть в качестве корпуса, с помощью которого возможно решение самых разных лингвистических, когнитивных и методических задач.

В дальнейшие планы нашего проекта входит создание и разработка целостной лингвистической концепции электронного гипертекста, учитывающей семантический уровень его организации. Данная модель включает в себя совокупность связей между тематическими концептами и реакциями пользователей, закреплёнными в номинации

ссылок. Она позволит разрабатывать эффективные пособия с применением гипертекстовых технологий, диалоговые программы (обучающие приложения, чат-боты), в том числе, в области преподавания иностранных языков.

Список литературы

1. Дедова О.В. Теория гипертекста и гипертекстовые практики в Рунете. М.: МАКС Пресс, 2008. – 284 с.
2. Шульгинов В.А. Гипертекстовая структура сетевого дневника-сообщества как особого гипержанра компьютерно-опосредованной коммуникации (на материале сетевого дневника-сообщества «Владивосток»): монография / В.А. Шульгинов. – Владивосток: Дальневост. федерал. ун-т, 2015. – 198 с.
3. Шульгинов В.А. Когнитивная модель электронного гипертекста. Вестник Кемеровского государственного университета, № 4, 2016. – 233-238 с.
4. Asanova S. Innovative technologies at an early stage of teaching a foreign language / Cross-Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES) Volume 3, Issue II, June 2018. 116-124 pp
5. Kutuzov, A., Kuzmenko, E. (2017) WebVectors: A Toolkit for Building Web Interfaces for Vector Semantic Models. In: Ignatov D. et al. (eds) Analysis of Images, Social Networks and Texts. AIST 2016. Communications in Computer and Information Science, vol 661. Springer, Cham

Педагогика. Методика. Информационные и интеллектуальные технологии

*Акишина Алла Александровна,
почет. доктор МонголАСПЯЛ,
канд. филолог. наук, профессор
Академии труда и социальных
отношений Москва, Россия*

*Тряпельников Анатолий Викторович,
доцент РУДН, Москва, Россия*

**КИБЕРТЕКСТ КАК НОВЫЙ ВИД УЧЕБНОГО ТЕКСТА
В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ**

Аннотация

Современный мир переживает глубокие изменения. Многие из них формируются цифровой реальностью. Цифровая реальность присутствует сегодня и проявляет себя во всех сферах обучения, в том числе и в сфере преподавания иностранных языков и русского как иностранного. В своем докладе мы предлагаем рассмотреть пришедшее к нам с цифровой реальностью такое новое явление, которое в лингводидактике сегодня мы определяем как «кибертекст». Рассматриваем его роль и место в современном преподавании иностранных языков, в частности русского языка как иностранного в качестве основной единицы обучения языку.

Ключевые слова: *цифровая реальность, текст, гипертекст, кибертекст, киберобраз, дидактика*

Abstract

The modern world is undergoing profound changes. Many of them are formed by digital reality. Digital reality is present today and manifests itself in all areas of education, including in the field of teaching foreign languages and Russian as a foreign language. In our report we propose to consider a new phenomenon that has appeared with a digital reality, which in didactics today we define as "Cyber-text".

We analyze its role and place in the modern teaching of foreign languages, in particular Russian as a foreign language, as the basic unit of language teaching.

We distinguish concepts: text, hypertext and Cyber-text. Cyber-text is a single, solid, completed new type of multimedia text, generated in Cyber space and expressed by different signs, covering a large semiotic space, but with a single content and a unified semantic way (Cyber-image). We show that when you use Internet resources (cyberspace, information field), you can

create a new type of training text, Cyber-text. It is created with different types of texts that have passed into digital reality: A video fragment, a picturesque canvas, a picture, a musical work, a verbal text. Thus Cyber -text is capable to carry in itself a new image, Cyber-image, which lives and functions naturally in digital reality. Cyber-text is a new unit of teaching Russian as a foreign language.

Keywords: *Digital reality, text, hypertext, Cyber-text, Cyber-image, Didactics*

Компьютер стал неотъемлемым инструментом в обучении как для преподавателя, так и для учащегося и оказался (как инструмент) встроенным во все реализуемые сегодня в рамках информатизации обучения педагогические технологии.

Появился в основании новых информационных педагогических технологий (компьютерные, мультимедиа, сетевые, дистанционные технологии), которые сегодня позиционируются в ряду других уже не технических средств обучения (ТСО), но педагогических технологий: проективные и деятельностные технологии, креативные технологии, игровые технологии, личностно-ориентированного образования, тренинговые и др.

Информационные технологии, в свою очередь, обретая универсальные качества, то есть, неизбежно инструментально внедряясь в другие педагогические технологии, способствуют их инновационному обновлению и изменению, то есть совершенствованию образовательных технологий.

Кибер-инфо технологии, которые привлекаются сегодня в сферу образования, непосредственно определяют особенности накопления и функционирования информации в киберпространстве, а также особенности её отбора из этой среды, в целях обучения языку. Отбор информации из Интернета связан с семиотическим представлением цифровой информации пользователю Интернета, вернее со способностью у пользователя Интернета (у преподавателя) к семиотическому отбору информации из информационной среды.

Настоящее киберпространство – будит воображение, а «не повторяет мир» [6], то есть оно – дарит образ, извлекаемый (в меру семиотической подготовки преподавателя [3]) для использования в качестве средства обучения языку.

Каким образом и в каком методологическом направлении кибер-инфо технологии могут определять новые подходы в методике преподавания РКИ, можно представить себе, например, обратившись к динамике понятийных новообразований в определениях текста: “текст”, -> “гипертекст”, -> “кибертекст”, которые уже представлены в русскоязычной виртуальной речедетельностной среде и проявляют себя как новое в истории средств коммуникации. [7] Общим основанием, отправной точкой для выявления методологических предпосылок при рассмотрении особенностей этой понятийной динамики правильно, на наш взгляд, выбрать технологические основания в их техническом историческом и поступательном развитии.

Лотман Ю.М. пишет о том, что текст, включаемый в акт коммуникации обладает

семиотической неоднородностью. «Стоит снять с полки "Гамлета", прочесть его или поставить на сцене, подключив к нему читателя или зрителя, как он начнет функционировать в качестве генератора новых и по отношению к автору, и по отношению к аудитории, и по отношению к нему самому сообщений. Последнее качество настолько важно, с одной стороны, и поразительно, с другой, что в него стоит вдуматься» [5].

Сейчас, видимо, пришла пора «вдуматься». Действительно, можно предположить, что определяющее живое участия соприкасающегося с текстом человека в процессе коммуникации делает текст генератором (местом и телом) новых сообщений и смыслов, которые остаются в памяти и могут быть отражены образно, посредством языка положены в текст.

В нашем случае, человеком, который при своем живом участии благодаря кибер-инфо технологиям в процессе коммуникаций соприкасается с текстом, извлекаемым из пространства Интернета, является преподаватель. Он ищет, формирует образ как средство обучения для использования в иных коммуникациях – партнерстве с обучаемым. Составленный преподавателем текст (кибертекст), несущий в себе обновленную семантику, при живом участии обучаемого, в свою очередь, в состоявшихся коммуникациях становится генератором смыслов, над которыми под управлением преподавателя трудится обучаемый.

Повсеместное распространение Интернета и использование компьютера предполагает необходимость адаптации к новым условиям организации обучения с опорой на цифровые информационные ресурсы. Компьютерные средства дают возможность сегодня создавать учебники нового поколения – это учебники с кинофильмами, учебники мультимедийного типа, наконец, это интерактивные учебно-методические комплексы (УМК), включающие в себя все необходимые материалы для обучения русскому языку студентов, как в группах, так и индивидуально, и одновременно создающие благодаря Интернету виртуальные интерактивные площадки дистанционной учебно-методической поддержки. То есть студенты получают возможность не только самостоятельно работать с учебными материалами и контролировать себя, но и связываться с преподавателем и получать консультации через глобальную систему Интернета. [2] Передовой опыт применения инновационных методик, в этой связи, очень важен для использования в работе над совершенствованием преподавания, в том числе русского языка как иностранного. Мы предлагаем посмотреть на новое для лингводидактики понятие: кибертекст и его роль в современном преподавании иностранных языков.

Мы различаем понятия: *текст и гипертекст* и вводим новое понятие и термин - *кибертекст*. *Кибертекст* – это единый, цельный, связанный, завершенный новый тип мультимедийного текста, порождаемый в киберпространстве и выраженный разными символами, охватывающий большое семиотическое пространство, но с единым содержанием и единым смысловым образом (киберобраз). Опираясь на ресурсы Интернета (киберпространство), мы можем создавать новый тип текста, кибертекст. Он собирается из разных видов текстов: видеофрагмент, живописное полотно, фотография, музыкальное произведение, словесный текст. При этом формируется и новый образ, киберобраз

В чем же отличие предлагаемого нами термина *кибертекст* от таких традиционных терминов, как *текст*, *интертекст* и от относительно нового термина – *гипертекст*.

Кибертекст, во-первых, включает в себя то, что принято называть текстом, интертекстом и гипертекстом: в нем одновременно представлены и собственно тексты, выраженные различными знаками (словесными, звуковыми, зрительными), в кибертексте наличествуют и гипертексты, то есть ссылки на другие тексты, в нем присутствуют и интертексты, то есть аллюзии на иные тексты. Все это тематически объединено (сплавлено) и представлено в одном объемном тексте-кадре (кибертексте) со своим новым киберобразом. Во-вторых, кибертекст создается и живет только в киберпространстве, поэтому мы и называем его «КИБЕРтекстом», а образ, который он создает, «КИБЕРобразом».

От понятия собственно ТЕКСТ, в лингвистическом его понимании, КИБЕРТЕКСТ отличается по 5 параметрам:

- образ,
- пространство,
- каналы восприятия,
- знаковая система,
- количество входящих в него разноплановых текстов.

От ИНТЕРТЕКСТА, то есть включенного текста в виде цитат и аллюзий, кибертекст отличается 3 параметрами:

- образ,
- каналы восприятия,
- знаковая система.

А от ГИПЕРТЕКСТА – только одним параметром – образ.

Гипертекст не формирует нового образа, он только расширяет информационные рамки собственно текста, увеличивая его объем, но не влияя на образ. А кибертекст из сплава, входящих в него отдельных текстов, разных видов и жанров, создает новый, единый, эмоционально усиленный образ, в отличие от каждого единичного образа, входящих в него текстов.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ КИБЕРТЕКСТОВ

С нашей точки зрения, кибертекст – тот вид учебного текста, который необходим в методике преподавания русского языка как иностранного – в свете современного подхода к изучению языка в диалоге культур.

Мы знаем, что один из естественных путей освоения языка через культуру состоит в непосредственном пребывании в культурной среде изучаемого языка. Но естественная языковая среда существует в Интернете как виртуальная. И это не модель, а проекция в киберпространство живой естественной языковой среды, которая конвертируется в контент как: «оцифрованное, готовое к распространению, не стесненное формой содержание» [8, с.17].

Эта проекция несет в себе посредством триединства «текст–гипертекст–кибертекст» культурные и языковые коды и образы. Подобно тому, как это происходит в естественной среде, коды и образы считываются, понимаются и воздействуют на реципиента, возвращаясь к нему с экрана посредством контента из киберпространства, в новом уже – киберобразе.

О характере и силе воздействия киберобраза на реципиента мы знаем из масс-медиа и личного опыта, который сейчас есть у каждого, кто работает с Интернетом. Сила воздействия велика. Отметим, что профессионально не использовать силу информационного воздействия киберобраза в целях обучения языку, в частности русскому языку как иностранному, в современном образовании мы просто не в праве.

Почему, с нашей точки зрения, кибертексты актуальны сегодня в образовании?

1) Кибертексты как сплав многих разноплановых текстов формируют у учащегося обобщенный образ множества взаимосвязанных понятий и явлений. Мы называем его – киберобраз.

2) Одновременно задействованы все каналы восприятия: словесный, зрительный, слуховой, даже осязательный, поскольку в детские кибертексты мы вводим задание нарисовать какое-то явление.

3) Подключено к логическому восприятию текста эмоционально-образное восприятие, что, как известно, способствует лучшему запоминанию, а также повышает интерес к обучению.

4) Поскольку индивидуализация становится одной из главных тенденций образования XXI века, что обуславливается глубокими отличиями людей друг от друга, обучение в электронном формате становится острой необходимостью, позволяющее задействовать компьютеры как индивидуального педагога.

5) Расширены рамки самостоятельной работы учащихся: собранный в кибертексте материал самодостаточен и может не требовать преподавательского толкования.

6) Кибертекстом легко пользоваться учителю: он функционирует в электронной среде и при необходимости может быть трансформирован по требованию педагога;

7) Расширяются возможности раннего информационного включения страноведческого материала для обучения детей дошкольного возраста и при обучении иностранным языкам школьников, поскольку представленные в кибертекстах зрительные фрагменты облегчают восприятие сложных понятий, а при обучении иностранному языку вводят их в языковую среду, благодаря звуковым фрагментам.

8) Расширены возможности интерактивной учебной работы с использованием Интернета и мобильных коммуникаций и многое другое.

Покажем пример (скриншоты) одного из кибертекстов нашего пособия «Русь, Россия, русский язык: искусство и литература первой половины XX века в России» [1].

Педагогическая разработка кибертекста предполагала его сборку как носителя такого кода-образа отечественной культуры (в нашем случае, киберобраза), как: творческий облик писателя Михаила Александровича Шолохова.

Рис 3. Кибертекст «История в лицах: Михаил Александрович Шолохов». Титульная страница.

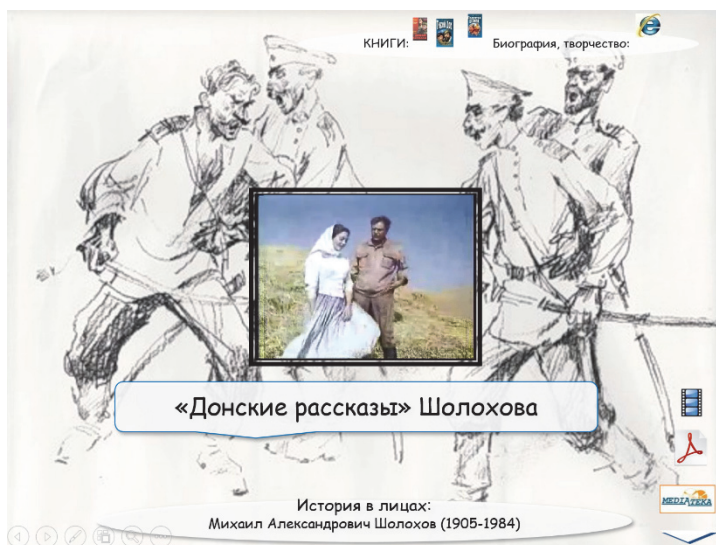


Рис 4. Составляющие компоненты кибертекста «История в лицах: Михаил Александрович Шолохов».



Список литературы

1. Акишина А.А., Тряпельников А.В. Электронный ресурс – Режим доступа: [http://taresurs-ru.1gb.ru/6_r-r-r_zyuk/3_zor_v_5-ti_chastykh_2knigi/P_2/20_vek-2\(Web\)/index.html](http://taresurs-ru.1gb.ru/6_r-r-r_zyuk/3_zor_v_5-ti_chastykh_2knigi/P_2/20_vek-2(Web)/index.html)
2. Акишина А.А., Тряпельников А.В., Шипелевич Л. О новом типе учебного текста для изучающих иностранные языки // Человек, сознание, коммуникация, интернет: материалы VI Международной научной конференции «Русский язык в языковом и

- культурном пространстве Европы и мира»: 22—25 мая 2014. Лёвен, 2014. С. 267—274.
3. Куроленко Е.М. Семиотика художественно-педагогической деятельности. URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1738.htm> (дата обращения: 10.10.2012).
4. Лихачёв Д.С. Концептосфера русского языка // Известия Академии наук СССР. Серия литературы и языка. М.: Наука, 1993. Т. 52, № 1. С. 3—9.
5. Лотман Ю.М. Мозг - текст - культура искусственный интеллект. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Lotm/02.php (дата обращения: 16.10.2012)
6. Майкл Хайм. Метафизика виртуальной реальности. От наивного реализма к ирреализму. URL: http://www.old.kspu.ru/ffec/philos/chrest/g12/hiem_m.html (дата обращения: 24.03.2012).
7. Сергеева О.В. Циркуляция социального знания и информации: от традиционной книги к версии 2.0. URL: http://ifets.ieee.org/russian/depository/v13_i2/html/10.htm (дата обращения: 24.03.2012).
8. Тряпельников А.В. Интеграция информационных и педагогических технологий в обучении РКИ (методологический аспект). М., 2014.

*Анопочкина Роза Халяфовна,
старший преподаватель,
Российский новый университет,
Москва, Россия*

«ПОКОЛЕНИЕ Z» И ОСОБЕННОСТИ ЕГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ РКИ

Abstract

The article deals with the sociocultural "clip thinking" phenomenon and related problems of training of foreign students. The author considers it necessary to develop a creative direction in the educational activity of students, nurture text manipulation skills and actively apply a visual strategy of information processing.

Keywords: *Russian as a Foreign Language, clip thinking, visualization, creative approach*

Современные технологии, Интернет, гипертекстовые формы существования информации изменили наш мир, наше сознание, в том числе - наши представления об образовании, о принципах обучения. Характеризуя молодое поколение, родившееся в середине 90-ых годов, и его отношение к информационным технологиям, исследователи не скупятся на яркие эпитеты: «поколение Z» (предыдущие поколения – X и Y) , «цифровые аборигены» (в отличие от «цифровых гостей» – людей старшего поколения), «поколение большого пальца» (определение дало бесконечное движение большого пальца по клавиатуре телефона) и т.д. Это поколение, которое «не застало эту планету без интернета, мобильных устройств и состояния «всегда на связи» [7]. Дети новой эпохи с 2-3 лет пользуются игровыми приставками, планшетами; учась в начальной школе, они уверенно ориентируются в различных компьютерных программах. Школьники и студенты предпочитают электронные, а не бумажные книги, смотрят бесконечное множество фильмов, клипов, роликов, обмениваются короткими SMS, где большинство слов заменяются смайликами и эмоджонами.

Эти изменения не являются особенностью одной страны, им подверглось все Сетевое пространство планеты. Учителя и преподаватели во всем мире сетуют на отсутствие у учащихся стремления к глубоким знаниям, на неспособность к структуризации получаемой информации, желание достигать учебных целей только с помощью Интернета; психологи отмечают затруднения в ситуациях, требующих сосредоточения, концентрации внимания на длительное время, снижение способности к анализу, гиперактивность . Особенность процессов восприятия мира новым поколением называют «клиповым мышлением», т.е. типом мышления, при котором человек воспринимает окружающий мир, как набор фрагментарных, разрозненных, мало связанных между собой образов, для которого

характерно «усиленное развитие навыка быстрого переключения за счет длительного сосредоточения» [10].

На сегодняшний день у исследователей нет единого мнения по отношению к клиповому мышлению. Некоторые ученые полагают, что «из-за распространения клипового сознания наше общество стоит перед угрозой культурной деградации» [3, 171]. Исследователи «инкриминируют клиповому мышлению неумение сосредотачиваться и воспринимать длительные линейные последовательности, отсутствие рефлексии и системного мышления» [9, 136]. Критики часто указывают на такие негативные стороны клипового мышления, как потеря смысла при отсутствии контекста, эмоциональность в ущерб рациональности [5, 4]. Другие ученые полагают, что клиповое мышление имеет и позитивные моменты, такие, как «формализация и алгоритмизация работы с большими массивами информации и продвижение их в обучении» [6, 6]. Среди положительных свойств называются «гибкость, многозадачность, высокая скорость обработки информации» [5, 4]; «умение быстро переключаться с одной темы на другую, легко включаться в работу, осваивать новый материал, эффективнее реагировать и подстраиваться под любые изменения» [8].

Необходимо заметить, что волна паники, вызванная новой непохожестью «детей» на «отцов» начинает спадать; социологи, психологи, педагоги изучают причины происходящих процессов и предпринимают попытки их объективной оценки. Всё большее число ученых видит в особенностях современного мышления результат произошедших в мире цивилизационных изменений, которые требуют их принятия, осмысления и выработки новых стратегий поведения, в том числе, и в образовании. Высказываются предположения, что в условиях современного информационного бума, клиповое мышление выполняет функцию адаптации людей к этим новым условиям [9, 136], обеспечивает защиту мозга от информационных перегрузок.

Принимая во внимание требования времени, система РКИ вслед за всей системой высшего образования должна перейти от традиционного преподавания к новым методам обучения. Необходимо включать студентов в активную образовательную деятельность, предлагать задания, подразумевающие проявление творчества, самостоятельности. С каждым годом необходимость этого пути становится все более очевидной. Студенты-иностранцы, приезжающие сегодня для изучения русского языка, прекрасно владеют информационными технологиями и не мыслят обучения без них; они независимы и уверены, мобильны и самостоятельны. Так же, как и русские студенты, они не согласны терпеть скуку на занятиях, отключают внимание во время долгих объяснений, не выпускают из рук мобильные телефоны, пытаются делать несколько дел сразу. «Поколение Z» – это студенты, не воспринимающие длительную монотонность, линейную последовательность занятий с информативно-контролирующей функцией преподавателя, обрекающей их на пассивное восприятие информации. Они легко откликаются на творческие задания.

Одна из ярких примет нашего времени – это стремление к визуализации информации, к выражению идеи с помощью внешних признаков. Использование визуальных средств, по

мнению психологов, способно привлекать и удерживать внимание; продуманный зрительный ряд может дать мгновенную, точную и объемную информацию. «Визуализация – это формирование зрительного, наглядного или мысленного образа, процесс, при котором сведения представляются в виде изображения для создания максимального удобства их понимания; придание зримой формы любому мыслимому объекту, субъекту, процессу или явлению, в том числе посредством технических и цифровых устройств». [2, 1]. Визуализация учебного материала становится одним из важнейших рабочих инструментов преподавателей РКИ, т.к. их подопечные нуждаются в этом более остальных.

«Поколение Z» – это, без сомнения, визуалы, молодые люди, предпочитающие зрительную информацию текстовой. Ученые считают, что мышление современного человека гораздо эффективнее воспринимает образы, чем вербальные средства. Об этом пишут Докука С.В., Пекар М., Погосян П.Е., Сырина Т.А., Фрумкин К. Г. и другие ученые. В современной литературе появилось образное сопоставление культуры двух эпох - эпохи Гутенберга (вербальной, книжной, представленной в линейной последовательности) и эпохи Цукерберга¹⁰ (визуальной, гипертекстовой, сетевой). Появляются прогнозы о переходе от "текстовой цивилизации" к "цивилизации изображений" [4, 71] .

Действительно, можно говорить о возникновении новой визуальной культуры, так как изображения давно и все более активно используются для хранения и предъявления информации, они используются повсеместно: в технических и гуманитарных науках, в медицине и в рекламе, в журналистике и в быту. Мы привыкли к подаче информации в этом виде - к символам, знакам, различным обозначениям; она удобна, так как «прочитывается» мгновенно, воспринимается однозначно. Для этого информация должна быть сжата, представлена в удобной для расшифровки форме.

Полагаем необходимым оговориться, что визуализация в системе РКИ не может заменить текст; основу учебного процесса, безусловно, составляет продуманное сочетание вербального и визуального компонентов. Кроме того, любая визуализированная информация представляет собой «спрятанный» текст. И для восприятия такого текста необходимы понимание ситуации, фоновые знания. Одна из задач современного преподавателя РКИ и состоит в развитии у студентов-иностранцев умения трансформировать визуальную информацию в текстовую, вербальную.

Педагоги и психологи используют различные термины для обозначения зрительных средств и манипуляций с ними: наглядность, визуализация, когнитивная визуализация, инфографика (текст, содержащий вербальный и изобразительный компоненты, которые, соединяясь, отражают общую идею) и т.д.

Обращаясь к практической стороне обсуждаемой темы, назовем некоторые виды работ, связанные с активным использованием средств визуализации¹¹ .

На начальном этапе обучения могут быть использованы:

¹⁰ М. Цукерберг, один из разработчиков и основателей социальной сети Facebook. Руководитель компании Facebook Inc.

¹¹ Примеры приведены из опыта работы преподавателя.

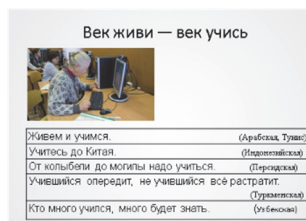
- «зрительные словари» (например, к темам «Транспорт», «Продукты», «Предметы быта» и т. д.), необходимые для беспереводной семантизации новых слов (что особенно важно в многонациональной группе учащихся);
- циклы рисунков с подобранной лексикой и синтаксическими конструкциями (например, комиксы Х. Бидструпа) для составления текстов;
- инфографические презентации, включающие не только лексические, но и грамматические сведения: например, для тренировки правил согласования прилагательных и существительных при изучении темы «Одежда»: *зимняя шапка, осеннее пальто, мужской костюм, женские сапоги*.
- презентации, помогающие при объяснении грамматических тем (*Глаголы движения. Виды глагола, Родительный падеж при обозначении количества и др.*).



В работе со студентами продвинутого уровня востребованы мультимедийные презентации к изучаемым темам развития речи; презентации для проведения виртуальных экскурсий; презентации к лексико-грамматическим темам; фильмы, подобранные к занятию и связанные с ним тематически; таблицы, графики, фотографии, снабженные комментариями, заданиями и т. д.

Приведем пример «вписывания» учебной презентации преподавателя в изучение страноведческого материала. Изучение темы «Реки России» может быть проведено в такой форме: 1) рассказ преподавателя с презентацией, с предъявлением новых слов, некоторых грамматических форм (преподавателем подробно комментируются все слайды, даются ответы на вопросы учащихся); 2) чтение текста с основной информацией студентами, самостоятельный просмотр презентации; 3) учащиеся работают с текстом, в который надо вписывать недостающую информацию по теме; 4) по фрагментам (или по вопросам) студенты излагают запомнившуюся им информацию. Результат использования подобного учебного материала – быстрое и заинтересованное восприятие студентами информации большого объема и далее – вербализация **увиденной** информации.

Визуализация оказывает огромную услугу преподавателю и в тех ситуациях, когда необходимо пояснение сложных случаев, связанных с особенностями живого русского языка (фразеологизмов, пословиц и т.п.) или с русским бытом, культурой. Безусловно, преподаватель, готовясь к таким урокам, тратит много времени, но это окупается сэкономленным временем на занятии, интересом, проявляемым студентами к теме.



Визуализация в современном осознании предполагает не иллюстрирование информации (в отличие от наглядности), а представление знаний в удобной форме, причем наличие идеи, цепи умозаключений должны содержаться в самом средстве обучения. Известно определение А. А. Вербицкого: «Процесс визуализации –это свертывание мыслительных содержаний в наглядный образ; будучи воспринятым, образ может быть развернут и служить опорой адекватных мыслительных и практических действий» [1,199].

Именно такой тип визуализации может помочь преподавателю и иностранным учащимся при изучении сложных грамматических тем, при выполнении работы с профессионально ориентированным текстом. Приводим фрагмент одного из заданий по развертыванию информации, сжатой в формат таблицы ¹².

Развитие компьютерной техники

Первый компьютер	Современный компьютер
1. Первый универсальный компьютер «Эниак» (ENIAC) созданный в 1946 г., был размером с целый дом и весил 30 т.	1. Кристалл ИС (интегральной схемы) меньше и тоньше контактной линзы.
2. На его создание потратили 0,5 млн. долларов.	2. Кристалл ИС стоит меньше 5долларов.
3. Он потреблял 200 киловатт энергии.	3. Он потребляет ничтожное количество энергии.
4. Лампа выходила из строя каждые 7-8 минут.	4. Кристалл ИС почти не ломается.
5. Он мог сложить два числа за 3 миллисекунды	5. Он может сложить 2 числа за 0, 1 миллисекунды

1. Перескажите информацию таблицы, добавляя слова: *я узнал, что...; оказывается...; мне было интересно узнать, что....*

2. Пользуясь таблицей, расскажите о первых компьютерах и о современных компьютерах, сравнивая их характеристики. При сравнении используйте сложные предложения, соединённые союзом **а**: [], **а** [].

3. Расскажите о первых компьютерах и о современных компьютерах, сравнивая их по

¹² Анопочкина Р.Х., «Грани текста», М., Изд. «Русский язык. Курсы», 2014.

следующим параметрам: *размер, расходы на создание (чего), потребление энергии, скорость работы.*

Во время рассказа используйте следующие конструкции:

отличаются друг от друга (ч е м); неодинаковой является (ч т о); различны и (что), и (ч т о);)

Ученые полагают, что необходимо принять клиповую культуру как «среду осуществления образовательной деятельности, но в то же время - формировать «у обучающихся понимание недостатков клипового мышления, недопустимости его применения в определенных жизненных и профессиональных ситуациях и способность, в случае необходимости, блокировать его проявления» [6, 6]. Образование вновь оказалось перед необходимостью адекватной реакции на существующую реальность. Отказавшись от упреков и разочарований, педагогическое сообщество должно работать в новых условиях, искать другие пути обучения, опираясь на лучшие качества нового поколения учащихся.

Список литературы

1. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход, М., «Высшая школа», 1991. с 207.
2. Гончаренко Н. В. Мультимедийная наглядность как новый уровень учебного познания в преподавании русского языка как иностранного [Электронный ресурс] – <http://sociosphera.com/publication/conference/2016/115>, (дата обращения: 14.07. 2018).
3. Докука С.В. Клиповое мышление как феномен информационного общества// ж. *Общественные науки и современность*, № 2, 2013, с. 171.
4. Изотова Н.В., Буглаева Е Ю. Система средств визуализации в обучении иностранному языку//*Вестник Брянского государственного университета*. 2015(2), с 71.
5. Мамина Р. И. Текстовая культура в условиях современной информационной цивилизации/Р. И. Мамина, Л. С. Московчук // *Библиосфера*, 2015, № 4, с.4
6. Машегов П.Н. Клиповое мышление, как проблема и перспектива развития инновационных технологий в системе образования// *Управление общественными и экономическими системами* 2016 № 1, стр.6
7. Многозадачность против сосредоточенности, или почему клиповое мышление — это не катастрофа [Электронный ресурс]. – URL: <http://dev.newtonew.com/science/multitasking-vs-concentration>, (дата обращения: 14.07.18).
8. Пекар М. Я мыслю клипами. Плохо ли это? [Электронный ресурс] – URL: <https://newtonew.com/opinion/howto-deal-with-fragmented-mind>, (дата обращения: 14.07. 2018).
9. Симакова С.И., *Визуализация в СМИ: вынужденная необходимость или объективная реальность?*//*Вестник Самарского университета. История. Педагогика.Филология. №1, С. 136*
- 10.Фрумкин К.Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста [Электронный ресурс] – URL: http://nounivers.narod.ru/ofirs/kf_clip.htm (дата обращения: 14.07. 2018).

*Антропова Марина Юрьевна, к.пед.н.,
доцент ун-та им.Сунь Ятсена (Гуанчжоу, Китай),
АНО ВО «РосНОУ».
Москва, Россия*

МОБИЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ (НА ПРИМЕРЕ КИТАЙСКОГО WECHAT)

MOBILE TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL PROCESS (THE EXAMPLE OF CHINESE WECHAT)

Аннотация

В статье рассказывается о возможностях и преимуществах мобильных технологий при обучении студентов-бакалавров русскому языку как иностранному в университете Китая. Представлен педагогический опыт организации учебного процесса и самостоятельной работы студентов с использованием популярного ресурса WeChat в их мобильных устройствах (девайсах).

Ключевые слова: *мобильные устройства, мобильные приложения, русский язык как иностранный, китайские студенты*

Abstract

The article describes the opportunities and advantages of mobile technologies in teaching Russian as a foreign language at the University of China to undergraduate students. Pedagogical experience in organizing the learning process and self students studying using popular mobile App WeChat is provided in the article.

Keywords: *mobile devices, mobile Apps, Russian as a foreign language, Chinese students*

Введение

Использование мобильных технологий, основанных на мобильных устройствах, уверенно вошло во все сферы нашей жизни, включая образование. Мобильные устройства – смартфоны, айфоны и т.п. - начинают играть роль «третьего экрана» информации после телевидения и компьютеров. Массовое использование мобильных устройств в передовых странах, таких, как Китай, делает их отличным техническим инструментом и средством обучения для организации и обеспечения образовательного процесса.

Если информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в образовании — это совокупность методов, устройств и процессов, используемых для сбора, обработки и

распространения информации и использования их в образовательном процессе, то мобильные технологии, применяемые в мобильном обучении, – MobileLearning, или mLeaming — как новом направлении в педагогике и образовании, предполагающем обучение с помощью мобильных ИКТ-технологий, мы рассматриваем как группу устройств и технологий, позволяющих осуществлять коммуникацию и информационный обмен без привязки к стационарной аппаратуре [2].

Теория

К мобильным технологиям, или мобильным ИКТ технологиям «относят мобильные телефоны, смартфоны и коммуникаторы, карманные компьютеры (PDA), устройства GPS, MP3-плееры, возможности беспроводного выхода в Интернет (Wi-Fi), мобильные камеры, планшетные компьютеры, переносные звуковые и мультимедийные гиды, переносные пульта для игр и т.п. [1]. Например, смартфон является компактным хранилищем электронной версии учебника и рабочей тетради к учебнику по иностранному языку, аудио- и видеосопровождения к ним, портативным проигрывателем аудио- и видеофайлов и миникомпьютером с доступом к информации в интернете посредством сети Wi-Fi или мобильной связи [3].

Мобильные технологии в образовании, на наш взгляд, являются необходимым инструментом формирования информационной культуры личности. Также они открывают, с одной стороны, возможность создания специфического персонализированного профессионально ориентированного мобильного пространства, что соответствует современной компетентностно-ориентированной концепции образования, в которой акцент делается на обучении умению самостоятельно находить необходимую информацию, выделять проблемы и искать пути их решения, критически анализировать полученные знания и применять их на практике; с другой стороны, позволяют преподавателю учитывать индивидуальные особенности обучающегося, вовремя производить диагностику проблем, выстраивать индивидуальный темп обучения и т.д., так как обучающийся может иметь мгновенный и постоянный доступ к аутентичным ресурсам, учебным материалам и программам, выполнять задания, общаться с участниками учебного процесса в любое время и в любом месте. Мобильные устройства обеспечивают голосовое, текстовое и визуальное общение и, благодаря доступности, простоте использования и сравнительной дешевизне, позволяют не только создавать, накапливать и классифицировать информацию в любом формате на виртуальном облаке, но и обмениваться ею, демонстрировать ее, получать отзывы и критические замечания о ней, что также чрезвычайно актуально для учебного процесса [6].

На эту тему появилось уже достаточное количество научных исследований, основанных на практическом использовании мобильных технологий в обучении иностранным языкам, в которых утверждается идея, что использование мобильных (смарт) устройств не отвергает традиционные методы и не подрывает их значение, а скорее поддерживает и завершает весь процесс обучения, предлагая альтернативные формы распространения знаний и воплощения их в жизнь [2 - 8]. Естественно, что при обучении иностранным языкам уже традиционно используют ИКТ, где неотъемлемой частью стали такие инструменты, как видео, подкасты, банки, электронные платформы, приложения и веб-сайты, доступные посредством

компьютеров или смартфонов и других девайсов.

Таким образом, обучение иностранным языкам, в том числе, русскому языку как иностранному, основывающееся на мобильных технологиях и возможностях Интернета, где мы используем легкие, компактные, портативные устройства, может быть ещё успешнее. Оно также хорошо подходит для смешанной формы обучения иностранным языкам, дает возможность использовать новые способы разработки учебного контента; может быть хорошим поддерживающим инструментом при обучении людей с особыми потребностями; подходит для дистанционных форм обучения [7].

Данные и методы

В данной статье мы рассматриваем использование мобильного обучения и мобильных технологий при обучении русскому языку как иностранному (РКИ) в китайском вузе, прежде всего в целях мотивации и оптимизации процесса обучения китайских студентов-бакалавров. А значит, создания полноценной интерактивной среды обучения РКИ, которую с использованием мобильных устройств можно назвать профессионально ориентированным мобильным пространством [6]

С помощью методов наблюдения, анкетирования и проблемно-ориентированного поиска мы предположили, что использование возможностей китайских ресурсов для мобильных устройств, таких, как программа WeChat, качественно влияет на эффективность учебного процесса.

WeChat – это мобильная коммуникационная система для передачи текстовых и голосовых сообщений, разработанная китайской компанией Tencent, первый релиз которой был выпущен в январе 2011 года. Приложение доступно на iPhone, а также на телефонах под управлением Android, BlackBerry, WindowsPhone, Symbian и J2ME/S40, также существует веб-интерфейс и клиент для PC (Windows и OS X, которые, однако, требуют установки на смартфоне для аутентификации, при этом такая возможность доступна лишь пользователям Android, iOS и WindowsPhone). По состоянию на 2013 год, в WeChat было зарегистрировано 300 миллионов пользователей; из них 70 миллионов за пределами Китая [10].

Сначала программа была названа Weixin, но потом в апреле 2012 переименована в WeChat для международного рынка. На сегодняшний день эта программа является номером один в мире по загрузкам и количеству пользователей. Фактически это текстовой и голосовой мессенджер с расширенными возможностями, среди которых: поддержка 18 языков, включая русский; наличие элементов социальной сети; выбор забавных стикеров и игр. Чтобы скачать программу можно зайти на официальный сайт www.wechat.com.

В ходе исследования студентам 1,2 и 4 курса факультета русского языка университета имени Сунь Ятсена (г.Гуанчжоу) были предложены ряд вопросов в процессе анкетирования¹³. При ответе на вопрос «Какими мобильными приложениями вы больше

¹³ Sun Yat-sen University (SYSU) - государственное высшее учебное заведение в Китае. Начал вести академическую деятельность как SYSU в 1924 году. В Университете обучается 51639 студентов, работает 3596 преподавателей. Имеет 220

всего пользуетесь», где надо было проставить места от одного до пяти, 95 процентов опрошенных на первое место для связи и общения поставили WeChat. Второе и третье места заняли приложения электронных словарей – You dao, Qian Yi, Zhi hu. Для изучения русского языка был назван русско-китайский словарь Цянь И Цы Ба. QQ (словарь, видео, новости, развлечения, музыка) назвали 50% опрошенных, поставив этот ресурс на второе и третье места. Популярными являются приложения Bilibili и Kinsoft (просмотр фильмов, прослушивание музыки), Taobao и Jing Dong (покупки), Weibo (видео, новости), Microblog (блоги). Они были поставлены опрашиваемыми на четвертое и пятое места в равных долях. Только по одному из опрошенных упомянули ВКонтакте и Google по понятным причинам: в Китае данные Интернет-ресурсы запрещены официально.

В целом, студенты расставили по целям использования приложения и программы, доступные в мобильных устройствах, в порядке убывания с 1 по 5 места: для связи и общения, для использования электронных словарей, для покупок, для заказа еды, для путешествий. 100% китайских студентов так или иначе называли WeChat. При ответе на вопрос, где они его используют, 100 % ответили, что в мобильных устройствах (в телефоне). В каких целях: 100% для общения (первое место в рейтинге опроса); 60% для учёбы (второе место в рейтинге опроса); 60% в личных целях – развлечения, фото, моменты (третье место в рейтинге опроса); 80% для покупок (четвертое место в рейтинге опроса); 60% всего понемногу (пятое место в рейтинге опроса).

Таким образом, мы видим, что Интернет-ресурс WeChat является для китайских студентов, как впрочем, и для большинства китайских потребителей, наиболее популярным на сегодняшний момент. Поэтому методической задачей иностранного преподавателя является овладение возможностями данного ресурса и его использование при применении мобильных технологий в учебном процессе преподавания РКИ.

Полученные результаты

Рассмотрим возможности использования WeChat в практике преподавания РКИ непосредственно в аудитории и за ее пределами в качестве одного из средств обучения, учитывая, что использование ИКТ- и мобильных технологий в учебном процессе имеет ряд преимуществ: привлечение актуальных форм и методов в аудиторную и внеаудиторную работу; повышение мотивации студентов за счет возможности активного участия в творческой работе; увеличение доли самостоятельной работы студента; экономия учебного времени; доступ к разнообразным аутентичным материалам; большая степень иллюстративности; сокращение голосовой нагрузки преподавателя и т. д.[4]. При этом мобильные технологии, в отличие от просто ИКТ-технологий, обеспечивая возможность обработки информации на иностранном языке с вовлечением различных каналов ее восприятия и воспроизведения, представляют собой своего рода комплексное средство обучения, которое студент может использовать для самостоятельного изучения иностранного языка в целях мотивации и совершенствования [3]. Так, на сегодняшний день существует

большое количество мобильных приложений, разработанных специально для изучения иностранных языков, что является одним из преимуществ мобильных технологий. Например, 27 июня на портале «Образование на русском» была опубликована информация, что «Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы представила первое в мире и на сегодняшний день единственное в мире мобильное приложение для подготовки к тесту по русскому языку как иностранному – TORFL GO.» [9].

Эти приложения сами по себе могут выступать в роли средств обучения и контроля, поэтому соответственно классифицироваться [7]. Они позволяют студенту быстро, в любом месте и в любое время найти нужную информацию, в том числе и на иностранном языке по любой тематике, включая профессиональную.

В результате анализа приложений, доступных в WeChat, Интернет-источников, бесед со студентами, анкетирования студентов факультета русского языка университета имени Сунь Ятсена, часть результатов которого представлены выше, были выявлены некоторые популярные мобильные приложения и программы для самостоятельного изучения русского языка: Qian Yi (русско-китайский словарь), Урок русского языка начинается (пер. с кит., обучающий ресурс), Ruclub (обучающий ресурс), RussianCenter (новости Русского центра и видеоуроки), Sinosom (новости о Китае), Russian Club (новости о России). Все эти мобильные приложения доступны в WeChat. Поэтому студенты заходят в них с мобильных устройств, изучают самостоятельно, делятся интересной информацией из них, обсуждают её в группах, созданных с русским преподавателем в целях общения в процессе изучения РКИ. (100% опрошенных студентов в ходе анкетирования ответили, что они состоят в одной группе с однокурсниками и преподавателями, часто смотрят информацию в общей группе и им удобно получать задание от преподавателя в общей учебной группе именно в WeChat.)

Таким образом, мы видим, что в учебном процессе WeChat используется:

1) в аудиторной работе (на занятии): в качестве наглядного средства обучения, когда через него передаются в группу определенный файл (текстовый, голосовой, музыкальный) или изображение (рисунки, схемы, таблицы, фото, видео); в качестве контрольного материала (файл с заданием для контроля, в т.ч. с тестами), выполняемого в аудитории; в качестве обучающего материала, если на занятии необходимо обратиться к какому-либо обучающему ресурсу, доступному в WeChat; в качестве результата проектной работы студентов, когда выполняется мобильная презентация или группой, или индивидуально;

2) во внеаудиторной работе: в качестве средства коммуникации с участниками социальной сети/группы; получения наглядной и иной информации для проектной деятельности; для проверки и коррекции выполнения домашней работы по видам речевой деятельности, в частности, чтению и аудированию;

3) для самостоятельной работы: в качестве мотивации к выполнению проектной работы и представления ее результатов с помощью мобильных презентаций; в качестве источника информационных и иных материалов для подготовки домашней работы; для обращения к обучающим ресурсам по РКИ для получения учебных и иных материалов, необходимых для

успешного обучения;

4) как носитель мобильной технологии, например, с использованием QR-кодов.

QR-код (англ. quickresponse — быстрый отклик) — матричный код (двумерный штрихкод), разработанный и представленный японской компанией «Denso-Wave» в 1994 году. Существуют многочисленные способы использования QR-кодов в образовательном процессе: от проведения игр до создания резюме. Самый простой способ — размещение QR-кодов на информационных листках или плакатах для получения дополнительной информации о планируемых мероприятиях, конкурсах, образовательных сайтах и т.д.[2].

Заключение

Обобщая идеи использования мобильных технологий в обучении РКИ китайских студентов с использованием WeChat, можно говорить об их эффективности в организации и обеспечении образовательного процесса для формирования так называемого профессионально ориентированного мобильного пространства. Мобильные технологии, обладая интерактивностью, относительной доступностью, адекватностью, способностью к мотивации, гибкостью и, конечно, мобильностью, активно используются в учебном процессе в разнообразных формах деятельности преподавателя и студента, что можно представить в виде небольшой таблице.

Таблица 1.

Задачи использования мобильных технологий в обучении РКИ посредством WeChat

Аудиторная работа			Проектная работа			Самостоятельная работа	
наглядность	контроль	коррекция	наглядность	рефлексия	QRкод	саморефлексия	мотивация

Без сомнения, стремительное распространение мобильного интернета и девайсов привнесло в учебный процесс огромные возможности. Развивающийся образовательный тренд MobileLearning – мобильное обучение с использованием мобильных технологий – имеет большие перспективы стать образовательным мейнстримом.

Список литературы

1. Абрамов Р. Н. Мобильные коммуникационные технологии и повседневность [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.old.jourssa.ru/2006/4/9bAbramov.pdf> (дата обращения 25.05.2018).
2. Илюшкина М.Ю. Mobilelearning или информационно-коммуникационные технологии в работе преподавателя иностранного языка // журнал «Педагогическое образование в России», 2017. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mobile-learning-ili-informatsionno-kommunikatsionnye-tehnologii-v-rabote-prepodavatelya-inostrannogo-yazyka>(дата обращения 21.06.2018).
3. Новосельцева Н.В. Мобильные технологии в организации самостоятельной работы по иностранному языку в неязыковом вузе // Вестник Бурятского государственного университета. Педагогика. Филология. Философия, 2017. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mobilnye-tehnologii-v-organizatsii-samostoyatelnoy->

[raboty-po-inostrannomu-yazyku-v-neyazykovom-vuze](#) (дата обращения 25.06.2018).

4. Новосельцева Н. В. Мобильные приложения как средство обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Лингвистические и методологические аспекты в преподавании иностранных языков: сб. науч. ст. /отв. ред. Б. В. Соктоева. — Улан-Удэ: Изд-во Бурят.гос. унта, 2016. — 68 с.

5. Скорикова Т.М. Смарт-технологии как эффективное средство обучения межкультурной коммуникации// Научно-исследовательский журнал «Кросс-культурные исследования: образование и наука» (CCS&ES) - № 1: март, 2016 г. С. 69-74

6. Титова С.В. Дидактические проблемы интеграции мобильных приложений в учебный процесс// Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки, 2016 г. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskie-problemy-integratsii-mobilnyh-prilozheniy-v-uchebnyy-protsess>(дата обращения 20.06.2018).

7. Титова С. В., Авраменко А. П. Мобильное обучение иностранным языкам. — М.: Икар, 2014.- 224 с.

8. Kukulska-Hulme A., Pettit J., Bradley L., Car-valho A., Herrington A., Kennedy D., Walker A. Mature students using mobile devices in life and learning // International Journal of Mobile and Blended Learning. 2011. № 3 (1). P. 18-52.

9.https://pushkininstitute.ru/news/2482?bx_sender_conversion_id=1376728(дата обращения 27.06.2018).

10. <https://ru.wikipedia.org/wiki/WeChat>(дата обращения 20.06.2018).

*Asanova Svetlana,
Dankook University,
Seule South Korea*

*Novikova Natalia,
Peoples' Friendship University of Russia*

**HOW TO MAKE THE STUDENT'S SPEECH NATURAL?
(From the Experience of Teaching Russian in a Foreign Audience)**

**КАК СДЕЛАТЬ РЕЧЬ УЧАЩЕГОСЯ ЕСТЕСТВЕННОЙ?
(Из опыта преподавания русского языка в иностранной аудитории)**

Аннотация

В статье представлены наблюдения авторов над звучащей речью иностранных учащихся, которая, при кажущейся грамматической грамотности, далека от естественности, свойственной носителям русского языка. Авторы предлагают классификацию специальных языковых средств, позволяющих разрушить монологическую "образцовость" устной речи инофонов и на основании представленной классификации делают вывод о необходимости внедрения в практику преподавания русского языка как иностранного на продвинутом этапе обучения коммуникативных упражнений, усиливающих эффект натуральности звучащей русской речи.

Ключевые слова: *специальные языковые контактоустанавливающие языковые средства, эффект натуральности звучащей речи, лексико-грамматические средства контактности*

Abstract

The article presents the authors' observations on the sounding speech of international students, which, with apparent grammatical literacy, is far from the naturalness inherent in the native speakers of the Russian language. The authors propose the classification of special language tools that allow destroying the monologic "exemplary" verbal speech of foreign students. And based on given classification, conclude that it is necessary to introduce the practice of teaching Russian as a foreign language at an advanced stage in the teaching of communicative exercises that enhance the effect of the naturalness of the sounding Russian speech.

Keywords: *special linguistic contact-adjusting language facilities, the effect of the naturalness of sounding speech, lexis-grammatical means of contact*

When a monologic statement is generated, as the practice of teaching TORFL shows, a student

who has well-mastered grammar uses the correct lexical-grammatical forms, but native speakers perceive his speech as erroneous, unnatural, and unnatural. In this connection, there is a need to identify the language models that are necessarily present in the expressions of the native speaker of the language, giving natural speech to the sounding speech, and by observations to suggest a system of communicative exercises that allow forming the textually-dialogical competence of international students.

As studies by various authors [1-3] show, in the speech of people for whom the Russian language is the natural language of communication, it is possible to single out a whole complex of linguistic means that make it natural. Classification of these funds according to formal characteristics allows them to be used when working with foreign students of the middle and especially advanced stage of education with the purpose of teaching students some techniques that will enable them to make out their statements so that they sound as close as possible to "natural" speech.

The analysis was carried out on the material of the Russian language, but some observations made when comparing similar situations in English and German allow (until now) to reveal both universal and nationally specific means of ensuring the naturalness of sounding speech. The whole complex of linguistic tools that make speech natural can be divided into three broad groups: a) lexical; b) syntactic; c) intonation.

Let us dwell briefly on the characteristics of each of these groups. Lexical tools used for more natural oral speech include the following:

1) Use at the beginning of the narrative the words one (-а, -о, -и) (by analogy with an indefinite article in English) and the use of a demonstrative pronoun in the future (-а, -о, -и) (by similarity with a specific section in English). Compare the two versions of the beginning of the story - option 1 (this is an option for the student) and option 2 (this is already partially corrected with the teacher's help):

<u>Option 1</u>	<u>Option 2</u>
<i>Человек пришёл на рынок купить попугая. Там человек увидел красивого попугая.</i>	Один человек пришёл на рынок купить попугая. Там этот человек увидел красивого попугая.

Undoubtedly, option 2 sounds more coherent and a little more natural (although, of course, to the naturalness of the speech of the narrator - the native speaker is still far away).

2) Use in the initial phrase of words once, somehow, somehow or once (at the same time the last form is slightly more "book" than the first two - therefore, in colloquial speech, it is preferable to use somehow, somehow, time).

Compare the three versions of the first sentence of the story:

<u>Option 1</u>	<u>Option 2</u>	<u>Option 3</u>
<i>Человек пришёл на рынок купить попугая.</i>	Один человек пришёл на рынок купить попугая.	Как-то раз один человек пришёл на рынок купить попугая.

The example clearly illustrates that the introduction of additional lexical units "enhances" the effect of the naturalness of oral speech. So, in the first variant, there are generally no elements that would ensure the gradual introduction to the described situation.

In **option 3** of these elements, **two** is the phrase "once" (**Как-то раз**) and a word "one" (**один**). It is the absence of such "introductory" elements that cut the hearing of the native speaker - some language redundancy ensures the "tuning" of the listener to the following narrative, representing a kind of theme, followed by a smooth rheme¹⁴.

These elements act as linguistic contacts, including the listener, in the implicit dialogue. A natural monologue is always, in fact, an implicit conversation [4] (compare speeches read from the stage by satirical artists, as well as lectures or reports of good speakers - it is the implicit inclusion of the listener in the monologue that creates the effect of contact with the audience, increases the effectiveness of speech) .

3) To maintain the established contact with the listener (so that he does not "come out" from the implicit dialogue field) throughout the entire monologue, the narrator uses contact-supporting lexical means. In this role, various introductory words and expressions show the attitude of the speaker himself to the content of the monologue he is giving (the indication of the source of information, confidence/uncertainty in the veracity of the statement, demonstration of emotions caused by remarks, etc.).

As studies [1-3, 6] show, the speech of natural carriers is exceptionally saturated with similar elements, and the abundance of introductory constructions is characteristic not only of the original oral statement but also of its other forms and technics, including scientific style. The difference is just in the choice of specific words and expressions: in oral speech, there are often such lexical means as words: понимаешь, представляешь, знаешь, конструкции с частицами *ли* и *-ка* (видишь ли, открой-ка, etc.), parasitic words: ну, в общем, etc., which, of course, are inappropriate to use in the scientific article.

4) At the end of the monologue, the narrator gives the listener a signal that the narrative is finished using contact-closing tools: such words and phrases: как вот, вот и всё, вот так вот and so forth.

Thus, the use of redundant elements is a universal means of "natural" speech, while the excess parts are divided into contact-setting, contact-maintaining, and contact-closing.

As the syntactic means used to ensure the naturalness of speech, the Russian language uses the inverse order of words, in particular, the permutation of the verb into the initial position. Remember how we usually start jokes: **Вернулся** муж домой из командировки и...; **Пришёл** Василий Иванович к Петьке и...; **Купил** один мужик собаку и....

When trying to rearrange the verb into a "normal" job, we see that the anecdote immediately loses (in whole or part) a comic influence on the listener (note that this is the case, with the usual

¹⁴ Rema- linguistics: comment, psychological predicate, rheme

order of words, Russian jokes are taught by foreign students).

Let's compare the version of the beginning of the history given earlier:

Option 1	Option 2
<i>Как-то один человек пришёл на рынок купить попугая. Там он увидел красивого попугая...</i>	<i>Пришёл как-то один человек на рынок купить попугая. Увидел он там красивого попугая...</i>

Option 2 seems more natural, a more appropriate starting point for a story that is confidentially told in an informal setting.

This structure of the beginning of the narrative is easily explained for modern stylistics. As G. Ya. Solganik points out, "... the beginning is a key proposition, a kind of subject, a theme. <...> the causes of the fragments from the semantic and syntactic framework of the text, serve as the main means of its organization, act as original engines of the plot, the development of thought ... "[6].

It is interesting that in the literary texts in which the authors seek to bring the narrative closer to the natural one existing in real speech, the beginnings of the initial phase of the work and the origin of the fragments also begin with a predicate (see [5,6]).

Another means of making the monologue natural is the use of the present time instead of the past (although this is not mandatory). Moreover, if in the norm of literary (book) speech when using verbs in one phrase as homogeneous members we teach students that these verbs should be in the same form, then with a natural monologue for greater expression, it is possible, and even preferably, the mixed use of types. Compare:

Neutral style	Expressive narration
<i>Он увидел попугая и спросил...</i>	<i>Увидел он попугая и спрашивает...</i>
<i>Он пришёл домой и сказал...</i>	<i>Пришёл он домой и говорит...</i>

Let us note that we are talking, first of all, about the use in the present time of the verbs of speaking: to ask, to answer, to speak, to explain, etc. This technique enhances the expressiveness and naturalness of the monologic utterance.

As another syntactic means, we shall call the partial replacement of the possessive pronoun by the membership design (y + genitive case). Compare the following examples:

***Её** муж – художник. У **неё** муж – художник.*

***Моя** сестра работает в банке. У **меня** сестра работает в банке.*

*У **моего** брата есть такая же машина. У **меня** у брата есть такая же машина.*

The phrases on the right seem more suitable for a natural monologue. If replacing possessive pronouns with "non-normative" from the literary language with affiliation constructs, gives, due to a certain redundancy, an introduction to the situation (*У нее муж депутат = У нее есть муж, и он депутат*), providing more significant contact with the listener.

Thus, the partial destruction of the norm and the presence of redundant elements is a general rule used to render the monological text natural. The teaching of foreign students to the methods

of destroying the "exemplary" monologue of speech seems to us one of the essential tasks of communicative lingua-didactics.

It is known that any native speaker, telling, for example, an anecdote, when retelling the replicas of characters uses a direct speech - the story then turns out to be more ridiculous and emotional. The international student uses indirect speech, taking away from the tale the more significant part of his comic effect. The reasons for this form of narration are quite understandable: developing grammatical skills, we, teachers, teach it, retelling the text, operate mainly indirect speech, i.e., in fact, we inspire him that when paraphrasing the use of indirect speech to convey the words of characters - this is the norm. And now, to develop techniques that allow the student to formalize his speech utterances as naturally as possible, we must partially "break" this norm, which our standards have laid down. And it is in this - the paradox of working with students in advanced stages of training.

So, we can conclude: the partial destruction of the norm (changing the order of words, mixed, non-normative use of verb tenses, and preferential use of direct speech) is a universal means inherent in the living statement of the native speaker.

The intonational means also allow the speaker to emphasize the components of the monologue important for the introduction into the situation. So, for example, when the predicate is transferred to the initial position, the first semantic stress falls on the verb.

The naturalness of oral speech depends on the correct phonetic design, primarily on the rate of speech, the proper alternation of syllables of different lengths and, of course, the accuracy of intonation.

All of the above allowed the authors to develop a particular system of exercises that bring students' speech closer to the naturalness and expressiveness inherent in the standard speech of native speakers (examples of practices - see [5]).

Summarizing, we note that the violation of the usual norms of constructing an utterance in oral speech is a manifestation of such a linguistic universal as the law of transitivity. Abnormality from the book style is transformed into normativity from oral narration, that is, the anomaly of literary presentation is the norm of original oral storytelling.

References

1. Azhezh K. The Person Speaking. The Contribution of Linguistics in the Humanities. - M., 2003.
2. Asanova S. A., (2018). Innovative Technologies at an Early Stage of Teaching a Foreign Language. Cross-Cultural Studies: Education and Science. Vol.3, Issue II, pp.116-124. (in USA) Accepted for publication: 06/13/2018 the Library of Congress, USA (The Library of Congress: 101 Independence Avenue SE Washington, DC 20540-4284, Tel: (202) 707-6452; (202) 707-6333; www.loc.gov/issn). ISSN -2470-1262
3. Balykhina T.M., Cherkashina T.T. Special Linguistic Contact-Establishing Means as Special Stylistic-Text Units of the Destruction of "Monologic Exemplary": Lingua-Didactic Aspect // Bulletin of the Russian University of Peoples' Friendship. Series: Education.

Languages and specialty. - 2013. - №1. - C.7-11.

4. Berdichevsky A.L. Intercultural Learning: Fashion or Necessity? // Materials III JORNADASANFALUZAS DE ESLAVITIKA. - GRANADA, 2004.

5. Novikova N.S., Popova M.T., Shcherbakova O.M. Means to Ensure the Naturalness of Speech. From the Experience of Teaching Russian in a Non-Russian Audience. // J. "Russian Literature", №6. - M., 2002. P.63-67.

6. Solanik G.Ya. Stylistics of the Text. 2 nd ed. M: Flint / Science, 2000.

7. Khavronina S.A., Krylova O.A. Teaching Foreigners the Order of Words in Russian. - M.: Russian language, 1989.

*Beyer, T.R.,
Ph.D, Slavic Literatures
C.V. Starr Professor of Slavic and East European Studies,
Middlebury College
Middlebury, Vermont USA*

TECHNOLOGY ON OUR FINGERTIPS

ТЕХНОЛОГИЯ НА КОНЧИКАХ ПАЛЬЦЕВ

Аннотация

В настоящее время мы наблюдаем ускоряющийся темп изменений в области технологии, и в лице наших учащихся. В частности, мы замечаем переход к употреблению маленьких смартфонов. Наши учащиеся все больше занимаются ежедневно играми, текстами и другими приложениями на мобильных. Как мы, преподаватели, сможем стать руководителями для наших студентов, эксплуатируя эту мобильную технологию, но без того чтобы стать специалистами этой новой, пожалуй, временной технологии?

The past 40 + plus years of my teaching career have seen fundamental and indeed monumental changes in the paradigm of how we teach, what we teach, and how our students learn. One of the key elements in this changing environment has been the introduction of technology or information technology, beginning with the personal computer, enhanced by Macintosh computers that provided new ways to input foreign language, then to laptops, notebooks, and today to one of the more powerful computers of them all, the smart phone.

I have written extensively on this topic, and much of what has been said before still is valid today.¹⁵ I have also recently been impressed by the work of my colleagues Ibraim Didmanidze, et. alii. Who discuss “The Issue of Student Distance Communication and Collaboration (For Foreign Language Teaching).”¹⁶ Svetlana A. Asanova, our colleague here in Dankook, addresses “Innovative

¹⁵ "Novye vremena, novye tehnologii." *Informatsionnoe i obrazovatel'noe prostranstvo* (Yerevan: 2009), 14-18. "Novaja stranica v prepodavanii russskoj literatury v 21-om veke." *Informatsionnye i kommunikativnye tehnologii v rusistike: sovremennoe sostojanie I perspektiva*. (Yerevan: 2010), 10-14. Also at www.middlebury.edu/~beyer/Yerevan2.ppt. Recognized as best scholarly and methodological work of 2010 by Russian Academy of Natural Sciences; “Литературоведение в 21-ом веке.” *Fourth International Conference on Russian Studies, Literature and Culture*. (Yerevan: 2011); “Новое учебное пособие и новый подход к преподаванию русского языка как иностранного.” *Uyučovanie ruštiny ako cudzieho jazyka vo viackultúrnom priestore*, ed. Anna Petrikova, (Presov, Slovenia: 2012, pp. 21-26); “Новые формы в учебном процессе: Вызовы и угрозы для вузов в 21-м веке.” *Модернизация образования в контексте современных педагогических парадигм*. (Ереван: 2014), 21-24; “Enhanced Learning: Blended, Mixed, Student Centered Classrooms.” *Социокультурные и филологические аспекты в образовательном и научном контексте*. (Kyoto: Sangyo University, 2014), 77-80; “Fifty Years of Russian: What has Gotten Better?” *Special Issue of the International Virtual Forum, Art Sanat*. (Istanbul: 2016), 583-587.

¹⁶ Ibraim Didmanidze, et. alii. discusse “The Issue of Student Distance Communication and Collaboration (For Foreign Language Teaching).” *CCS:E&S*, Volume 3, Issue I, March 2018.

Technologies at an Early Stage of Teaching a Foreign Language.”¹⁷ The works were published in our journal: *Cross Cultural Studies: Education and Science*. (The Russian word **наука** embraces both scientific and other scholarly inquiry.) I have also followed with interest the recent change in 2018 by the Russian government to create two ministries in the place of the older Ministry of Education. There are now the Ministry of Education directed toward primary and secondary education, and the new Ministry of Science/Scholarship and Higher Education/Universities.

This paper is both about the content, but also about the form, in which that content is developed. It also begins with the premise and an observation. The premise is simply that the past forty years have been a movement of transition: moving from the teacher as giver, (The Sage on the Stage), to a leader (Guide on the Side), while the student is an active participant in the educational process. One of the things that we know about acquiring a foreign language is that to a large degree, progress or learning is dependent upon the amount of time one spends on task. In simple words: one learns to do what one practices doing. The observation is one each of you can do when you next time ride the metro, visit a cafe, or sit at the gate waiting for your flight. Look around! You will be astonished (or maybe not) by the number of smartphones and earphones. In particular the generation of our students interacts almost exclusively with this medium. On a recent ride on the Moscow metro I counted in my train car one book, one newspaper, and twenty-two smartphones.

Let us first to do a quick review of some of the methodologies that have accompanied this change through the past decades. Even in the 1960s when I was in high school there was a movement from the teaching of simple grammar exercises to what was called the audio-lingual method. In fact, throughout the 1960s and 1970s there was an emphasis on work in language laboratories, at home with record players, work with instructors, or students on their own repeated pattern replacement drills. By the 1980s there was a new push toward what became known in the United States as the proficiency moment. This began to measure not what students had covered or were supposed to have learned, but rather what they could actually do in authentic situations. It also placed great emphasis on oral production, that is spoken word, and understanding or listening comprehension, largely because this was what could be readily measured or assessed.

If we turn our attention to the student population then and now, there have also been significant differences. What has not changed is that student performance is related directly to the amount of time they are willing to spend in contact with the language (time on task). The more active that participation, the more valuable the time expended and the material learned. I would submit that the primary difference between earlier and this generation of students is the inability or lack of desire to spend concentrated amounts of time on a given task, in particular reading. Students of today are quite familiar with multitasking, and indeed, seem to desire multiple stimuli on the screens with which they interact. The result is that many are incapable of or unwilling to devote extended concentration to a single task, such as reading a novel for two or three hours. Curiously, they are more than willing to apply themselves for hours at a time to texting, listening to music, watching videos or playing

¹⁷ Svetlana A. Asanova, “Innovative Technologies at an Early Stage of Teaching a Foreign Language.” *CCS:E&S*, Volume 3, Issue II, June 2018.

games.¹⁸

We still know far too little about this phenomenon although it has come under increasing investigation by scholars. The coming years and still-to-come technologies will certainly impact even more upon this type of student, and on what she or he is able to and willing to do in the pursuit of the study of a foreign language

There is also, I might add, a new sense of instant gratification. Not only students, but we ourselves, are less and less patient with things that seem to waste or spend our time, or simply take too much time. Remember how long it took to have your computer actually turn on. Nowadays we want an instant screen on our phone or computer with which to interact.

Finally, some thoughts on computers themselves. The first computers that I worked with at the University of Illinois were in a dedicated separate room with terminals connected to a large mainframe system. In the early 1980s we saw in a financially accessible form what were mini computers on one's desk. This included the IBM Personal Computer (1981) and DEC Rainbow (1982). A major revolution came about with the introduction of the Macintosh in 1984, for instead of treating text on the screen as simply letters generated from code, the Mac introduced a system of what you see is what you get (WYSIWYG). This treated not only graphics, but also every letter of the alphabet, as a picture. This permitted, of course, immediate access to computers for students of Russian, Chinese, Japanese and Arabic.

In the beginning and for the next twenty years, much time and energy was expended upon simple things, from the development of fonts in Cyrillic to the ability to place accent marks on letters for text materials. These were all time-consuming activities and not possible in all programs. I can remember instructing my students how to install Russian fonts even in the infancy days of the World Wide Web so as to be able to read webpages that were produced in Russian. Nowadays, it is a simple matter on your laptop or your tablet or your phone to switch between fonts at will.

The creation of computer assisted language instructional materials (CALI) or computer assisted language learning (CALL) has also become far simpler. The code, which some of us were required to learn or hypertext markup language (HTML), has been replaced by programs that do on most all of this work on scene or in the deep background. When you ask a student today to edit a webpage, s/he asks if you mean a blog.

But what has really changed from 50 years ago?

We still have a textbook or computer materials in the foreign language along with explanations in the native language.

We can insert drills for work either inside or outside of class, and the technology permits us to have students perform these drills and have them self-corrected.

There is the immediate access to a rich world of authentic materials. One simply need to go to www.rambler.ru to see all of the possibilities: from news reports, weather, links to radio and

¹⁸ Arlene Hirsch, "10,000 Hours of Video Games: Is it a Good Idea or Wasting Time?" (<https://arlenehirsch.com/10000-hours-of-video-games-building-skills-or-wasting-time/>).

television stations, a vibrant set of graphics, sound, and video

At one of our earlier conferences I spoke about the multiple activities available electronically to our students. Some connected to social networking, Facebook or kontakt.ru and other ways of dealing or interacting with one another. There also existed Skype, which permitted students and colleagues to speak to one another in virtual space, and we now have WhatsApp and Facetime. The concept of virtual reality, represented in part by Second Life,¹⁹ is also undergoing rapid development. Unfortunately, one of the realities of the emerging technologies is that many sites disappear within a few years, to be replaced by new but different possibilities. This admittedly makes it difficult for instructors to keep apace. What worked yesterday may no longer even exist today.

I think the most significant development of the past few years has been the introduction of the Smart phone. The iPhone is only ten years old, but its real possibilities have only exploded exponentially in the past few years. Last semester my students created a 30-minute feature film using simply an iPhone, both to record the material, then to edit the film, and finally to publish the film on the Internet for general consumption.²⁰ Other students in a seminar on Chekhov produced shorter film interpretations of Chekhov's stories, also on their iPhones.²¹ Indeed we have reached a point where we have passed the responsibility for developing these materials on our own, and transferred them on to our students. My instructions to the students were to produce a film. The mechanics of how to do that were left to them. They are far more capable and knowledgeable about these technologies than we ourselves.

I wanted to put my own smart phone to the test. The paper which is provided in the published in English in the proceedings of our conference and my own presentation here in Russian was prepared in its infancy on my iPhone.

I admit to a little anxiety and trepidation when I began to dictate my entire paper into my mobile device. (Some here may remember a day when we used a Dictaphone²² to record a letter that was typed by an assistant, then corrected only to re-typed again.) I forced myself to explore the possibilities that our students are already quite familiar with. In addition to text, one can embed graphics, audio and video providing a 21st-century presentation.

The key to almost all of this is the Application (приложение). Android has almost four million and the Apple App Store over two million. Some are beginning to state that the Internet or Web as we know and love it is all but dead, having given way to the mobile world. This is somewhat like the prediction in 2006 that "E-mail is for old people."²³

In this new mobile world, there is almost nothing that cannot be done with an app. "Today, right now, you have more power at the tips of your fingertips than entire generations before you."²⁴ There are multiple programs available for app development both for Android (PC) Systems and Mac IOS.

¹⁹ <https://secondlife.com/>.

²⁰ https://www.youtube.com/watch?v=IEQs_Z-2Q2g&feature=youtu.be.

²¹ <https://youtu.be/55s24rRZfIM>; <https://www.youtube.com/watch?v=dieVKPEEsd0>; <https://youtu.be/Oj4te1CEYGA>.

²² <https://en.wikipedia.org/wiki/Dictaphone>

²³ <https://arstechnica.com/uncategorized/2006/10/7877/>.

²⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=9tucY7Jhhs4>.

Increasingly the ability to develop apps or so called mobile websites that transfer effectively to mobile devices is becoming as easy as producing a text document or blog. (The distinction between an app and mobile website is that the latter is designed to provide content across traditional devices as well as smaller mobile devices.)²⁵

The amount of applications and the material within them are enormous, Just one site, russinpod101.com, offering material for Russian study, claims to have 750,000 resources.²⁶ The number of apps to learn Russian numbers in dozens, with the most popular offered here.²⁷ One of the most popular sites along with an app for language learning including Russian is Duolingo.²⁸

Given the availability of access to information (but also its mass) there are two corollaries for me to end on. The future (at least for the next few years) more than ever before calls upon us to be guides for our students. We can and should embrace enthusiastically what technology can do to enhance learning. Especially at the novice level we can help with the selection of the material. Beginning students may not be able to distinguish the quality of the quality of the programs. We can identify and provide direction to the best of the apps. It is also important that we integrate them into our courses inside the classroom and offer suggestions or assignments for outside of the classroom.

As I have learned, whatever we can do today is likely to become old-fashioned in a very short span of time. This is less important for our students who spend four or five years with us, than for those of us whose careers can extend from five to forty or more years.

Consequently, at the same time, we should transfer to our students the responsibility for identifying, using, and even creating or scripting new applications that best meet their needs. Most of us are neither capable or efficient at designing apps or adapting whatever new system will emerge in the next ten years. Our students are the real experts in this new mobile world. With encouragement, they can discover their own learning styles and strengths and apply them in in their own individual cases.

For them the future is now and they have access to it on the tips of their fingers.

²⁵ <https://www.hsolutions.com/services/mobile-web-development/mobile-website-vs-apps/>.

²⁶ <https://www.russianpod101.com/>.

²⁷ <https://www.fluentu.com/blog/russian/russian-apps/>.

²⁸ <https://www.duolingo.com/>.

*Баласанян Марианна Альбертовна,
кандидат филол. наук, ассоциированный профессор,
руководитель направления « Русская филология»
Самцхе-Джавахетского государственного университета,
Ахалцихе, Грузия*

*Натенадзе Марехи Северьянова,
кандидат пед. наук, ассоциированный профессор
Самцхе-Джавахетского государственного университета,
Ахалцихе, Грузия*

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОЦЕНИВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Abstract

The article considers the methodology of modern approaches to the evaluation of learning outcomes, among which we should especially mention: portfolio, case-meters, contextual tasks, projects. The use of this technique contributes to the development of cognitive interests and creative activity of students.

Keywords: *portfolio, pedagogical diagnostics, competences, kanotestes, case-meters, projects, contextual tasks.*

Требования к повышению качества образования, предопределяют поиск инновационных форм оценивания результатов обучения. Нередко понятия «оценка» и «отметка» отождествляются. Оценка – это процесс, деятельность оценивания, осуществляемая человеком. На основе оценки может появиться отметка как ее формально-логический результат. Кроме того, отметка является педагогическим стимулом, сочетающим в себе свойства поощрения и наказания. Хотя оценка и должна быть объективной, по своей природе она всегда субъективна.

В соответствии с этими функциями выбираются и конкретные методы проверки и оценки знаний учащихся. Свообразным методом контроля является повседневное, систематическое наблюдение учителя за учащимися. В последнее время все чаще стали использовать понятие мониторинг. Мониторинг-непрерывные контролирующие действия в системе «педагог – обучающийся», позволяющие наблюдать (и корректировать по мере необходимости) продвижение ученика от незнания к знанию. Мониторинг – это регулярное отслеживание качества усвоения знаний и умений в учебном процессе. Специфический метод проверки и оценки знаний – экзамены, которые являются и средством государственного контроля работы образовательных учреждений. Сегодня в Грузии это аттестационные экзамены (по 8

школьным предметам) и единый национальный экзамен (для абитуриентов).

К современным методам оценивания результатов обучения относятся: кейс-измерители, проекты, портфолио, катанотесты, контекстные задачи. Кейс – это пакет заданий, индивидуальных или групповых. Они очерчивают реальную проблему, которая не имеет единственного и очевидного решения. Для поисков оригинального выхода ученик должен проанализировать проблемную ситуацию, используя знания по изучаемому предмету, предложить решения и обосновать выбор именно этих вариантов. Технология работы с кейсом в учебном процессе включает в себя следующие этапы: - индивидуальная самостоятельная работа обучающихся с материалами кейса (идентификация проблемы, формулирование ключевых альтернатив, предложение решения или рекомендуемого действия); - работа в малых группах по согласованию видения ключевой проблемы и ее решений; - презентация и экспертиза результатов малых групп на общей дискуссии (в рамках учебной группы). Применение кейс-метода позволяет развивать навыки работы с разнообразными источниками информации. Процесс решения проблемы, изложенной в кейсе, – творческий процесс познания, подразумевающий коллективный характер познавательной деятельности. Выделяют следующие цели и области применения метода анализа конкретной ситуации: закрепление знаний, полученных на предыдущих занятиях (после теоретического курса); отработка навыков практического использования концептуальных схем и ознакомление учащихся со схемами анализа практических ситуаций (в ходе семинарских занятий, в процессе основного курса подготовки); отработка навыков группового анализа проблем и принятия решений; экспертиза знаний, полученных учащимися в ходе теоретического курса (в конце программы обучения). Кейсы имеют сходство с задачами или упражнениями, однако они имеют и ряд отличительных особенностей: помогают приобрести целый ряд практических навыков, учат решать сложные структурированные проблемы. Задачи имеют одно решение и один путь, приводящий к этому решению. Кейсы имеют много решений и множество альтернативных путей, приводящих к нему. Кейс-метод учит решать сложные проблемы, которые нельзя решить аналитическим способом. Кейс-метод развивает такие качества личности: аналитические умения, практические умения, творческие умения, коммуникативные умения, социальные умения. Наличие в структуре кейс-метода споров, дискуссий, аргументации тренирует участников обсуждения, учит соблюдению норм и правил общения.

К современным методам оценивания относится проект. Что такое проект? С точки зрения учителя это задание, сформулированное в виде проблемы; целенаправленная деятельность учащихся и результат деятельности как найденный ими способ решения проблемы; это средство развития, обучения и воспитания учащихся. С точки зрения учащихся это возможность сделать что-то интересное самостоятельно; это деятельность, позволяющая проявить себя, приложить свои знания, показать достигнутый результат. Метод проектов дает возможность организовать учебную деятельность, соблюдая разумный баланс между теорией и практикой; успешно интегрируется в образовательный процесс; обеспечивает не только интеллектуальное, но и нравственное развитие детей, их самостоятельность, активность; позволяет приобретать опыт социального взаимодействия, сплачивает детей. В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений

самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, развитие творческого мышления. Метод проектов предоставляет учителю широчайшие возможности для изменения традиционных подходов к содержанию, формам и методам учебной деятельности, выводя на качественно новый уровень всю систему организации процесса обучения. Он может найти применение на любых этапах обучения, в работе с учащимися разных возрастов, способностей и при изучении материала различной степени сложности. Метод адаптируется к особенностям практически всех учебных дисциплин. Необходимо создавать условия для развития естественной познавательной активности ребенка и его самореализации через накопление индивидуального опыта. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся, однако этот метод органично сочетается и с групповым подходом в обучении.

Портфолио как метод оценки личностных достижений школьников в последнее время широко распространен. Портфолио позволяет учитывать результаты, достигнутые учеником в разнообразных видах деятельности (учебной, творческой, социальной, коммуникативной и др.) и является важным элементом практико-ориентированного, деятельностного подхода к образованию. Портфолио не только является современным эффективным методом оценивания, но и помогает решать важные педагогические задачи: поддерживать высокую учебную мотивацию школьников; поощрять их активность и самостоятельность, расширять возможности обучения и самообучения; развивать навыки рефлексивной и оценочной деятельности учащихся; формировать умение учиться – ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность; содействовать индивидуализации (персонализации) образования школьников; закладывать дополнительные предпосылки и возможности для успешной социализации.

Следующим методом оценивания является катанотест. Известно, что обычный тест содержит задания закрытого типа (часть А- нужно выбрать только один номер правильного ответа) и открытого типа (часть В– расчетные задачи, цепочки превращений, нужно найти ответ самостоятельно в виде числа, формулы или набора их и записать его без пробелов в окошках бланка). Задания в тесте соответствуют 5 уровням сложности в порядке возрастания. В катанотесте текст заданий составлен таким образом, что следующий вопрос открывается только тогда, когда ученик ответил на предыдущий. Один из современных методов оценивания знаний – контекстная задача. Это задача мотивационного характера, в условии которой описана конкретная жизненная ситуация, коррелирующая с имеющимся социокультурным опытом учащихся (известное, данное). Требованием задачи является анализ, осмысление и объяснение этой ситуации или выбор способа действия в ней, а результатом решения задачи является встреча с учебной проблемой и осознание ее личностной значимости. При составлении контекста задачи можно опираться на уже произошедшее событие или предположить ситуацию, которая может произойти. К контекстным относят задачи той или иной реальной ситуации. Их контекст обеспечивает условия для применения и развития знаний при решении проблем, способных возникнуть в реальной жизни. Поэтому следует составлять такие задания, которые развивают интеллектуальные способности учащихся. Однако практика показывает, что ребята часто не испытывают интереса к предметам, считают изучаемый материал сложным и мало полезным

им для практической жизни. В этой связи важно показать прикладное значение научных знаний, шире применять задания, которые не только формируют предметную область знаний, но и развивают его личностные качества. Очевидна современная позиция учителя: мы перестаем быть вместе с учеником носителем «объективного знания», которое пытались передать ему.

Приведём примеры разного типа заданий, применяемых на занятиях по русскому языку как иностранному.

Задание 1 Шаги маршрута

Сложи ответ по первым буквам:

1. 1 буква – герой про которого говорят, что он «Золотой» (это слово входит в название известной сказки)
2. 2 буква – это существо таскает на себе свой дом всю свою жизнь
3. 3 буква – кто рассказывал султану сказки 1000 и 1 ночь
4. 4 буква - кто ходил по золотой цепи у Лукоморья
5. 5 буква – десятая буква алфавита
6. 6 буква- «Любопытной Варваре ... оторвали»

Задание 2 Ребус



Задание 3 Кроссворд

					1	Ч	К	
				2		Ч	К	
			3			Ч	К	
		4				Ч	К	
	5					Ч	К	
6						Ч	К	
7						Ч	К	

Задание 4

Разгадайте и прочитайте пословицу:

RJLSIOWIDZQIQLAQLGHUEJDC TUESH YRSWCJ OZLUNДNQLGAIOURQLTGG

UJZ

ROPJZODGA

(Люди, а не стены создают города)

Задание 5

Лексика

► 1 задание. Подберите синонимы к словам:

горе, счастливый, твёрдый, направо стужа, холодный, вверху

► 2 задание. Найдите антонимы:

Вы – свет, а я похож на тьму, Они сошлись. Волна и камень,

Вы параллельны ко всему, Стихи и проза, лёд и пламень

А я, напротив, вертикален. Не так различны меж собой.

► 3 задание. Дайте определение понятиям:

антонимы, устаревшие слова, прямое значение слов, синонимы, неологизмы, переносное значение слов

► 4 задание. Укажите значение слов : конфликт, фантазия, интеллигентный, шедевр, аналогия, интеллект

Задание 6

Словообразование

► 1 задание. Запишите по одному слову, состоящему из: корня и окончания; корня, суффикса и окончания; приставки, корня и окончания; приставки, корня, суффикса и окончания

► 2 задание. Найдите лишнее: желток, железо, жёлтый;

носильщик, нос, носатый; гусь, гусыня, гусеница; росток, рослый, росинка

► 3 задание. Образуйте прилагательные приставочным способом:

очень высокий очень вкусный

около вокзала около озера

близко к земле близко подойти

открыть не полностью затормозить не полностью

возле дороги возле школы

Таким образом, нашей главной задачей становится мотивировать учащихся на проявление инициативы и самостоятельности. Мы организуем их самостоятельную деятельность, в которой каждый мог бы реализовать свои способности и интересы, создаем условия, развивающую среду, в которой становится возможным выработка каждым учащимся определенных компетенций на уровне развития его интеллектуальных и прочих способностей. Применение описанных методов является одним из способов развития познавательных интересов и творческих способностей учащихся, активизирует их мыслительную деятельность.

Список литературы

1. Алексеев Н. Г. Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности. 2002. № 2.
2. Мылова И.Б. Инновации в образовательных технологиях. Учебно-методическое пособие. СПб. АППО, 2012
3. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком (<https://ru.wikipedia>).
4. Рейтинговая система оценки знаний учащихся (<https://ru.wikipedia>).
5. Словарь педагогических терминов (<https://ru.wikipedia>).

*Бекасова Екатерина Юрьевна,
канд. психологических наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ,
Московский педагогический государственный университет (МПГУ),
Москва, Россия*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТРАНСФОРМАЦИИ РУССКОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ В ИНОЯЗЫЧНЫХ БИЛИНГВАЛЬНЫХ ПРОСТРАНСТВАХ

Abstract

From the point of psychology, the concept of mentality can be studied in terms of the paradigm of the image of the world. The image of the world, being a subjective mental formation, includes the nuclear, semantic and perceptual layers in its structure. Therefore it is formed and controlled by the language spoken by the person. The formation of bilingualism leads to the transformation of the image of the world, which manifests itself in the features of self-esteem, evaluation of the world around and other people.

Keywords: *mentality, psychological analysis, image of the world, bilingualism, semantic analysis.*

Под ментальностью принято понимать тот способ мировосприятия и образ мыслей, который присущ как отдельному человеку, так и группе, и народу. Язык является тем механизмом, с помощью которого можно проникнуть как в современную, так и в древнюю ментальность и увидеть существующие или существовавшие воззрения на мир, на общество и на самих себя [4].

Психологический анализ ментальности возможен в парадигме образа мира [3]. Образ мира является основой мировосприятия, определяя индивидуальное своеобразие восприятия и интерпретации всех событий и явлений индивидуальной жизни и способы взаимодействия с природным, социальным и индивидуальным миром. Образ мира, являясь прижизненным субъективным ментальным образованием, определяет оценку и отношение человека к окружающему его миру, другим людям и самому себе. А.Н. Леонтьев указывал, что условием адекватного восприятия отдельного предмета является «адекватное восприятие предметного мира в целом» [2].

Конструкция образа мира включает в себя ядерную, семантическую и перцептивную структуры. Ядерные структуры образа мира организуют чувственные впечатления, генерализуя познавательные гипотезы и наполняясь системой значений. Эти системы значений «отражают» пространство жизнедеятельности человека, репрезентируя мир в

знаковой форме в виде слов, символов, схем действий и т.п. Составными элементами сенсорно-перцептивной структуры образа мира являются координаты пространства, времени, значений и смыслов.

Наличие семантической структуры, расположенной между ядерными и перцептивными структурами определяет взаимосвязь функционирования и формирования образа мира с семантической категоризацией, с тем языком, на котором говорит человек. Поэтому любая информация, проходя через семантический слой, семантическую структуру, подвергается семантической/языковой трансформации и приобретает форму тех значений и понятий, которые присутствуют в языке. В результате человек чувствует, видит и осознает только то, что имеет для него семантическое обозначение. В свою очередь, поведенческие и эмоциональные реакции, мысли, чувства и отношения организуются языком, на котором говорит человек.

Существование человека в мире – это активный процесс овладения, изменения, преобразования и созидания, поэтому главной характеристикой образа мира является его социальная и деятельностная природа. Образ мира определяет отношение и оценку человеком окружающего его природного и предметного мира, отношение и оценку других людей в различных сферах социальной жизни и его отношение к себе, что опосредует процесс формирования личности, проявляясь в оценке себя и своей жизненной позиции.

Исследование структуры и содержания образа мира у русскоязычных билингов, изучающих разные иностранные языки, и сравнение их показателей с данными русскоязычных монолингов, позволили увидеть те трансформации, которые происходят с русской ментальностью в результате профессионального освоения разных иностранных языков.

В исследовании приняли участие будущие учителя русского языка и литературы и будущие преподаватели немецкого, французского и испанского языков[6]. Для изучения структуры и содержания образа мира был использован адаптированный вариант методики семантического дифференциала[7].

Проведенный анализ показал, что существуют различия в структуре и содержании семантических пространств будущих профессиональных билингов и учителей русского языка. Русскоязычные монолингвы воспринимают мир заботливым, но более пассивным, закрытым и менее общительным пространством, чем русскоязычные билингвы, которые демонстрируют не только партнерские взаимоотношения с миром, но и готовность этим миром управлять. Это взаимосвязано с тем, что окружающий мир оценивается ими как дружелюбное, позитивное, творческое и тактичное пространство.

В восприятии и коммуникации с другими людьми для русскоязычных монолингов характерна позиция настороженности и стремление соблюдать социальные нормы поведения. В межличностных отношениях с близкими людьми для них свойственно занимать включенную, заинтересованную и ответственную позицию. Но наблюдается настороженное отношение к коммуникации, ожидание трудностей в установлении контактов с незнакомцами. Хотя, при успешном преодолении коммуникативных барьеров, демонстрируется радушие, откровенность и разговорчивость.

Это значительно отличает их от русскоязычных билингв, демонстрирующих активную коммуникативную позицию и уверенных, что активная, эмоциональная коммуникация позволяет решать большинство проблем в любой возможной ситуации. Кроме того, они имеют более выраженную потребность в признании, сотрудничестве и дружелюбных отношениях с окружающими людьми. Они более эмоциональны, непосредственны и открыты в общении и отношении к окружающей действительности.

Оценка русскоязычными монолингвами самих себя указывает на их зависимость от социальных оценок, особое эмоциональное отношение к критическим замечаниям в свой адрес, потребность в одобрении и принадлежности к группе. А русскоязычные билингвы оценивают себя как социально ответственных, стремящихся помогать другим людям, но при этом желающих избегать социального контроля, независимых, выдержанных и доброжелательных.

Анализ структуры семантических пространств русскоязычных монолингв выявляет восприятие и оценку окружающего мира как пассивного пространства, обладающего определенным потенциалом, но не уверенного в своей правоте и склонного откладывать принятие решений. Активность человека, по мнению русскоязычных монолингвов, чаще всего определяется личными интересами, являющимися главным стимулом, побуждающим к деятельности, но, для достижения результата, она должна сопровождаться настойчивостью и умением отстаивать свою точку зрения.

Анализ структуры семантических пространств образа мира русскоязычных билингвов выявил равноправное, партнерское отношение к миру, включающее элементы критичности и понимание «слабостей» этого мира (его суетливость и расслабленность). С их точки зрения, мир – это пространство подверженное влиянию и уступающее активной жизненной позиции человека. Независимость, самостоятельность, активная жизненная позиция и уверенность в своих силах, а также приложение достаточных усилий всегда даст, по их мнению, нужный результат. Коммуникация воспринимается русскоязычными билингвами очень позитивно, давая им чувство уверенности в том, что с ее помощью можно решить любые вопросы, если действовать эмоционально и решительно.

Важнейшими своими качествами русскоязычные билингвы считают активность, целеустремленность и уверенность в себе. Процесс коммуникации базируется на характерной для них доброжелательности и открытости для контактов с другими людьми, заботливости, надежности, активности и альтруизме. Им свойственно чувство собственного достоинства, подкрепленного уверенностью в своей успешности и упорством в достижении поставленных целей.

У русскоязычных билингвов оценка себя включает такие характеристики, как настойчивость, целеустремленность и успешность, которые реализуются благодаря активности, организованности и упорству в достижении поставленных целей. Важной личностной характеристикой является чувство собственного достоинства и оценка себя как надежного и ответственного человека, дружелюбного и заботящегося о других. Именно помощь и забота о других создают основу самоуважения. В основе коммуникативных

процессов русскоязычных билингвов лежит умение договариваться и вызывать симпатию других людей, что базируется на доброжелательном отношении к другим людям и миру вообще.

Сравнительный анализ русскоязычных монолингв с русскоязычными билингвами разных языковых групп показал, что для билингв, изучающих французский язык характерна более высокая оценка себя, которая определяется их отзывчивостью и дружелюбием. Так же они более открыты для общения и разговорчивы, чувствуют себя более энергичными, поскольку они деятельны, самостоятельны, полны сил, независимы, решительны и уверены в себе.

Позитивная оценка людей включает в себя в первую очередь их коммуникативные качества, поскольку от них ожидается открытость, общительность и разговорчивость. Но, одновременно с этим, дается более высокая оценка чувству собственного достоинства других людей, их независимости энергичности, активности и уверенности в себе. Оценка окружающего мира основывается на ожидании успешной коммуникации с ним. Данная группа билингв оценивает его более общительным, разговорчивым и открытым, чем группа русскоязычных монолингв.

Для русскоязычных билингв, изучающих немецкий язык, так же характерна более высокая, чем у монолингв, оценка себя, базирующаяся на уверенности в себе, своей активности, предприимчивости и решительности. Они воспринимают себя более открытыми к социальным контактам, дружелюбными и разговорчивыми, готовыми прийти на помощь и принимать активное участие в судьбе других. Для них свойственна большая добросовестность, настойчивость, чувство собственного достоинства и чувство долга.

Других людей билингвы, изучающие немецкий язык, считают более, чем русскоязычные монолингвы, открытыми, стремящимися к общению и дружелюбными. Позитивная оценка других людей базируется на более выраженном ожидании доброты, честности, справедливости и добросовестности. Окружающий мир воспринимается ими как более открытый к контактам, отзывчивый, дружелюбный и, одновременно с этим, как более энергичный, сильный, уверенный в себе, решительный и добросовестный.

Для русскоязычных билингв, изучающих испанский язык, более высокая оценка себя основывается на признании своей социальной активности, коммуникативности и энергичности.

При этом, другие люди воспринимаются ими как более спокойные, обладающие чувством собственного достоинства, имеющие свою точку зрения и умеющие отстаивать свою позицию. Окружающий мир воспринимается ими более позитивно, чем монолингвами, поскольку он, по их мнению, не только сильный, настойчивый, самостоятельный и независимый, но и открыт для контактов, очень дружелюбен, отзывчив и безопасен.

Полученные результаты показывают, что процесс глубокого, профессионального овладения иностранным языком, помещающий человека в билингвальное пространство

другого языка, приводит к определенной трансформации субъективной ментальности.

Эти трансформации, отражая билингвальный образ мира, проявляются в стилях, механизмах и способах взаимодействия человека с миром. Это объясняется тем, что «различное видение мира осуществляется, прежде всего, именно через посредство употребляемого языка» [1]. Поскольку язык формулирует своего рода «рецепты», передаваемые от поколения к поколению, и объективирует субъективный опыт человека.

Список литературы

1. Андреева, Г.М. Образ мира в структуре социального познания / Г.М. Андреева // Мир психологии. - 2003. - №4. – С. 34.
2. Зинченко, В.П. От генезиса ощущений к образу мира / В.П. Зинченко // А.Н. Леонтьев и современная психология. М.:1983. – С. 149.
3. Леонтьев, А.Н. Образ мира /А.Н. Леонтьев // Мир психологии – 2003, №4. – С. 12-18.
- 4.Сергеева, Е. В начале было слово. //» Пятое измерение» № 23, 2003
[/http://pi.zen.ru/arhiv/2003/023/slovo.shtml](http://pi.zen.ru/arhiv/2003/023/slovo.shtml)
5. Смирнов, С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. /С.Д. Смирнов. – М.: Изд-во МГУ, 1985, - 232 с.
6. Grosjean, F. Bilingual: Life and Reality / F. Grosjean. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 2010. - 271 p.
7. Osgood, C.E. The Nature and Measurement of Meaning / C.E. Osgood // «Psych. Bulletin», 49, 1952. - P. 197-237.

*Гармаева Татьяна Иннокентьевна,
Ph.D., преподаватель
Сианьского нефтяного университета,
Сиань, КНР*

СОВРЕМЕННЫЕ СТУДЕНТЫ В СТОЛИЦАХ ВНУТРЕННЕЙ АЗИИ: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

MODERN STUDENTS IN THE CAPITAL OF INNER ASIA REGION: SOCIOCULTURAL ASPECT

Аннотация

В статье рассматривается социокультурное развитие современной студенческой молодежи в столицах Внутренней Азии, выступающей энергичной социальной силой, определяющей основной тренд развития внутриконтинентального азиатского сообщества в современных условиях трансграничья. Поэтому наиболее актуальным остается вопрос о том, что представляет собой современное студенчество и какая система ценностей является главным мотиватором социального действия, оказывая влияние на их потребности и интересы.

Ключевые слова: *молодежь, студенчество, социокультурное развитие, образование.*

Abstract

The article deals with the socio-cultural development of modern student in the capitals of Inner Asia as an energetic social force that determines the main trend of development of the continental Asian community in the modern conditions of the cross-border region. Therefore, it becomes important to study the problems of youth and what system of values is the main motivator of social action, influencing their needs and interests.

Keywords: *youth, students, socio-cultural environment, education.*

Данная статья представляет собой попытку освещения основных трендов в социокультурном развитии студенческой молодежи во Внутренней Азии, в частности – России, Монголии и Китае - в переломный момент перехода к новым общественно-экономическим отношениям конца XX – начала XXI в. Создание единой картины позволяет также представить реальную ситуацию реформы образовательной системы в этих странах.

Ныне изучение проблем становления духовно-культурного мира студенческой молодежи имеет большое значение для всего общества в целом. Роль духовного фактора особенно возрастает в кризисных, экстремальных ситуациях, что явно проявилось на

рубеже XX–XXI вв. Стойкие жизненные ориентиры – это необходимое условие социализации молодежи в сложном современном мире для выработки основ жизненной стратегии. Поиск своего пути в новых социально-экономических условиях, попытка ускоренного «лифтового» статусного продвижения обуславливают культурную самореализацию молодого человека. Значимость социальных исследований для успешной реализации проектов и разного уровня поддержания целостности и единства общества актуализирует проблему ценностных установок, ориентации и культурных идеалов молодежи. Модернизационные процессы, быстрое внедрение в жизнь коммуникативного мышления остро ставят вопрос культурного самоопределения личности. В этих условиях становится важной идея формирования мировоззренческих позиций, духовной культуры студенчества [2, 83].

Изменения в системе ценностей, идеалов, существующих моделей социализации и поиск новых не могли не оказать влияния на личностное формирование и развитие молодежи. Данное влияние носит противоречивый, неоднозначный характер, о чем свидетельствуют результаты анкетного опроса, проведенного среди студенческой молодежи Монгольского государственного университета образования (Монголия), Педагогического университета Внутренней Монголии (АРВМ, КНР) и Бурятского государственного университета (Республика Бурятия, Россия).

Молодежь в настоящее время выступает одной из влиятельных демографических групп населения и ценнейшим человеческим ресурсом для культурного развития любого города и страны. Молодежь в состоянии мотивировать, задавать ориентиры во многих сферах жизнедеятельности общества [3, 48]. Студенческая молодежь – строители национального будущего, приспособляющиеся к новой меняющейся среде, использующие знания новейших технологий. Социальные, политические, экономические и культурные процессы в России, Китае и Монголии рассматриваемого периода оказали существенное влияние на демографическую структуру населения стран: в России количество молодого населения сократилось, в Монголии — возросло. Молодежь Российской Федерации составляет незначительную долю от общей численности населения, причем регионы дифференцированы по демографическому составу. Между тем высокая доля молодых граждан в возрасте от 18 до 35 лет в численности населения Монголии — 38,5% — делает ее страной молодежи [8, 84].

Ставя задачу проследить основные тенденции изменений в социальном составе студенческой молодежи, но не проводить детальный анализ, проблема освещается в постановочном плане, предполагая дальнейшее исследование трансформации социальных ориентиров и проблем молодежи как основного носителя национальной культуры, обеспечивающей ее сохранение и воспроизводство.

Значимость культурного развития населения для успешной реализации социальных проектов и выхода из кризиса, поддержания целостности и единства общества актуализирует проблему ценностных установок, ориентации и культурных идеалов молодежи. Перспективы развития страны во многом зависят от философской позиции личности. Модернизационные процессы, быстрое внедрение в жизнь коммуникативного

способа мышления особенно остро ставят вопрос культурного самоопределения человека. В этих условиях возрастает сложность воспитательной работы по формированию мировоззренческих позиций, духовной культуры.

В духовно-нравственной сфере можно выделить такие основные направления, как культура личности, воспитание, образование. Именно кризис в этих трех направлениях и влечет за собой духовно-нравственный кризис общества. Нравственно-экологическое воспитание и просвещение в семье, учебных заведениях, в обществе могут привести к постепенной перестройке сознания.

Во всех трех регионах, по результатам исследования, современная молодежь в театры ходит «очень редко» или же «не ходит» вообще ввиду отсутствия свободного времени: занятость учебной, участие в олимпиадах по различным дисциплинам, также нехватка информации о репертуарах театра. Может показаться, что молодые люди, живущие в городе, вовсе не интересуются театральным искусством, ведь сейчас в мире столько всего интересного для них и без него: активный отдых, занятия спортом, кино, компьютерные игры и Интернет, путешествия и т. д. Но, несмотря на столь богатый выбор, молодежь все же время от времени ходит на спектакли каждый месяц в Хух-Хото — 17% и раз в шесть месяцев в Улан-Баторе и Улан-Удэ — по 14% (подробнее: Гармаева Т. И., Шахаева А. А., Дашиева С. З., Митупов К. Б.-М. Студенческая молодежь в социальном пространстве столиц Внутренней Азии / науч. ред. Н. В. Абаев, отв. ред. Е. Н. Палхаева. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2016. – 162 с.)

Более того, театр кажется для них менее привлекательным, чем многие другие виды развлечения (кинотеатры и музеи), более популярны социальные сети, кафе, клубы или же спортивные мероприятия. Во многом желание посещать театры связано с духовным развитием человека и его готовностью воспринимать именно этот жанр искусства, мировоззрением, кругом интересов, характером и т. д. Путей решения проблемы можно найти множество. Одним из препятствий является вопрос финансирования и отсутствие желания. Китайские студенты посещают музеи достаточно редко. Это можно объяснить тем, что большая часть молодежи предпочитает активный отдых. Основными интересами студенческой молодежи являются, прежде всего, посещение информационных и развлекательных интернет-сайтов, компьютерные игры, а также встречи с друзьями. В результате опроса выяснилось, что раз в полгода респонденты посещают музеи. Чаще всего посещают с одноклассниками и сокурсниками. В то же время для подавляющего большинства студентов это поверхностный интерес, они не стараются углубляться в познание истории музея. Музей недостаточно формирует то досуговое поле, которое хотел бы видеть молодой посетитель. Студенты выбирают досуг: занятие спортом, концерты и фестивали, кафе и бары, кинотеатры, прогулки с друзьями, посещение сети Интернет. Музеи проигрывают другим культурным учреждениям и объектам досуга. И поэтому молодежь призывает музеи изменяться с целью увеличения влияния в области формирования человеческого потенциала.

Свободное время, являясь неотъемлемой частью жизни молодежи, которое тратится на образование, средства массовой информации, посещение культурных заведений, чтение, общение

и т. д., способствует не только усвоению норм социального поведения, но и формируют ее. В связи с этим оно представляет собой ценность не только для самого человека, но и для общества в целом. По представленным данным посещение музеев и парков в АРВМ КНР — 35% и Бурятии — 39%. В настоящее время Монголия находится на переходном этапе, к рыночным отношениям, в то же время в обществе сохраняется и традиционное кочевое скотоводство. Все сильнее ощущается влияние глобализации, проникновение мировых тенденций развития, но ей противостоит подъем собственной национальной идентичности: возрождаются традиционные обычаи, общество возвращается к основам веры, это отмечают и монгольские студенты — 44%. Большинство студентов, независимо от пола и от страны, в которой они живут, удовлетворены жизнью. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что студенческая молодежь, живущая в разных культурах (Монголии, Китае и России), имеет как общие, так и специфические характеристики, связанные с культурой. К специфическим характеристикам можно отнести отличия в мировоззрении, в ценностно-смысловой сфере, в особенностях социальной ситуации развития.

В настоящее время активное внедрение техники в сферы культуры создает особый тип так называемой домашней культуры, составными элементами которого являются, помимо книг, видеоаппаратуры, радио, телевизор, персональный компьютер, ноутбук, смартфоны. Наряду с положительными чертами налицо и тенденция возрастающей духовной изоляции индивида. Коренным образом меняется система социализации общества в целом, существенно сокращается сфера межличностных отношений.

Проанализировав результаты установлено следующее. Чем старше студенты, тем серьезнее относятся они к организации своего свободного времени, и наоборот, чем младше студенты, тем более бесполезный у них досуг. Комплексный кризис, типичный для нынешних России и Монголии, коммерциализация общественных взаимоотношений, потребительская форма действия, культивируемая средствами массовой информации, воздействуют на ценностные ориентации студенческой молодежи.

На сегодняшний день досуг становится более обширной областью жизнедеятельности молодежи, где совершается реализация созидательного и духовного потенциала молодежи и сообщества в целом. Именно на юном этапе жизни человека вырабатывается индивидуальный стиль досуга и отдыха, накапливается первый опыт организации свободного времени, возникает привязанность к тем или иным занятиям. В молодые годы обуславливается и сам принцип организации и проведения своего времени — творческий или нетворческий.

Специфика современной молодежи связана с пониманием роли среды обитания в уровне комфортности жизнеустройства усиливается — его представители еще более мобильны (в силу развития техники и интернет-среды они растут в ситуации зримой доступности всего мира), а также для них характерна установка: «все — и работа, и обучение, и процесс потребления — может и по возможности должно носить развлекательный характер».

Ракурс рассмотрения городской среды меняется — уже не город создает нового

человека, а человек формирует новую городскую среду. В настоящее время существует множество способов делать это — участие в деятельности официальных структур, занимающихся обустройством городского пространства, формирование неформальных гражданских инициатив с проектными предложениями [1], наиболее простыми способами являются выбор / не выбор той или иной предлагаемой городским пространством социальной практики.

Духовно-нравственные устремления очень важны для молодежи, они способствуют их развитию в самостоятельных граждан, выступают одним из основных внутренних факторов социального развития. Это стремление — реальный процесс, у которого есть его собственная закономерность развития и стадии, обычно оно зависит от фактической социальной среды, в которой растет человек, а также субъективных факторов и социального поведения.

Большая часть опрошенных студентов хотела бы получать дополнительные знания в различных областях. Понятно, что к моменту окончания вуза у студента гораздо более развито самостоятельное мышление, увеличиваются его возможности в профессиональной сфере, что позволяет ему иначе оценить ситуацию на рынке труда и в образовании. Студенческая молодежь характеризуется более осознанным пониманием своих дальнейших действий. Студенты обладают большим опытом и социальным капиталом, круг их социальных контактов гораздо шире, а влияние со стороны родителей значительно сокращается, поскольку в этот период жизни самостоятельность индивида значительно вырастает. Одновременно меняется социальное окружение, существенным фактором профессиональной социализации становится университет.

Таким образом, можно заключить, что духовно-культурная ориентация молодежи является важнейшим фактором конструирования представлений о своем городе. Это касается полной мере жителей изучаемых городов. Типичные для них ценности уважения традиций, ценности духовности, зрелости и безопасности обуславливают их репрезентационную систему городской среды как удобной для жизни, обладающей национальным колоритом, культурным своеобразием, но в то же время не лишенной недостатков в плане экологической безопасности и перегруженности автотранспортом и людскими потоками.

Наиболее актуальными проблемами для современной молодежи всех трех стран, на наш взгляд, являются проблемы, связанные с духовно-нравственными установками. На фоне мировоззренческой неопределенности молодежи (первую очередь отсутствия общих идеологических основ смыслоориентации и социально-культурной идентификации). Все это происходит на фоне общей коммерциализации и негативного влияния СМИ, непрекращающейся духовной агрессии Запада и экспансии массовой коммерческой культуры, насаждения стандартов и психологии общества потребления происходит примитивизация смысла человеческого бытия, нравственная деградация личности и снижение ценности человеческой жизни. Идет размывание ценностных основ и традиционных форм общественной морали, ослабление и разрушение механизмов культурной преемственности, угроза сохранения самобытности отечественной культуры,

снижение интереса молодежи к культуре, ее истории, традициям, к носителям национального самосознания [2, с. 99].

Указанные факторы, возникшие при переходе к рыночным отношениям, закономерно приводят к расширению зоны десоциализации, маргинализации и люмпенизации молодежи (растерянности; апатии; пессимизму молодых людей; неверию их в будущее, возможности реализовать свои интересы никаким другим путем, кроме как отклоняющимся от нравственных и правовых норм). Они стимулируют асоциальные и противоправные формы самореализации молодежи (нарастание криминальных проявлений в молодежной среде, отчуждение от трудовой деятельности, алкоголизм, наркоманию, проституцию); развитие контркультуры в содержании молодежной субкультуры; стремление к участию в неформальных молодежных объединениях; усиление напряженности и агрессивности, рост экстремизма в молодежной среде.

К сожалению, общей тенденцией в студенческой среде является отход на второй план духовно-культурных ценностей. Все большее влияние на молодое поколение оказывает потребительская психология и культ материального успеха. Этому способствует «одноразовая культура» с «одноразовыми» фильмами, изменения отношения к духовно-нравственным ценностям, принижение значения традиционного прошлого. Надо подчеркнуть, что это характерно для всего изучаемого массива студенчества трех сопредельных стран, в том числе и КНР. Хотя, казалось бы, коммунистическая идея в этой стране довлеет. Однако рыночные реалии изменения в социально-психологическом климате дают подобные результаты.

Таким образом, социокультурное развитие современной студенческой молодежи является одной из важнейших характеристик личности, центральным и доминирующим ее компонентом, определяющим относительно устойчивое избирательное отношение субъекта к окружающей действительности и оказывающим значительное влияние на выбор формы поведения, значительное влияние на которое оказывает сложившаяся ситуация в обществе в целом, тогда как усиление динамики социальных и экономических противоречий обостряет вопросы самоопределения молодежи.

Список литературы

1. Воропаева О. М. Досуговая деятельность как основа реализации программы формирования эстетической культуры студенческой молодежи // Социально-экономические явления и процессы. — 2011. — № 10(032). — С. 297, 301.
2. Гармаева Т. И., Шахаева А. А., Дашиева С. З., Митупов К. Б-М. Студенческая молодежь в социальном пространстве столиц Внутренней Азии : монография / науч. ред. Н. В. Абаев, отв. ред. Е. Н. Палхаева. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2016. – 162 с.
3. Гармаева Т. И., Шахаева А. А., Пэн Лин. Socio-cultural development of modern student's youth in the inner Asian capitals: to the problem of research (based on International research) // Socio-Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES). Volume 2, Issue II, June 2017. - Washington – С. 38 – 50.
4. Горшков М. К., Шереги Ф. Э. Молодежь России: социологический портрет. — 2-е

изд., доп. и испр. — М., 2010. — 290 с.

5. Дубин Б. Группы, институты и массы: Культурная репродукция и культурная динамика в современной России // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. — 1998. — № 4. — С. 7–12.

6. Митупов К. Б.-М., Михалев А. В. Монголия в меняющейся Азии // Эксперт. — 2014. — № 38(915). — 15–21 сентября. — С. 56–58.

7. Современные Российско-Монгольские отношения: модели и сценарии : монография / отв. ред. В.А. Родионов. – Улан-Удэ : Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2013. – 248 с.

8. Шахаева А. А., Гармаева Т. И. Социокультурное образовательное пространство трансграничных регионов России и Китая как форма выявления позиций национальных интересов // Современные исследования социальных проблем —2016. —№ 12 (68). — С. 83-93.

*Гершанова Анна Феликсовна,
к.филол.наук, доцент
кафедры русского языка и издательского дела АНО ВО,
Российский новый университет,
Москва, Россия*

О РОЛИ ДИСКУРСИВНЫХ ЕДИНИЦ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Annotation

The article deals with the ways of forming communicative competence among foreign students with the help of discursive units (textoids).

Keywords: *communicative competence, discursive competence, discourse, discursive units, textoids.*

В государственных стандартах по русскому языку как иностранному уровень сформированности коммуникативной компетенции определяется степенью разнообразия сфер деятельности, ситуаций общения, в которых участвует говорящий, грамотно, свободно и целесообразно используя при этом необходимые языковые средства [5].

Содержание термина «компетенция», используемого в понятийном аппарате лингвистики ещё с 19 века, претерпевает определённые изменения, обусловленные принципиальным различием, сформулированным Н. Хомским (который и применил в лингвистическом обиходе данный термин): «...мы проводим фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим/слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях). Только в идеализированном случае ... употребление является непосредственным отражением компетенции» [10, 9]. Таким образом, речь шла о способности, необходимой для осуществления языковой деятельности, преимущественно в родном языке.

Развивая идеи Н. Хомского, Д. Хаймс вводит понятие «коммуникативная компетенция», акцентируя внимание на социолингвистической применимости лингвистической компетенции в разных ситуациях реальной жизни [14, 284-286]. Коммуникативный характер компетенции Д. Хаймс трактует как знание говорящего о ситуационной уместности языка; проявляющееся в способности полноценно участвовать в речевой деятельности и основанное на знаниях о правилах языка (собственно лингвистическая компетенция), правилах диалектной речи (социально-лингвистическая компетенция), *правилах построения смыслового высказывания* (дискурсивная компетенция), правилах поддержания контакта с

собеседником (стратегическая компетенция).

Впоследствии коммуникативная компетенция рассматривалась в лингводидактике как многокомпонентная основа системы знаний и навыков, необходимых для осуществления коммуникации.

В отечественной лингводидактической науке термин «коммуникативная компетенция» появился, благодаря М.Н. Вятютневу, который выделял языковую и коммуникативную компетенции. Под языковой компетенцией понималось приобретенное интуитивное знание небольшого количества правил, которые лежат в основе построения глубинных структур языка, преобразуемых в процессе общения в разнообразные высказывания, под коммуникативной компетенцией – «выбор и реализация программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации» [4, 38].

Коммуникативная компетенция, по мнению И. А. Зимней, – а) прижизненно формируемое на базе врожденной языковой способности приобретения и использования языковых средств и речевых способов формирования и формулирования мысли, б) этно-социо-культурно обусловленное личностное качество человека, в) актуализируемое его рецептивно-продуктивной речевой деятельностью в процессах вербального общения г) реализующее высшую психическую функцию человека – коммуникативную (ВКФ) [6, 34–42.]

Говоря о компонентной структуре коммуникативной компетентности, Зимняя И.А. отмечает специфичность наполнения каждого из компонентов. Изучению отдельных компонентов коммуникативной компетенции посвящены исследования Р.М.Мильруда, Д.И. Изаренкова, Т.М. Дридзе, М.В. Китайгородской, Н. Л. Гончаровой, Л. Н. Шабалиной, В.В. Сафоновой, Н. Д. Гальсковой, Е.И. Пассова, Г.Д. Томахина, И.Л. Бим, И.И. Халеевой, Е.Н. Гром и других.

Анализ исследований позволяет сделать вывод о том, что основными компонентами коммуникативной компетенции выступают языковая (лингвистическая), социокультурная, социолингвистическая, прагматическая, дискурсивная и стратегическая компетенции.

Сформированность данных компетенций указывает на способность и реальную готовность к общению адекватно целям, сферам и ситуациям общения, готовность к речевому взаимодействию и взаимопониманию.

Одной из наиболее значимых, как нам представляется, является дискурсивная компетенция, которая, по мнению большинства ученых (М. Canale, М. Pendanx, Э. Бенвенист, В.Г. Борботько, Т.А. ван Дейк и др.) представляет собой знание различных типов дискурсов и правил их построения, а также умения их создавать и понимать с учетом ситуации общения.

Дискурс, выступая продуктом и процессом речевой деятельности, определяется экстралингвистическими факторами, т. е. коммуникативным контекстом и условиями общения. «Владея языком, человек владеет особым – дискурсивным – способом

формирования своих взаимоотношений с действительностью» [3, 23]

Изучению дискурсивной компетенции посвящены работы Е.Н. Солововой, И.А. Евстигнеевой, С.Ю. Тюриной и др., обобщая исследовательский опыт которых, под дискурсивной компетенцией следует понимать сформированность умений применять адекватные поведенческие коммуникативные стратегии в ходе реализации межкультурной коммуникации при максимально полном учете определенных форм интеракции между субъектами коммуникативного акта; умений порождать и интерпретировать различные типы дискурсов, умений адекватной имплементации языковых концептов, навыков организации связного текста [8, 75].

Дискурсивные умения таким образом понимаются немного шире, чем коммуникативные: в их структуру дополнительно включают экстралингвистические факторы, включая жанровые, стилистические, эмоциональные, психологические, социокультурные аспекты, что обуславливает актуальность формирования дискурсивной компетенции на всех этапах обучения иностранному языку.

В данной работе мы не ставим целью уточнить понимание термина *дискурс*, поэтому примем афористическое определение Н.Д. Арутюновой как основополагающее: дискурс – «речь, погруженная в жизнь» [1, 136–137].

Близко этому пониманию определение В.И. Карасика: «текст, погруженный в ситуацию общения», допускающий «множество измерений» и взаимодополняющих подходов в изучении, в том числе прагмалингвистический, психолингвистический, структурно-лингвистический, лингвокультурный, социолингвистический [7, 5–6].

Такое понимание дискурса позволяет дифференцировать различные типы дискурсов. Так, В.И. Карасик выделяет два основных типа дискурса: персональный (личностно-ориентированный) и институциональный. В первом случае говорящий выступает как личность во всем богатстве своего внутреннего мира, во втором случае - как представитель определенного социального института. Персональный дискурс существует, по мнению В. И. Карасика, в двух основных разновидностях: бытовое и бытийное общение. В первом случае общение носит свернутый, "пунктирный", характер, речь идет об очевидных вещах, используется разговорная форма речи, бытовой дискурс диалогичен и является генетически исходным типом общения. Во втором случае предпринимаются попытки раскрыть свой внутренний мир во всем его богатстве, общение носит развернутый, предельно насыщенный смыслами характер, используются все формы речи на базе литературного языка [7, 346]. С позиций лингвистики речи дискурс - это процесс живого вербализуемого общения, характеризующийся множеством отклонений от канонической письменной речи, отсюда внимание к степени спонтанности, завершенности, тематической связности, понятности разговора для других людей.

Как нам представляется, наблюдение за персональным дискурсом в процессе обучения русскому языку как иностранному позволит сформировать дискурсивную компетенцию у иностранных студентов и даст возможность для их полноценного участия в спонтанном общении.

С этой целью обратимся к рассмотрению текстовой организации коммуникативного пространства исследуемых разновидностей бытового дискурса, ибо «для лингвиста текст представляет собой, в первую очередь, фиксированный в письменной форме языковой материал [11, с.26], используя который можно установить те или иные закономерности в развертывании дискурсивного процесса, в устройстве языковой системы, а также выявить разнообразные свойства языковых единиц» [3, 12], при условии понимания термина *текст* как «реализации речевого замысла», а не «сознательно организованной речи», поскольку «даже при таком понимании остаются факты разговорной речи, не укладывающиеся в понятие текста» [9, 105-106].

Собственно этим и обусловлено обращение к типологии О.Б. Сиротининой, основанной на анализе и выделении разных типов организации речи в зоне разговорного общения, среди которых:

1) тексты, отвечающие всем признакам текстовой структуры (в качестве примера приводится рассказ, который неоднократно повторяется рассказчиком),

2) оборванные тексты, характеризующиеся незаконченностью, тематической аморфностью,

3) текстоиды, которые не имеют строгого членения на части, принципиально не завершены, более спонтанны, чем другие виды текстов, рассчитаны на активного слушателя, тематически разъяты (темы возникают по ходу реализации текста),

4) разговоры, в которых развитие темы прослеживается с трудом, а прямая диалогичность, т.е. мена ролей говорящего и слушающего, является обязательной,

5) дискурсы, являющиеся нетекстовой реализацией разговорной речи и отличающиеся нечеткостью деления на части, господством ассоциативных связей, полной спонтанностью и непонятностью для посторонних [9, 122].

Наличие у текстоидов таких признаков, как незамкнутый смысловой контур, размытость формальных границ (главное отличие от клише, устойчивых выражений, речевых стереотипов), но при этом четкая ситуативную обусловленность, связь с моментом действительности, отличает их от иных дискурсивных единиц. Такие явления называются текстоидами, «текстоподобными» единицами, в которых выражается реакция на определённый этап развития некой актуальной ситуации, коммуникативно-значимая реакция на положение дел [более подробно см.: 2, 27]. Текстоиды в «свернутом виде» содержат информацию о более широком событии, знание о котором позволяет верно интерпретировать смысл сказанного. Текстоиды прецедентны, стереотипны, клишированы и выполняют коммуникативно-регулятивную функцию.

Здравствуйте вам – Готовились к экзамену, а тут...*здравствуйте вам!* (неожиданность)

Да конечно уж – *Да конечно уж*, придет он ... (недоверие)

Хоть плачь – Новые правила оформления документов пришли - *хоть плачь (хоть беги, вешайся, стреляйся)* – (огорчение/ разочарование)

Вот это... так.... – *Вот это* помогли так помогли! (ирония) *Вот это* дом так дом! (восхищение)

Вот и думай теперь... Вот и думай теперь, ехать или не ехать. *Вот и думай теперь*, что

делать дальше (сомнение). Сказал что хотел, *вот и думай теперь...* (скрытый вывод)

Да ладно... – *Да ладно*, ты серьёзно? (удивление) *Да ладно*, чего уж теперь... (вынужденное согласие)

Специфика текстоидов заключается в их прагматических особенностях: в способности создавать эмоциональную тональность, привлекать внимание, воздействовать на процесс речевого взаимодействия говорящего и слушающего, управлять процессом общения, служить для выражения субъективного отношения говорящего к сообщаемому, обеспечивать успешность коммуникации.

Текстоиды стилистически и ситуативно обусловлены, они часто имплицитно подразумевают замысел говорящего, однако их стереотипность, частотность и прецедентность обеспечивают адекватность восприятия их содержания.

Изучение текстоидов, условий их функционирования, понимание общего контекста, обуславливающего правильность их интерпретации в конкретной речевой ситуации позволяют иностранному студенту глубже проникать в смысловое пространство изучаемого языка, а целесообразное и уместное употребление в речи текстоидов свидетельствует об уровне сформированности дискурсивной компетентности говорящего.

Список литературы

1. Арутюнова, Н.Д. Дискурс [Текст] / Н.Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 136-137.
2. Боронин, А.А. К вопросу о текстоидах [Текст] / А.А. Боронин // Вестник МГОУ. Серия: Лингвистика 2016 / № 2. – С.26-31
3. Борботько, В.Г. Принципы формирования дискурса. От психолингвистики к лингвосинергетике. [Текст] / В.Г. Борботько. - Издательство: Книжный дом "Либроком", 2011. – 290 с.
4. Вятютнев, М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах [Текст] / М. Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38–45.
5. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень/ Владимирова Т.Е. и др. — 2-е изд., испр. и доп. — М. —СПб.: “Златоуст”, 2001. — 28 с., Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень/ Нахабина М.М. и др. — 2-е изд., испр. и доп. — М. — СПб.: “Златоуст”, 2001. — 32 с.
6. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
7. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс [Текст] / В.И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
8. Попова Н.В. К вопросу о развитии дискурсивной компетенции / Н.В. Попова // Иностранные языки в школе. – 2011. – №7. – С. 74–80.
9. Сиротинина О.Б. Тексты, текстоиды, дискурсы в зоне разговорной речи [Текст] / О.Б. Сиротинина // Человек – Текст – Культура: коллект. монография / под ред. Н.А. Купиной,

- Т.В. Матвеевой. – Екатеринбург, 1994. – с.105-124.
10. Хомский, Н. Аспекты теории синтаксиса [Текст] / Ноам Хомский; под общ. ред. В. А. Звегинцева; Серия переводов. – Выпуск I. – М., 1972. – 233 с.
11. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974, 428 с., 4-е изд. М.: Издательство ЛКИ/URSS, 2008 – с.26
12. Hymes, D. On Communicative Competence / D. Hymes; in J. B. Pride and J. Holmes (eds.). – New York: Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 269–293.

*Rusudan Gogokhia,
Doctor of Education, Associate Professor
European University,
Tbilisi, Georgia*

*Manana Shelia,
Doctor of Education, Associate Professor
Sokhumi State University,
Tbilisi, Georgia*

INDIVIDUAL DIFFERENCES IN VERBAL LEARNING

Аннотация

Иностранный язык - одна из главных потребностей современного глобального мира. Знание иностранного языка улучшает навыки студентов, увеличивает их познавательные и аналитические способности.

Данная статья рассматривает стратегий, индивидуальные различия, используемые в вербальном процессе обучения. Лексика учащихся является широкой, они наслаждаются языком, повторяют термины вслух, обрабатывают новые понятия, сотрудничают с однокурсниками, участвуют в обсуждениях и т. д.

Средства обучения предназначены для формирования знаний, умений, управления познавательной деятельностью учащихся. Внедрение в учебный процесс вербальное обучение даёт возможность организовать учебную и познавательную деятельность на более высоком уровне. Вербальное обучение, как правило, связано с запоминанием и сохранением перечня слов, когда передача и получение новых знаний идет преимущественно посредством слова.

Ключевые слова: *вербальное обучение, запоминанием и сохранением перечня слов, ассоциативного обучения, последовательное обучение.*

As is known language is a medium of communication. Learning a foreign language draws learners' focus to the world of language, its history and structure.

Knowledge of foreign language is one of the basic needs of today's globalized world that improves learners' skills, enhances their cognitive and analytical abilities.

In order to optimize the learning process, classroom experiences should be directly related to student interests. Students are more likely to retain newly learned information when the content is associated with strong positive emotion(s).

The motive and interest plays a great role on teaching a foreign language these two components are major factors of development of cognitive activity. Motivation is the psychological feature that arouses a learner's action toward a desired goal.

In order to conduct language teaching successfully it is necessary to use effective methods focusing on contemporary approaches having advantages to sustain students' interest in the language learning process.

All learning involves activities. Active Learning includes a range of teaching and learning activities. Active learning was first defined by Bonwell and Eison (1991) as "anything that involves students in *doing things and thinking about the things they are doing*" (emphasis added).

Active learners prefer learning in a group, they listen to information, convey it, share with group-mates, discuss, explain and this way of learning makes them to remember information easier.

As it is known there are different types of learning: 1. Motor learning; 2. Verbal learning; 3. Concept learning; 4. Discrimination learning; 5. Learning of principles; 6. Problem solving; 7. Attitude learning; Learning style is the way in which each learner begins to concentrate on, process, absorb, and retain new and difficult information (Bjork, McDaniel, Pashler, & Rohrer. 2008).

This paper deals with the strategies, individual differences used in verbal learning process. Verbal learners' vocabulary is broad, they enjoy language, repeat terms aloud, process new concepts, collaborate with group-mates, etc. The involvement of learners' in active teaching process requires engage learners in higher level thinking, they participate in discussions and internet lesson activities.

During the last time study of verbal learning and memory has grown. Verbal learning is the process of actively recalling of verbal material, building associations between a stimulus and a response, including organizational processes of using stimulus material by the learner that acquires ability to form new associative habits.

Verbal learning was first studied by German psychologist Hermann Ebbinghaus focusing on the processes of association building and recall, which shaped his experiments with verbal material. A. Lowe states that Hermann Ebbinghaus found that words around the beginning and end of the list were more readily recalled than those around the middle; he characterized this as the "serial position effect" (manifests as a "serial position curve" on a graph). (Lowe, 2012)

The awareness that the acquisition of verbal learning skills varies from individual to individual has heavily influenced recent trends in both educational psychology and teacher education, as both researchers and educators strive to develop optimal techniques to improve the verbal learning skills of their students. (Pashler, 2008). [105-119].

The study of verbal learning can be divided into three distinct areas: serial learning, paired-associate learning, and free-recall; each of these approaches attempts to determine how the organization of information impacts upon the learner's ability to remember and reproduce information over the short and long term.

The serial learning considers learning a list of items according to the order in which the items appear in the list. Learners are involved in the learning of a list of verbal items (for example, words

or syllables). Typically, learners can effectively memorize the words at the beginning and end of the list, but struggle more with remembering words in the center of the list. A useful strategy that can be used while remembering such lists of words is to build associations between them. Some learners choose different ways of remember words. They learn better by writing, others learn by reading or listening. One of the examples of serial learning is when learners are given the following task: name the counties of England in an alphabetical order at the beginning of the list (Avon, Bedfordshire, Berkshire...) and at the end (Yorkshire, Yorkshire East Riding, Yorkshire North Riding, West Riding) to learn the Presidents of the United States in order. Recall of the list is more exact with the names of the counties at the beginning and at the end of the list.

Such experiments have been widely used in tests of short- and long-term memory. Serial learning is memorizing a list of words in a particular order.

Another type of verbal learning is referred to pair associate learning. It happens when people read pairs of words, or other verbal stimuli, then get to see just one item of a pair and have to say what the other is. This type of learning is largely used in education, especially in learning foreign languages. Learners learn vocabularies as pairs of words and build associations between the items of a pair. Paired-associate learning lists a stimulus and response item together, such as sea - blue. The stimulus word is sea and the learner remembers the response word blue. The learner is given the following task: performing of grouping words aimed at the development of random access memory. The task is performed when studying different topics, for example - «The Seasons»: Read words and to each of them name words or the phenomena related to the seasons. Write the couples of words. Define them: e. g. spring - green; summer - bright; autumn - harvest; winter - snow, etc.

Free verbal learning is a type of learning, when the learner organizes, uses the information by memory, learns lists of items regardless of their order and sequence. This type of learning is free recall. For example, the learner reads about 20 words aloud, pronouncing also new words. The learner writes as many items from the list as possible. For example clusters of words – to remember shopping list related to clothes: shirt, dress, anorak, coat, tie, skirt, blouse, etc. - (Writing as many items from the list as possible) the subject may use a clustering strategy - grouping items according to their similarity or the number of letters in them. This procedure is called a free recall.

The coding concept is one of the important causes, if not the most important cause, of the extraordinary advance in knowledge and theory of human memory in the last 10 years, and its introduction and development is the most important product of research in these 10 years. (Melton, 1973). [508]

There are various types of codes in verbal learning. We will demonstrate two types: **verbal and visual codes**.

In case of verbal code learners of language with prevalence verbal (verbal, acoustical) memories are more susceptible to the sound party of a word. Involuntarily they are occurred by rhymes, puns, etc. It will be useful for them to remember about such kind of word list. For instance, examples of perfect rhyme - a perfect rhyme is a case in which two words rhyme in such a way that their final stressed vowel, and all subsequent sounds, is identical: e.g. full – wool, wall- fall, snow –

go, sight – light, rose - dose, right – might, etc

Visual learners work out information giving in visual modes including film, picture, slide or diagram. Different criteria are used, for example, the topic related to colours and shades of colours. Stickers or a series of slides with different colors and shades suit to present the material. In current time learners prefer studying foreign languages with digital or computerized material. During the use of visual code **videotapes, CDs, You tube videos, or video podcasts** are presented.

Felder & Solomon (2007) explained that visual learners remember best what they see--pictures, diagrams, flow charts, time lines, films, and demonstrations. They tend to find diagrams, sketches, schematics, photographs, flow charts or any other visual representation of course material that is primarily verbal very useful to learn. They use concept maps listing key points, enclosing them in boxed or circles, drawing lines between concepts to show connections. They color code notes with highlighter so that everything relating to one topic is the same color.

Differences in verbal learning are obvious. During verbal learning learners study most efficiently from listening to group-mates, getting information or reading texts.

Verbal learners prefer learning through words and giving explanation of things. They read information or texts loudly, ask a variety of questions, make explanations in writing or orally, they discuss in a group and give short or full answers. This time, we give the learners to read the myth **The Land of God**. The task is the following ‘Read the passage and answer the questions’ - the problem with reading comprehension.

After the creation of the heavens and the *earth* God asked all the peoples of the Earth which part of land they wanted to live and divided their homelands according to their wish.

When God distributed the Earth among the people, Georgians were late because of their traditional feast, and by the moment of their arrival the entire world had already been divided.

The Georgians apologized for being late and the tamada - the toastmaster at a traditional Georgian feast - just said that the Georgians had spent the whole time praising his handiwork. God found this answer so pleasing that he decided to give a small land to Georgians that he had reserved for himself. God said to Georgians: ‘Go and live in my paradise, and have my blessing’ According to God the land was an unimaginable beautiful and all people would admire and cherish it forever.

Georgia, the cradle of viticulture and land of the Golden Fleece is also called as the Eden of Georgia. Georgia’s position at the eastern end of the ancient Silk Road that joins Europe and Asia explains its prominence in myths and legends. The mythical beauty, rich history, traditions, cultural heritage and the hospitable people make Georgia a global treasure.

Who created the world? What did God do after the creation of the world? Why were the Georgians left without piece of land? What does the Georgian word *tamada* mean? Why did God decide to concede his little plot of land to the Georgians? What kind of country is Georgia? Questions require the learner to identify the most prominent theme (main idea) in a passage (e.g., ‘What is this myth, legend, story about?’), derive the meaning of words, etc.

Learners can process texts; purpose for reading is immediate recall and reading to retain

information. In case of immediate recall they read to use information in an immediate work situation. Learners aim is to understand the information and remember it briefly.

Texts of cognitive character can also raise learners' interest and promote them to enrichment of their lexical fund.

Kucer notes that reading is a complex and purposeful sociocultural, cognitive, and linguistic process in which readers simultaneously use their knowledge of spoken and written language, their knowledge of the topic of the text, and their knowledge of their culture to construct meaning with text. (Kucer, 2005) When a learner reads English texts, she/he can improve vocabulary, grammar and writing skills at the same time.

In the end it is noteworthy to note that verbal learning is the process of acquiring, retaining and recalling of verbal material. At a broader level, verbal learning includes the processes of organizing the stimulus material by the learner and the related changes in the learner's behavior.

Verbal learners are able to express opinions, explain problems, and make solutions to problems through words. They also enjoy using language creatively, through fiction and poetry and even through contemporary art in some cases.

Based on above mentioned psychologists' opinions and teaching practice many different learning strategies and current innovative methods should be used in verbal learning to achieve successful purposes.

References

1. Bonwell, C. C., & Eison, J. A. Active learning: Creating excitement in the classroom (ASHE-ERIC Higher Education Rep. No. 1). Washington, DC: The George Washington University, School of Education and Human Development. 1991.
2. Ebbinghaus, H. Memory: A contribution to experimental psychology. New York: Dover Publications. 1964.
3. Felder, R. Richard Felder on learning styles. Retrieved February 24, 2018, from <http://onteachingonline.com/oto-4-richard-felder-on-learning-styles/>. 2011.
4. Hurlstone, M. J., Hitch, G. J., & Baddeley, A. D. Memory for Serial Order Across Domains: An Overview of the literature and Interview for the Future Research *Psychological Bulletin*, 140(2), 339-373. <http://dx.doi.org/10.1037/a0034221>. 2014.
5. Kucer, S.B. *Dimensions of Literacy: A conceptual base for the teaching of reading and writing*. (2nd edition) Mahwah, NJ: Erlbaum. p.128. 2005.
6. Lowe Alec. A Special Place in Our Minds: Examining the Serial Position Effect "The Huron University College Journal of Learning and Motivation: Vol. 50: Iss. 1, Article 6. 2012.
7. Melton Arthur W. The concept of coding in learning-memory theory. *Memory & Cognition* 1973, Vol. 1, No. 4, 508-512
8. Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. Learning styles: Concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3): 105-119. 2008.

*Доборджгинидзе Дали Тариеловна,
кандидат филологических наук,
Батумский государственный университет имени Шота Руставели,
Батуми, Грузия*

*Тавдгиридзе Лела Османовна,
доктор педагогических наук, профессор,
Батумский государственный университет имени Шота Руставели,
Батуми, Грузия*

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ SMART-ОБЩЕСТВА

PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE PERSON IN THE SMART SOCIETY CONDITIONS

Abstract

Modern educational space, our life is unimaginable without the smart teaching technologies-internet, computer, and mobile phone. Mastering these technologies since the early age and providing schools with teachers with the relevant competences has become an urgent issue. Contemporary educational system news will be discussed in the following article; The role of modern technologies, place and connection with the learning process; The role of SMART education in raising motivation among students, Competences for the achievement of the National Curriculum on the example of the education system of Georgia, Finland and Russia; examples of the usage of SMART technologies, existing problems and success.

Keywords: *SMART–Teaching Technology, SMART -Education, Conception, Teaching Plan, Competence*

В XXI веке технологические достижения полностью изменили процесс приобретения знаний, пополнения информации и формы их передачи. Компьютер и Интернет стали необходимой частью учебного процесса. Молниеносное развитие современных технологий ставит перед системой образования новые вызовы. Важнейшая цель использования новейших технологий - повышение качества, уровня процесса учения/обучения. Учитель должен уметь видеть и определять роль, место и связь компьютерных технологий с учебным процессом. Акцент должен делаться на надлежащее использование технологий. Использование информационных и коммуникационных технологий в процессе обучения помогает повысить мотивацию студентов.

Нашу повседневную жизнь, особенно жизненное пространство молодого поколения,

невозможно представить себе без компьютера, мобильного телефона, планшетов и сотни новейших изобретений современного мира. И это становится привычным явлением. Это именно то пространство, которое составляет важную часть жизни современного поколения. Человек находится в кругу бесконечного информационного потока, впитывая обширный опыт, накопленный столетиями, постигая все новое бесконечное, вживаясь в окружающее пространство. Налицо новое поколение – цифровое поколение людей, смарт-личности. Великий русский психолог Выготский еще в начале XX века считал, что обучение должно быть жизненным и конкретным, должно отвечать идеалом эпохи, экономическим и социальным потребностям, структуре общества.

В исследовании «Survey of Schools: ICT in education», изданном „European Commission Directorate General Information Society and Media“ отмечается, что система образования Европы, США и ряда других стран активно пытается содействовать эффективному использованию информационных технологий для детей с раннего возраста. Использование информационных технологий учителями и учениками в европейских школах является беспрецедентным, и их оценка - необычайно позитивная и обнадеживающая. Одним из компонентов исследования был так называемый “teacher index”, который включал ряд графиков и диаграмм, отражающих интенсивность и эффективность использования ИТ-технологий учителями. В докладе делается вывод: «Исследовательский анализ показал, что успешные и уверенные учителя более активно используют информационные технологии, в основном компьютеры, интернет и проекторы на работе». Было также установлено, что когда доступ учителей к различным типам информационных технологий является низким по каким-то определенным причинам, он оказывает значительное влияние на производительность их работы. Наряду с другими факторами, это исследование ясно продемонстрировало прямую пропорциональную взаимосвязь между успешной работой учителей и интенсивностью использования информационных технологий. Кроме того, в исследовании делается вывод: «Школьные учителя активно реализуют себя в своей личной и неправительственной работе по всей Европе, и они мотивированы, чтобы подготовиться к современной школьной среде XXI-го века. Политики проявят себя, если направят в соответствующее русло эту великую мотивацию учителей и предоставят им новейшие инновационные средства информационных технологий» [8, [http:// www.idit.ge/ge/post/informaciuli-teqnologiebis-gamoyeneba-saganmanatleblo-sivrceshi](http://www.idit.ge/ge/post/informaciuli-teqnologiebis-gamoyeneba-saganmanatleblo-sivrceshi)].

Можно перечислить сотни исследований и научных статей, форумов, конференций, посвящённых новейшим современным технологиям обучения. На лицо богатый арсенал, являющийся ярким свидетельством того, что обучение смарт-технологиям способствует развитию и открытию доступа к широкому информационному пространству во многих государствах Европы, в России, Грузии, США, Финляндии, которые находят свое отражение в дистанционных конференциях, тренингах, летних школах. Вопросам организации виртуальной среды обучения посвящены работы А.Н Богомолова, Л.А. Дунаевой, Э.Г. Азимова, С.С. Куликовой, Т.Н. Носковой. Вслед за Э.Г. Азимовым под виртуальной образовательной средой мы понимаем среду обучения, основанную на интернет-технологиях [4, 71].

В Финляндии цифровое образование является настолько важным, что уже с 2016 года один единственный завершающий экзамен стал цифровым и выпускники школы сдают его на компьютере. Финский писатель и эксперт по образовательной части, Паси Калсберг считает, что в учебном процессе использование информационных технологий дает наилучшие результаты. Используя эти инновации, учитель направляет навыки и ресурсы ученика в соответствующее русло, пробуждает любознательность, желая постичь все новое, повышает мотивацию и, что самое главное, это помогает учащимся познать окружающую среду и найти себя [8, 1].

Поэтому реформирование современного образования Грузии предъявляет новые требования к педагогическим кадрам. По решению министерства образования Грузии с 2011 года все государственные школы Грузии, каждый первоклассник получил в подарок «буки», чтобы с первых лет обучения ученики смогли бы приобщиться к современным технологиям процесса обучения с целью повысить интерес и мотивированность к учебному процессу. Вот почему Национальная учебная программа выделила девять приоритетных сквозных компетенций, являющихся решающими для самореализации и самоутверждения в современном мире. Среди них цифровая компетентность занимает одно из ведущих мест. Цифровая грамотность в национальной учебной программе отождествляется с компьютерной грамотностью. «Развитие коммуникационных и цифровых технологий еще больше расширило понятие грамотности. В настоящее время она включает в себя возможность использования сетевых поисковых и текстовых сообщений, которые называются цифровой грамотностью. Использование информационных и коммуникационных технологий способствует развитию творческих и инновационных подходов к ученикам» [1, 32].

В своем выступлении председатель Национального совета при Президенте РФ по профессиональным квалификациям, президент Российского союза промышленников и предпринимателей Александр Шохин поделился опытом горизонтальной межвузовской и межотраслевой интеграции в США, где вузы не ждут директивы сверху, а профессора сами формируют учебные программы. При этом уровень академической мобильности очень высок, а сама система работает мощно [2, 10].

Лингвист, специалист в области методики, Е.И.Пассов считает, что «говорить об области методического мультимедиаведения, как о некоей новой области методики, было бы неправильно ...», «...все помнят такие сменяющие друг друга технические средства обучения (ТСО) как магнитофонная приставка, магнитофон, программирующие аппараты, киноаппараты и, наконец, компьютеры...». Ожидания новшеств были полны надежд, но существенных достижений не было, технические средства обучения - всего лишь технические средства., новейшие технологии он считает более комфортными и быстрыми, главная цель которых должна заключаться в правильном выборе образовательных материалов, построенных именно на новой технологии. В другом случае уровень образования будет обречен на неудачу...» [3, 579].

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» сказано, что экспериментальная деятельность должна быть направлена на разработку, апробацию и

внедрение новых образовательных технологий; занятия должны осуществляться на основе интерактивных технологий, построенных на субъект-субъектном взаимодействии преподавателей и обучающихся [10, 1]. Как показывает многолетний опыт преподавания, отмечает Щукин, средством повышения эффективности обучения является систематическая и комплексная работа преподавателей с nano-технологиями, рассчитанная на зрительное или слуховое либо зрительно-слуховое восприятие инокультурной информации (фильмы, песни, мультики), должна стать органической частью системы обучения.... Приступая к учебному процессу преподаватель сам должен определить, с какой целью использовать аудиовизуальные средства: развить дидактический принцип наглядности, повысить мотивацию учащихся как индивидуальной, самостоятельной работы, так и групповой или же массовой [7, 573].

Чтобы глубже оценить ситуацию, насколько студенты и профессора расставляют акценты на технические средства учебного процесса, нами было проведено исследование, составлена анкета-опросник. Студентам были предложены следующие вопросы: **Насколько часто преподаватель использует компьютер?** Опрос показал, что 85% учеником подтверждают, что преподаватели используют компьютер, а 15% - редко используют. **Нравится ли им учебный процесс с использованием компьютера?** Опрос показал, что все студенты на 100% согласны с этим. **Помогает ли вам компьютер в освоении нового материала?** Из опросников 85% считают, что компьютер, помогает в освоении нового материала, а лишь 15% - частично, т.е. все считают, что компьютер теснейшим образом связан с процессом как освоения, так и обучения. **С какой целью используете компьютер?** 65% опросников считают, что компьютерные технологий им необходимы для поисковых информационных работ, 15% - используют для тренировочных работ, 15%- используют для математических упражнений, 5% - играют в разный игры. **Хотите ли вы, чтобы учителя всегда использовали компьютер?** Все студенты единогласно согласны, чтобы преподаватели не только сами использовали компьютер в процессе обучения, но и почаще давали возможность студентам более презентабельно представить свои действия. После опроса студентов вопросы были поставлены и преподавателям. **Считаете ли вы целесообразным использование компьютера на занятиях?** 90% преподавателей считают использование компьютера целесообразным. **Какие приоритеты имеет компьютер?** Повышает качество учебного процесса - учителя легко добиваются поставленной задачи, растет мотивированность и активность студентов, процесс становится интересным, многообразным. Студенты не прикованы только к книгам, заняты поиском разной информации, налицо процесс зрительно-слухового восприятия новой информации, тем самым растет самостоятельность студентов. **Какими ресурсами вы обогащаете учебный процесс?** Видеофильмы, слайд-шоу, проектор, MP3 Player, текстовый редактор и т.д.

Подводя итоги опроса, мы видим, что главным является взаимодействие учителя и учащихся, отражающее все присущие учебному процессу компоненты: цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения и реализуемые специфическими средствами Интернет-технологий или другими составляющими smart-образования: технологические, организационные, педагогические. Во время опроса был поставлен

вопрос об *умной доске*, на который сумели ответить лишь некоторые студенты. В нашем университете есть *«умная доска»*, но в большинстве случаев, студенты не знают, как ею пользоваться. Большинство учителей проводят занятия в соответствии с требованиями национальной учебной программой, но некоторые не считают это важным и проводят занятия по старинке. Исследования показали, что, хотя у большинства учеников есть смартфоны, планшеты или пособия, они с меньшей вероятностью используют их в академических целях, запас потребления ограничен социальной сетью, в виртуальном мире они чувствуют себя более комфортно и свободно. В основном студенты свободно работают в Word, Excel, PowerPoint, Internet Explorer, делают презентации, проекты, слайд-шоу, принимают участие в дистанционном обучении, но вне поля зрения остаются интерактивные доски SMART Boards, интерактивные дисплеи Symposium. Несмотря на то, что компьютерные технологии развивают самостоятельную работу, часть опросников считают, что учащиеся отдаляются от книги, проблема менеджмента времени, соответственно не могут планировать данное время для достижения целей, нахождение временных ресурсов, не способны в расстановке приоритетов и теряют контроль выполнения инструкций, проблемы со зрением.

Современная жизнь диктует свои правила. Одной из главных новинок 11-ой версии SMART Notebook™ является расширенная веб-интеграция, благодаря которой и многим другим дополнительным функциям появилась возможность создания действительно увлекательных, эффективных и современных интерактивных уроков. И мы вполне согласны с И.В.Шубиной, по мнению которой содержание концепции smart-университетов в каждой стране трактуется по-разному, однако во всех случаях сводится к ряду новых эффектов, удовлетворяющих потребности заинтересованных сторон в условиях нового типа общества. *SMART университет предполагает*: гибкость обучения в интерактивной образовательной среде, персонализацию и адаптацию обучения, свободный доступ к контенту по всему миру. SMART обучение реализуется с использованием технологических инноваций и Интернета, который предоставляет студентам возможность приобретения профессиональных компетенций на основе системного многомерного видения и изучения дисциплин с учетом их многоаспектности и непрерывного обновления содержания [7, 3].

Smart education является концепцией, которая предполагает комплексную модернизацию всех образовательных процессов, методов и технологий, используемых в этих процессах. Концепция Smart в образовательном разрезе влечет за собой появление таких технологий, как умная доска, умные экраны, доступ в Интернет из любой точки. Каждая из этих технологий позволяет по-новому построить процесс разработки контента, его доставки и актуализации. Обучение становится возможным не только в классе, но дома и в любом другом месте: в общественных местах, таких как музеи или кафе. Основным же элементом, связывающим образовательный процесс, становится активный образовательный контент, на базе которого создаются единые репозитории, позволяющие снять временные и пространственные рамки.

Концепция SMART образования включает: 1. Создание интеллектуальной среды

непрерывного развития компетентностей участников образовательного процесса, включая мероприятия формального и неформального процесса обучения, результатом которых являются изменения демонстрируемого поведения путем применения приобретенных новых компетенций. Технической базой реализации такого образования является весь имеющийся парк устройств как принадлежащие обучающимся, так и учебным заведениям: обычные стационарные компьютеры, ноутбуки, планшеты, смартфоны и т.д. 2. Цель – давать навыки, необходимые для успешной деятельности в условиях цифрового общества и умной экономики [5, 1].

В современном мире смарт-технологии отождествлены со словом умный и обозначают что-то сверхсовременное, очень модное, тренд: умные часы, умные телефоны, умная доска, умный дом, умные города, проект «Умная школа». По статистике "Умные часы" продаются лучше швейцарских; молодежь развлекается на умных самокатах, скейтбордах, приобретают телефоны и компьютеры новейших технологий, транспортным средством полицейского является именно электрическое скейтборд с диктором Bluetooth, проводятся Всемирные конгрессы по умным городам [9,1]. Идея “умных контрактов” в современном мире представляет собой многообещающую технологию для хранения различного рода документов, договоров, контрактов и т.д. Smart-контракты дают возможность безопасно обмениваться деньгами, акциями, собственностью и другими активами напрямую, без участия посредников. Эти примеры являются ярким доказательством того, что не только молодежь становится частью всего новейшего, а сам человек становится в центр внимания всего «умного».

Современные технологии образования включают в себя виртуальную и дополненную реальность, анализ данных, интернет вещей, искусственный интеллект. Gov Insider сделал подборку технологий, которые трансформируют образование. 1.**Электронный консьерж**. У Сингапурского политехнического университета есть «умный кампус» — когда студенты входят в здание, электронный консьерж автоматически идентифицирует их. 2. **IoT** Университет им.Джона Кертина в Австралии использует интернет вещей в своем университетском городке, помогающий принимать верные решения по организации учебного процесса. 3.**ИИ** оценивает качество образования, делает преподавание более качественным, и предполагают, что за ИИ будущее в системе образования. 4. **Виртуальная средняя школа** - учащиеся в Японии могут «посещать» среднюю школу, используя гарнитуру виртуальной реальности. С помощью приложения для смартфонов студенты могут слушать преподавателей и проходить тесты, а через отдельную онлайн-платформу взаимодействовать с другими школьниками. 5.**Цифровые библиотеки** - Технология удаленного доступа также используется для повышения грамотности в Камбодже, где отсутствует инфраструктура для распространения книг.

Smart-технологии позволяют разрабатывать революционные учебно-методические материалы, а также формировать индивидуальные траектории обучения для студентов. Как отмечает в своей статье Т.А. Скорикова, виртуальная образовательная среда в силу своего своеобразия и особенностей ведет к усилению рефлексивной активности субъектов образования. Преподавателю необходимо научиться грамотно использовать рефлексивный потенциал сетевого пространства для целенаправленного решения педагогических задач,

связанных со становлением профессиональной компетенции будущего специалиста. Использование потенциала информационной среды способствует формированию «особой компетентности – рефлексивной» и целый ряд рефлексивных умений обучающихся. С этой целью необходимо развивать гибкую систему управления интеллектуальной деятельностью студентов (при использовании разных сетевых моделей) профессионально ориентированного обучения [4, 72].

Преподаватель является гарантом учебно-воспитательного процесса, создающий модель нового поколения - смарт личности. Реформы, проводимые Министерством образования и науки, явно способствуют улучшению и развитию окружающей среды в этом отношении. Но впереди еще много работы. Главное, что большинство людей знают о преимуществах использования ИТ-технологий и использования существующих ресурсов в процессе обучения.

Список литературы

1. Национальная учебная программа, глава VIII, Тбилиси 2011 г.
2. Экономическая газета, 03.04.2017, Smart-технологии в образовании: портрет выпускника 2020, материалы Международной научно-методической конференции при Финансовом университете «Smart-технологии в образовании: портрет выпускника 2020».
3. Пассов Е.И. Терминосистема методики как теории и технологии иноязычного образования. Липецк, 2016.
4. Скорикова Т.А. Смарт-технологии как эффективное средство обучения межкультурной коммуникации. Сборник научных трудов *Cross - Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES) ISSN- 2470-1262, №1, Март, 2016г.*
5. Тихомиров В.П., Тихомирова Н.В. Концепция SMART-EDUCATION. Февраль 16, 2012.
6. Шубина И.В. Научно-практический журнал, Вестник УМО. Экономика, статистика, информатика. №3, 2015.
7. Шукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранному. Москва, 2015
8. Интернет - ресурсы: IDIT использование информационных технологий в образовательном пространстве. <http://www.idit.ge/ge/post/informaciuli-teqnolegiebis-gamoeneba-saganmanatleblo-sivrceshi>. 8.04.2017
9. Интернет - ресурсы: Katie Bird, Человек становится в центр внимания «умного» города <https://www.iso.org/ru/news/ref2247.html> от 23 ноября 2017
10. Интернет - ресурсы: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации"<http://zakon-ob-obrazovanii.ru>.

*Донадзе Михаил Вахтангович,
Академический доктор компьютерных наук, ассоциированный профессор,
Батумский государственный университет Шота Руставели,
Батуми, Грузия*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ SMART ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ И НАУЧНЫХ ПРОЕКТОВ

Abstract

Nowadays the learning has moved from traditional classroom into the virtual space. Today the Internet offers great opportunities for introducing technology of building the training courses with the unlimited resources with the implication of creating the highly efficient systems meeting the strictest requirements in terms of training.

Modern conditions demand formation of a new paradigm and the concept of creation, introduction and usage of SMART technology for implementation of innovative educational and scientific projects. The offered concepts and means enable the complete, as well as stage-wise introduction. For stage-by-stage introduction it is enough to define the short-term aims and identify the functional objectives that will lead to achievement of these aims.

Thus, the importance of the modern SMARTS educational technologies lies in their orientation on the educational and scientific process, potential prospects of students, realisation of their creative and scientific interests, and increase of a role of the independent work and responsibility for academic achievements. Such approaches create a basis for purposeful formation of the unified professional thinking in students and scientific staff as the foundation for the further professional activity.

Keywords: *information technology, SMART education, the concept of SMART formation.*

В настоящее время процесс обучения перешел из традиционной аудитории в виртуальную сферу пространства, чему способствовал целый ряд факторов: цифровой мир полностью изменил доступ к информации и к управлению информацией, преподавание более тесно сотрудничает в цифровом мире, студент/ученик не только пассивно получает информацию, но и выполняет очень активную роль в процессе обучения, он - автор, создатель, оценщик и критический комментатор. Процесс обучения и научная деятельность основаны на активном использовании информационных технологий.

На сегодняшний день Интернет открывает большие возможности для внедрения технологий построения обучающих курсов с неограниченными возможностями, предполагающими создание высокоэффективных систем, отвечающих самым строгим

запросам в вопросах обучения. SMART технологии и интернет становятся все более доступными и создают новые возможности для научных проектов и обучения, обогащают учебный процесс интерактивными программами и мультимедийным контентом. Интерактивные мультимедийные средства способствуют повышению эффективности обучения, а высокотехнологичные средства сбора, хранения и анализа информации способствуют эффективному контролю над процессом обучения [1]. Такие формы способствуют развитию навыков самостоятельного обучения и самоконтроля, что приводит к демократизации и гуманизации учебного процесса. Это делает студентов/учеников очень мотивированными обучающимися и процесс обучения не является утомительным и однообразным.

Процессы развития информационного общества оказывают активное воздействие на все аспекты жизнедеятельности государства, общества, личности. Такое направление, как информатизация образования присутствует во всех без исключения национальных программах движения к информационному обществу. В современных университетах информатизация ведется по двум основным взаимосвязанным направлениям [1].

Первое направление – компьютеризация образовательного процесса, использование современных информационных технологий для модернизации педагогического процесса. На протяжении последних лет мы стали свидетелями развития нескольких образовательных парадигм, в основе которых лежит широкомасштабное применение информационных технологий: дистанционное обучение (distance learning), электронное обучение (e-learning), мобильное обучение (m-learning), всепроникающее обучение (u-learning). Модернизация образовательного процесса на базе информационных технологий обусловлена как новыми требованиями, предъявляемыми к современной системе образования, так и превращением компьютерной техники и интернета в широко распространенные повседневные инструменты получения и обработки информации. Данное направление реализуется путем интеграции в информационную среду университета электронных средств обучения, включая электронные образовательные ресурсы, а также программных платформ систем управления обучением (LMS – Learning Management Systems) и электронных библиотек [1,4].

Второе направление - компьютеризация системы университетского менеджмента путем автоматизации бизнес-процессов современного университета. Это направление является важным и актуальным, так как нацелено на повышение (или, по крайней мере, сохранение) качества образовательного и научного процесса в условиях перехода к массовому высшему образованию и Болонскому процессу, а также на снижение материальных затрат на организацию работы университета. Это направление связано с разработкой и внедрением специализированных программных платформ компьютеризации учебного и научного процесса.

Современный университет - это открытый, мобильный, инновационный креативный, предпринимательский, развивающийся, конкурентоспособный, социально ответственный университет. Современные условия требуют формирования новой парадигмы и концепции. На рубеже XX и XXI веков общество вступило в информационную стадию своего развития, которая характеризуется доминированием информации и знаний в функционировании и

развитии различных сфер общественной жизни [2].

Информационные технологии стремительно покоряют мир. Они проникают (и уже в значительной мере проникли) во все сферы человеческой деятельности: производство, сервис, культуру, образование. В последние десятилетия было сделано мало по-настоящему ценных научных открытий, но бурно развивались и продолжают развиваться технологии, среди которых информационные занимают особенно почетное и значимое место. Многое уже сделано, но фронт работ не уменьшается. Нам, как представителям высшего образования, наиболее интересной проблемой, лежащей в этой плоскости, представляется построение систем компьютерной поддержки компьютеризации учебного и научного процесса. Проблема актуальна в глобальном масштабе: и на постсоветском пространстве, и в странах Европейского Союза. Это, в частности, связано с постоянной модернизацией национальных систем образования, развитием Болонского процесса, наконец, со сложностью предметной области и отсутствием достаточно полных и адекватных ее описаний.

Цели и задачи создания, внедрения и использования SMART технологий для реализации инновационных образовательных и научных проектов.

Основной целью разработки и внедрения SMART технологий для реализации инновационных образовательных и научных проектов является повышение качества образовательного и научного процесса. Эта цель достигается за счет постоянного мониторинга, обеспечения достоверности и скорости получения информации о различных инновационных проектах с необходимой степенью детализации и, как следствие, обоснованности и оперативности принятия управленческих решений, непосредственно воздействующих на выполнение образовательной функции [2,5].

Следующей целью является снижение затрат на организацию образовательной деятельности университета за счет оптимизации использования интернет и электронных ресурсов университета, повышения производительности труда персонала.

Наконец, третьей целью разработки и внедрения является демократизация образовательного и научного процесса, развитие академических свобод путем обеспечения прозрачности деятельности всех субъектов, задействованных в системе: от обучаемых до руководителей научных проектов, создания удобной и демократичной информационной среды для их взаимодействия [2].

Внедрение SMART технологий позволяют также обеспечить комплексный подход к оптимизации процесса принятия решений, улучшить коммуникации университета с внешней средой, повысить достоверность и доступность информации о результатах разных конференций и форумов, так как результаты научных проектов выкладываются в интернет пространстве на веб сайтах.

Для разработки и внедрения SMART технологий необходимо решить задачи анализа основных функциональных направлений и описания информационных потоков. Мировые тенденции развития и использования пользовательских интерфейсов показывают бурное развитие веб-технологий [2]. В процессе разработки и внедрения неизбежен реинжиниринг

большинства бизнес-процессов. Важной задачей является обучение студентов и информирование научного персонала об общедоступных электронных и интернет услуг, предоставляемых широкие возможности. Именно SMART технологии позволяют разрабатывать революционные учебно-методические материалы, а также формировать индивидуальные траектории обучения для образовательной и научно-исследовательской среды. Концепция SMART образования включает:

Создание – организация интеллектуальной среды непрерывного развития компетентностей участников образовательного процесса, включая мероприятия формального и неформального процесса обучения, результатом которых являются изменения демонстрируемого поведения путем применения приобретенных новых компетенций.

Цель – давать навыки, необходимые для успешной деятельности в условиях цифрового общества и умной экономики. Основные характеристики SMART образования:

1. Обеспечение совместимости между программным обеспечением, разработанным для разных операционных систем, для обеспечивая возможности реализации непрерывности учебного процесса и целостности научной информации.

2. Независимость от времени и места, мобильность, повсеместность, непрерывность и простота доступа к учебной информации.

3. Взаимосвязь между индивидуальными и организационными целями работодателей и учебного заведения.

4. Оценка демонстрируемых изменений компетенций - результативность учебного процесса измеряется не столько полученными знаниями, сколько возможностью их применения на практике.

5. Гибкое обучение с точки зрения предпочтений и индивидуальных возможностей учащегося, в том числе такие как: исходные знания, опыт и навыки.

Для создания эффективной SMART системы для реализации инновационных образовательных и научных проектов необходимо четко представить себе цели и способы их достижения, что удобно и вполне естественно может быть описано в виде последовательностей конкретных процессов (функций), которые формально могут быть представлены в виде бизнес-процессов [2], обеспечивающих деятельность SMART университета. Все бизнес-процессы должны быть реализованы средствами программно-аппаратных комплексов, которые, как известно, функционируют на базе программных модулей, обрабатывающих определенные структуры данных или информационные объекты.

Предлагаемые концепция и способы позволяют осуществлять как полное, так и поэтапное внедрение. Для поэтапного внедрения достаточно помимо конечных целей определить промежуточные цели и на функциональной структуре выделить те задачи, которые приведут к достижению этих целей [3].

С целью поддержки среды активного обучения, ориентированной на подготовку будущих ученых и исследователей, и реализации механизмов по ее управлению, с учетом зарубежной практики и многолетнего опыта по построению интегрированных решений для

сферы образования, важно учитывать современные подходы к построению и использованию SMART технологий [4].



Рис.1 Концепция SMART образование

В качестве наиболее перспективных решений для высших учебных заведений, выделим следующие:

- организацию облачной инфраструктуры образовательного и научно-исследовательского пространства;
- возможности социальных медиа, для формирования и использования коллективного знания (блоги; социальные сети; вики-проекты; социальные мультимедиа);
- мультимедийные и интерактивные технологии и персональные мобильные устройства для моделирования и прогнозирования изучаемых процессов и явлений, проведения экспериментов в условиях имитации на компьютере реального опыта или эксперимента;
- включение в инфраструктуру образовательного и исследовательского процессов доступ к электронным образовательным и научным ресурсам;
- использование средств компьютерной лингвистики с применением технологий искусственного интеллекта;
- “геймификация“ образовательного и исследовательского процесса, что позволяет обеспечивать поэтапное погружение в процесс обучения ;

Ожидаемый эффект: Целесообразность разработки, внедрение и использование SMART технологий для реализации инновационных образовательных и научных проектов должно идти с ожидаемыми эффектами ее использования. Разработка и внедрение по природе своей – инновационный процесс, эффективность которого следует оценивать по следующим основным направлениям:

Экономический эффект - проявляется в снижении себестоимости образовательных и

иных услуг, оказываемых университетом. Такой эффект достигается вследствие повышения производительности и эффективности современных ИТ.

Социальный эффект - от внедрения SMART образования проявляется в создании благоприятных условий для развития личности, создания удобной информационной среды для взаимодействия субъектов образовательной и научно-исследовательской среды.

Информационный эффект - заключается в своевременном предоставлении информации для проведения мониторинга и оценки эффективности данной ситуации.

Ресурсный эффект - состоит в более эффективном использовании материальных и электронных образовательно-научных ресурсов, как и университета так интернет пространства [1,2].

Экологический эффект возникает, например, в результате того, что использование современных коммуникационных технологий, предоставление образовательных и иных услуг в электронном виде, внедрение технологий мобильного и всепроникающего обучения снижают необходимость личного присутствия студентов и преподавателей в университете.



Рис.2 Роль учебных заведений

С точки зрения педагогической теории дистанционное обучение интересно как система, позволяющая с наибольшей полнотой реализовать современные требования к образованию: гибкость организационных форм, индивидуализация содержания образования, интенсификация процесса обучения и обмена информацией [1].

Таким образом, значительность современных SMART технологий образования заключается в направленности учебного и научного процесса на потенциальные возможности обучающегося, на осуществление его творческих и научных интересов, на возрастание роли самостоятельной работы и роста ответственности за результаты академической деятельности. Такие подходы создают основу целенаправленного формирования для студентов и для научного персонала целостную систему профессионального мышления, как базу будущей профессиональной деятельности. Именно

SMART образование, на наш взгляд, формирует творческий потенциал будущего специалиста, столь необходимый в современных условиях.

Список литературы

1. Иванченко Д.А. Роль интернет-пространства в формировании образовательной информационной среды //Дистанционное и виртуальное обучение. 2011. №2. С. 19-31.
2. Методологические основы создания, внедрения и развития интегрированной информационной систем управления университетом. Tempus Project “Integrated University Management System: Eu Experience On Nis Countries’ Ground” под ред. кан. физ. мат. наук. С.В. Чернишенко. 2015.
3. Licht Alexandra H., Tasiopoulou E., Wastiau P. Open Book of Educational Innovation. European Schoolnet, 2017.
http://www.eun.org/documents/411753/817341/Open_book_of_Innovational_Education.pdf. (12.05.2018)
4. Canessa E., Zennaro M. A Mobile Science Index for Development//International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM). 2012. Vol. 6. № 1.P.
5. Boholano Helen B., Smart social networking: 21st century teaching and learning skills, Research in Pedagogy, Vol. 7, Issue 1 (2017), pp. 21-29.

*Иссерс Оксана Сергеевна,
доктор филол. наук, профессор,
декан факультета филологии и медиакоммуникаций,
Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского,
Омск, Россия*

*Малышева Елена Григорьевна,
доктор филол. наук, профессор,
заведующий кафедрой журналистики и медиалингвистики,
Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского,
Омск, Россия*

**ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ
МЕДИЙНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ
(на материале проекта «Лица современной русистики»)**

Повышение эффективности профессиональной подготовки в современной высшей школе является одной из актуальных задач в сфере университетского образования. В российском гуманитарном образовании в целом доминирует традиционный тип обучения, суть которого – в передаче обучающимся знаний и способов действия в готовом виде для воспроизводящего усвоения. Как показывает опыт преподавания в высшей школе, такой подход не формирует у студентов навыков аналитической деятельности и не в полной мере готовит их к успешной профессиональной самореализации. В связи с этим в современной лингводидактике актуальной является разработка методов и приемов обучения, стимулирующих познавательную и аналитическую деятельность студентов. Особый интерес с точки зрения формирования профессиональных компетенций студентов-филологов представляет проблема динамики языковых норм, языковых новаций, модных слов, актуальных процессов развития русского языка [1-8]. В связи с этим нельзя не отметить обилие непрофессиональных оценок состояния современного русского языка в Интернет-среде. Поэтому актуальными представляются задачи обучения будущих филологов и журналистов навыкам научной оценки современных процессов русской речи, а также цели просвещения массовой аудитории посредством диджитал-проектов [9,10], т.е. медиализация научного знания в сфере русистики.

Одной из форм медиализации лингвистических знаний является создание на порталах образовательных учреждений (в первую очередь университетов) ресурсов, популяризирующих научные разработки отечественных и зарубежных ученых. Примером такого продвижения достижений лингвистической науки может служить медиапроект «Лица современной русистики», реализованный в рамках ФЦП «Русский язык» в 2016-2017 гг. и размещенный на портале Института русского языка им. А.С. Пушкина «Образование

на русском» (<https://modrus.pushkininstitute.ru/>).

Программа в жанре тематического и портретного интервью знакомит с лингвистами, чьи имена нередко известны студентам только по обложкам учебников и монографий, а массовой аудитории неизвестны вообще.

В доступной и занимательной научно-популярной форме герои программы раскрывают суть современных проблем и направлений русистики, рассказывают о различных сферах русскоязычной коммуникации и разнообразии ресурсов русского языка. Размышляют о том, как связаны язык и культура, язык и искусство, язык и политика, язык и общество, язык и философия. Обсуждают, как в языке преломляются важнейшие культурологические, нравственные и этические понятия русского человека.

Героями выпусков программ стали современные российские и зарубежные лингвисты: Н.В. Богданова-Бегларян (Санкт-Петербург), Т.А. Гридина (Екатеринбург), В.В. Дементьев (Саратов), В.И. Карасик (Волгоград), В.В. Колесов (Санкт-Петербург), Л.П. Крысин (Москва), Б.Ю. Норман (Минск, Белоруссия), Б.И. Осипов (Омск), Р. Ратмайр (Вена, Австрия), О.Б. Сиротинина (Саратов), И.А. Стернин (Воронеж), Ю.Е. Прохоров (Москва), А.П. Сковородников (Красноярск), А.П. Чудинов (Екатеринбург), Т.В. Шмелева (Новгород) и другие.

Более 20 интервью с ведущими учеными-русистами, проведенными в рамках проекта «Лица современной русистики», являются богатым источником знаний о динамических процессах в русском языке и критериях их оценки в аспекте лингвистических норм. Вообще метод глубинного интервью, столь популярный в смежных науках о человеке (социологии, психологии, маркетинге, антропологии) в лингвистике используется, но по большей части в полевых исследованиях. В то же время изучение различных аспектов функционирования современного русского языка и оценка уровня массовой речевой культуры указанным методом помогают выявить зоны активной научной рефлексии, глубже понять процессы взаимодействия и взаимообусловленности социальных и лингвистических факторов в современной дискурсивной реальности.

Существенно, что мнение экспертного сообщества в отсутствие свежих репрезентативных данных массовых обследований становится одним из убедительных критериев для оценки языковых новаций.

В соответствии с поставленными задачами и спецификой целевой аудитории была разработана диджитал-стратегия проекта: выпуск информационно-познавательного контента в виде цикла телевизионных познавательных программ и радиопередач о ведущих современных российских ученых-русистах, с последующим размещением в действующей системе электронной поддержки изучения русского языка и дистанционного образования на русском.

Для выяснения оценок современной русской речи в аспекте культурно-речевых норм всем экспертам был задан ряд вопросов, среди которых были такие «Кого из современных публичных персон вы считаете носителем образцовой речи?»; «Можете ли вы отметить в

собственной речи какие-то языковые новации?»; «Что вас огорчает и что радует в современном русском языке?» и т.д.

Ответы лингвистов могут быть сгруппированы по позитивным и негативным оценкам. Эти сведения могут быть полезны для обсуждения научных критериев установления лингвистической нормы, популяризации научных знаний о русском языке. Все указанные аспекты имеют несомненную ценность в формировании у студентов-филологов основ научного мировоззрения в изучаемой области знаний, навыков самостоятельного анализа эмпирического материала. В частности, студентам могут быть даны задания на выявление позитивных и негативных оценок фактов современного русского языка.

В результате изучения интервью ведущих современных лингвистов студенты смогут установить, что **позитивные оценки** связаны с вариативностью способов выражения интенции, наличием у говорящего речевого и коммуникативного выбора, признанием территориального варьирования языка.

Л.П. Крысин: Радует свобода. Мне кажется, с конца 80-х годов, когда политики перестали говорить по бумажке, такая речевая свобода появилась. Люди не боятся ошибиться, даже в эфире. Поскольку это не заготовленные тексты, это естественным образом рождающаяся речь, и там могут быть какие-то неточности, даже ошибки, но это стихия речи. Это такая свободная речь.

В.И. Карасик В целом, язык – живой организм. И, как всё живое, он красив, если понять, в чём его красота. В общении он используется в большей мере адекватно. Всё неадекватное безжалостно редактируется участниками общения, исчезает, идёт в мусорную корзину. Ну нет проблемы никакой! Хороший язык, и на нём хорошо говорят. Количество штампов у нас такое, какое обычно бывает в разных типах дискурса. В политическом его больше, в обиходном тоже есть.

Ю.Е. Прохоров: Меня совершенно не пугает некая вольность с языком. Я даже иногда боюсь, что моя вольность с языком пугает кого-то другого. Потому что я считаю, что у нас было как-то очень жёстко.

Я абсолютно убеждён, что язык – это культурная составляющая, сокровищница, хранилище... Но говорим мы на языке всегда здесь и сейчас. Не вчера и там, а здесь и сейчас.

Кронгауз М.А. о языке Интернета: Я это не считаю помойкой, я это считаю совершенно потрясающим полигоном для экспериментов над языком. Не знаю, кто этот полигон придумал, люди или какие-то силы свыше, но полигон существует. И с языком русским и другими языками на этом полигоне проделываются какие-то очень интересные штучки. Причём мы видим, что языки реагируют примерно одинаково. И, конечно, это надо изучать...

На основе анализа интервью студенты и заинтересованные в научном знании непрофессионалы также смогут выявить основания для **негативных** оценок состояния массовой речевой культуры. В основном они связаны с бедностью языка, речевыми штампами, проникновением вульгарных и обценных единиц в публичную сферу, откуда

эти «образцы» молодежь воспринимает как социальную норму. В то же время все эксперты предостерегают от непрофессиональных оценок языковых новаций как «порчи» русского языка и подчеркивают ответственность журналистов за трансляцию речевых норм и моделей коммуникативного поведения.

Л.П. Крысин: Что огорчает? Бедность языка молодёжи... Скучный словарь, скудные какие-то, бедные интонации. Просто плохое знание языка.

В.И. Карасик: Мы не можем оценивать языковые характеристики, коммуникативные характеристики современной жизни в отрыве от культурных характеристик. Некоторые культурные характеристики меня раздражают. Коммуникативные характеристики в меньшей мере, потому что они просто выводятся отсюда. Падение общекультурного уровня, падение грамотности. Это меня раздражает очень сильно. Но всякие вещи, связанные, скажем, с избыточными порой, со смешными заимствованиями... ну что ж, это мутная волна, которая сойдёт.

Порча – это общекультурное явление, а не языковое и даже не коммуникативное. Как правило, когда мы говорим «порча языка», мы тем самым говорим о недостатках своего возраста. А современная культура (не случайно культурологи говорят, что она ювенальна), она сориентирована на подростка, на молодёжь.

Ю.Е. Прохоров: Я понимаю, что всем очень хочется сейчас поговорить по-английски. Поэтому есть категория людей, которые «вау» произносят в день чаще, чем англичанин за всю свою жизнь. Потому что это единственное английское слово, которое они знают.

Когда говорят «гибнет язык», давайте договоримся: язык гибнет, если его губят. Кто его может губить? Только носитель русского языка, больше некому. Значит, мы с вами.

И.А. Стернин: Есть так называемые «цензовые ошибки»... Если говорят *музЭй*, допустим. Или если говорят *врУчим*, *вкЛЮчим*. Когда мы вели занятия по культуре речи учителя, определили около трёхсот слов, так называемые грубые ошибки, мы их назвали цензовые. По ним можно определить, что у человека низкий интеллектуальный и культурный ценз.

Н.А. Купина: Я считаю, никакое заимствование не угрожает русскому языку утратой идентичности. Хуже, мне кажется, обстоит дело с вульгаризацией языка. Вот этот центростремительный процесс, жаргоны перемещаются к центру литературного языка, это опошляет язык. И здесь, конечно, нам остро не хватает авторитетных носителей современного русского языка, которые бы влияли на общую культуру лингвокультурного типажа. Вот эта вульгаризация, мне кажется, опаснее, чем волна англицизмов.

О.Б. Сиротинина: Вообще успех коммуникации обеспечивает прежде всего золотое правило риторики, конечно, забота об адресате. Чтобы всё было достаточно, но не чрезмерно.

Изучив палитру экспертных мнений и оценок современного состояния речевой и коммуникативной культуры, студенты смогут сделать вывод о тенденциях развития

русского языка, научных основаниях оценки речевых новаций, поскольку каждый из высказавших своё мнение лингвистов наметил круг проблем, которые требуют детального изучения и понимания будущими специалистами-филологами.

Список литература

1. Борисова Е.Г. Мода и узус: моделирование влияния социума на речь // Мода в языке и коммуникации: Сб. статей / Сост. и отв. ред. Л.Л. Федорова. - М.: РГГУ, 2014. - С. 47-55.
2. Гусейнов Г. Нулевые на кончике языка. Краткий путеводитель по русскому дискурсу. - М.: Издательский дом «Дело», 2012. – 240 с.
3. Кронгауз М.А. Русский язык на грани нервного срыва. 3 D. - М.: Астрель, Corpus, 2012. - 217 с.
4. Крысин Л.П. Повседневная русская речь в ее отношении к литературной норме (лексикографический аспект) // Труды Института им. В.В. Виноградова. - Вып.1. - М., 2014. - С. 358-387.
5. Левонтина И.Б. Русский со словарем. - М.: Издательский центр «Азбуковник», 2010. - 365 с.
6. Мода в языке и коммуникации: Сб. статей / Сост. и отв. ред. Л.Л. Федорова. - М.: РГГУ, 2014. - 341 с.
7. Мустайоки А., Вепрева И.Т. Метаязыковой портрет модных слов. [Электронный ресурс] <http://www.dialog-21.ru/media/1089/mustajokiaveprevait.pdf> (Дата обращения: 30.03.2017).
8. Новиков В.И. Словарь модных слов. Языковая картина современности. М.: АСТ-Пресс, 2016. – 352 с.
9. Batt C. New Approaches to Digital Strategy in the 21st Century. *Advances in Library Administration and Organization*. 2016, v. 35, pp. 289–311.
10. Ross J.W., Sebastian I.M., Beath C.M. How to develop a great digital strategy. *MIT Sloan Management Review*. 2017, v. 58, no. 2, pp. 6–10.

*Камелова Сания Ибрагимовна,
к.ф.н., профессор,
Атырауский государственный университет
им. Х.Досмухамедова,
Атырау, Казахстан*

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ РУССКОЙ РЕЧИ ИРАНСКИХ СТУДЕНТОВ

Abstract

This article is devoted to the issues of teaching Russian language to Iranian students by the academic mobility program. It is shown that in the absence of a Russian-language language environment in Iran, it is possible to teach Russian to the colloquial Russian language of the specialty "Russian language". An integrated approach is important. An Iranian student who has studied this method will easily find what to say or answer, because he is accustomed to formulate and express his thoughts independently.

Keywords: *education, methodology, Iranian audience, Russian language, Farsi, speech activity, learning, speaking, reading, writing, listening.*

Академическая мобильность – одно из приоритетных направлений международной деятельности высшего учебного заведения. Целью развития академической мобильности является повышение качества образования, улучшение взаимопонимания между различными народами и культурами, воспитание нового поколения, подготовленного к жизни и работе в международном сообществе.

Международные обмены реализуются в соответствии с договорами между университетом и вузами-партнерами, соглашениями с вузами, международными компаниями, фондами и другими организациями.

В плане по совершенствованию кредитной технологии на 2011-2018 учебные годы в Атырауском государственном университете им. Х.Досмухамедова (Казахстан) большая роль отведена развитию академической мобильности студентов, аспирантов, преподавателей, которая предоставляет возможность обменяться опытом научно-исследовательской работы с зарубежными коллегами в рамках научных конференций, международных форумов краткосрочных образовательных программ и т.п.

В апреле 2018 года по программе международной академической мобильности мне посчастливилось поработать в Иране в Мазандаранском университете со студентами гуманитарного факультета, изучающими русский язык.

Русский язык является одним из языков, потребность в изучении которого в Иране возрастает с каждым днем с учетом сложившихся экономических, политических и культурных интересов. Государственным языком Ирана является персидский язык (фарси, иранский язык), который значительно отличается от русского, как в своих грамматических характеристиках, так и в системе графики и фонетики. Преподавание русского языка осуществляется в вузах Ирана на протяжении многих лет. Например, в Тегеранском государственном университете - уже 70 лет. Русский язык стал одним из первых предметов, который начал преподаваться одновременно с открытием университета. Одна из первых кафедр – кафедра русского языка и литературы – начинала свою работу всего с тремя студентами

Русский язык считается самым сложным языком мира, но при правильной методике преподавания - это живой, яркий, фонетически красивый язык. На сегодня это самый богатый и востребованный язык. Русский язык признан активным рабочим языком, используемым ООН. Сложность и красота русского языка привлекает многих иранцев. Необходимо отметить, что в Иране отсутствует русскоязычная речевая среда, и поэтому нет достаточной мотивации для практического овладения русским языком. Обучаясь на специальности «Русский язык и перевод», студенты прекрасно владеют профессиональной лексикой, знают правила фонетики, лексики, грамматики, могут спросить или ответить на вопросы, но наблюдаются типичные речевые ошибки.

Работа в иранской аудитории позволила выявить наиболее характерные для персоязычной учебной аудитории приёмы овладения фонетическими, графическими и грамматическими особенностями русского языка, способствующими практическому овладению речевыми умениями и навыками на изучаемом русском языке.

Во время работы в Мазандаранском университете были прочитаны лекции и проведены практические занятия. тестирование для студентов 1,2,3,4 курсов специальности «Русский язык и перевод», которые показали хорошие знания по теории современного русского языка и большое стремление изучать русский язык как язык международного общения.

Русский язык как иностранный – это совершенно отдельная область знаний, которая отличается от русского языка для его носителей. Основная задача преподавания РКИ - помочь иностранцам овладеть русским языком и пользоваться им как средством общения, а не структурированной системой.

Как отмечал Виталий Костомаров: "Русский язык никогда не был языком бизнеса, а сейчас стал, - Не очень был языком туризма, а сейчас стал". Преподавание русского языка как иностранного преследует определённую цель — дать иностранцу средство для общения, ведения коммуникации. Под коммуникацией будем понимать социально обусловленный процесс передачи и восприятия информации, как в межличностном, так и в массовом общении при помощи различных вербальных и невербальных средств коммуникации. Вербальным средством общения является язык, без знания которого коммуникация практически невозможна. Если коммуникация происходит между представителями разных наций, разных культур, то нужно говорить о межкультурной

коммуникации. К тому же необходимо учитывать, что характер общения, в том числе и межнационального, определяется сферой общения. Учебная, учебно-профессиональная сферы требуют от студента знания русского литературного языка, подязыков специальностей, научного стиля речи. Но студент-иностранец участвует в коммуникации не только в учебной и социально-культурной сферах, но и в молодёжной среде, являясь частью этой среды. Таким образом, иранский студент оказался вовлечённым в различные по характеру коммуникации.

РКИ имеет свой предмет изучения – речевое общение. Обучение другому языку развивает у учащихся способности пользоваться языком как средством получения информации. Главной целью работы в иранской аудитории было обучение русскому языку как основному средству коммуникации.

Важно отметить, что студентам очень нравится русский язык. И они понимают, что это язык не только русского народа, но и один из активных рабочих языков ООН, это язык дружбы, братства и взаимопонимания, которые необходимы в современном мире. И поэтому целями изучения ими русского языка являются следующие:

1. кроме английского и других «модных сегодня языков», освоить один славянский язык;
2. сдать экзамен в магистратуру по русскому языку;
3. стать переводчиком, преподавателем;
4. поехать в Россию и познакомиться с культурой, историей, традициями русского народа.

Одной из главных задач преподавателя русского языка - поддерживать высокий уровень преподавания за рубежом.

Большое внимание было обращено на практику живой русской речи. Студенты заучивали стихи и песни на русском языке, много читали и писали. Необходимо ещё раз отметить, что студенты хорошо подготовлены теоретически, но им не хватает разговорной практики русского языка.

Были также проведены консультации. Полное погружение в русский язык осуществлялось в течение всего периода работы с иранскими студентами в аудиторное и внеаудиторное время.

Одной из трудностей иранских студентов при изучении русского языка считается употребление падежей русского языка. Так как категория падежа в русском языке охватывает большой объем материала, в свою очередь усвоение всего материала затрудняет иранских студентов. С другой стороны отсутствие категории падежа в персидском языке усложняет дело.

В русском языке большинство частей речи изменяются по падежам и принимают окончания, изменяя свои окончания, передают нужное мнение, и для передачи каждого мнения и смысла применяются соответствующие окончания. В русском языке части речи в

категории падежа (имя прилагательное, имя числительное) зависимы от имени существительного. В грамматике персидского языка отсутствует такая грамматическая зависимость между частями речи. Отсутствие падежных окончаний, подобных тому, как в русском языке (имя существительное, имя прилагательное и имя числительное не принимают различных окончаний), очень усложняет усвоение и обучение категории падежа иранскими студентами и создает им трудности в употреблении нужного падежного окончания, а также и его подбора с учетом зависимости частей речи друг от друга.

Русский язык и персидский язык относятся к одной языковой семье индоевропейских языков. Но, тем не менее, их грамматические системы весьма различны. Грамматические значения, аналогичные тем, которые в русском языке выражаются падежной формой или сочетанием падежной формы с предлогом, в персидском языке передаются аналитическими средствами.

Необходимо также отметить существенную проблему преподавания русского языка как иностранного, связанного с содержанием и организацией учебной деятельности. Преподаватель должен использовать актуальные для учащихся материалы (например, говоря о студенческой аудитории, изучающей русский язык как специальность, важно подбирать учебные материалы, соответствующие их профессиональной направленности). Таким образом, для того, чтобы обеспечить большую заинтересованность обучающихся в русском языке, необходимо использовать учебные материалы, содержащие в себе следующую информацию: сведения о языке, истории, культуре, образе жизни, а также сведения, имеющие отношение к профессиональной области обучающихся и их интересам.

Что может способствовать эффективности обучения русскому языку?

1. Важно, чтобы обучающийся на уроке был активным его участником. Для этого нужно, чтобы каждый студент чувствовал себя свободно и комфортно. Обучение проводить с использованием ролевых игр, где студент является активным участником.

2. Необходимо подбирать материал, который вызывает интерес и имеет практическую значимость для студента. Например, специальный материал по фонетике, лексике или грамматике.

3. Обязательно следует сравнивать языковые единицы родного-фарси и русского языков.

На основе всего перечисленного, можно сделать вывод, что обучение русскому языку основывается на комплексном методе преподавания. Чтобы научить русскому языку иностранца, используем комплексный метод преподавания, обращая внимание на типичные трудности. В первую очередь, это трудности в различении звуков и форм слов, в интерпретации значения слова, вызванные многозначностью и омонимией, использование падежных форм. С первого дня необходимо погружать студентов в атмосферу русского языка, говорить больше по-русски, многократно повторять русские слова и выражения.

Комплексный подход адаптирован на нестандартные речевые ситуации. Иранский студент, обучавшийся данным методом, легко найдет, что сказать или ответить, потому что приучен самостоятельно формулировать и высказывать свои мысли. Уже после нескольких

занятий студент легко может сказать: Извините, можно вопрос? Какая разница между этими формами слов? Я не понимаю. Вы можете объяснить... И эти фразы он будет использовать каждый день.

Преимущество комплексного подхода состоит в том, что распознавание речи в данном случае происходит быстрее за счет того, что человек, тренируя в большом количестве свой речевой аппарат, слышит и как бы сам ощущает произносимое слово, а значит, имеет больше шансов правильно его перевести. Также большую роль здесь играет его собственная разговорная практика – возможно, он сам употребляет услышанные конструкции и без труда узнает их.

Список литературы

1. Костомаров, В.Т. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам / В.Т. Костомаров, О.Д. Митрофанова. – М., 1976; 4-е изд., испр. – М., 1988. – 155 с.
2. Краткосрочное обучение русскому языку иностранцев. Формы и методы: сб. статей / Сост. О.П. Рассудова – М., 1983. – 222 с.
3. Ханджани Л. Русский язык в Иране: история, современное состояние, перспективы развития // Молодой ученый. — 2014. — №12. — С. 438-441. — URL <https://moluch.ru/archive/71/12206/> (дата обращения: 21.07.2018).

*Капарушкина Диана Игоревна,
канд.пед.наук,
Приглашенный профессор,
Университет «Сон Мун»,
Асан, Южная Корея*

**ПОСТАНОВКА ВОПРОСА О НЕОБХОДИМОСТИ СОЗДАНИЯ МЕТОДИКИ
ОБУЧЕНИЯ ПРОИЗНОШЕНИЮ КОРЕЙСКИХ ВЗРЫВНЫХ СОГЛАСНЫХ
ОРИЕНТИРОВАННОЙ НА РУССКОГОВОРЯЩИХ СТУДЕНТОВ**

**A STATEMENT OF CREATION THE METHODOLOGY AND METHODS OF
TEACHING KOREAN PRONUNCIATION OF PLOSIVE CONSONANTS TO
RUSSIAN SPEAKING STUDENTS**

Abstract

This study raises the question of the need to create the methodology and methods of teaching Korean pronunciation to Russian-speaking students. This thesis is devoted to the actual problem of the optimization of the learning process of Korean practical phonetics for Russian-speaking audience, unique to the Russian students' learning Korean pronunciation of plosive voiceless and voiced consonants. Based on a comparative-typological and experimentally-phonetic research consonant systems of the Russian and Korean languages, analysis of existing classifications of Korean consonants identified differences in the implementation of feature voicelessness-sonority in Korean and Russian, the specificity of the organization of the subsystem of plosive consonants in Korean, where this feature implemented as an integral.

The results of the author's research showed that Korean plosive consonants represent the main difficulty for Russian-speaking students in pronunciation. The first reason for this difficulty is the difference of using of vocal cords in the pronunciation of plosive consonants. In Indo-European languages, including Russian, the feature of voiced and voicelessness plosive consonants is important. However, the Korean language demonstrates a unique feature of the triple phonological opposition of plosive consonants in terms of intensity and aspiration: lax consonants, aspirated consonant and tense consonant: [p] - [p^h] - [p'], [t] - [t^h] - [t'], [k] - [k^h] - [k'], where the feature of sonority is irrelevant. Secondly, the Korean pronunciation is difficult to master because there are just a few methods of consciously controlling the operation of vocal cords and the degree of tension in speech organs regulating the realization of the process of articulation.

The author asserts that on the base of comparative experimental analysis of acoustic properties in blasting consonants between Russian and Korean languages, developing effective methods for the

phonetic course and the system of exercises would be possible to improve listening and pronunciation skills among Russian-speaking students when pronouncing Korean plosive consonants. Theoretical propositions of the research can be used in the field of comparative linguistics, general and private phonetics, and in introductory courses. It can be useful not only for speakers of Korean and Russian languages but also for speakers of other typologically close languages.

Keywords: *teaching methods, phonetics of the Korean language, experimental phonetics, Praat, Korean as a foreign language, plosive consonants, voiced and voicelessness consonants, tension-lax, aspirated, unaspirated consonants, acoustic characteristics of consonants, teaching Korean to Russian-speaking students*

Актуальность исследования. В различных языках мира, в том числе и русском, фонологический признак глухости-звонкости взрывных согласных акустически определяется разным соотношением тона и шума в парах согласных типа [п]-[б], [т]-[д], [к]-[г], что является результатом различного способа работы голосовых связок: сближение мускулов связок без их напряжения при глухих согласных (артикуляция «шёпота») и образования более узкой щели с сильным напряжением мускулов, что приводит к их вибрации при звонких согласных (артикуляция «голоса»). В артикуляционном плане, помимо специфической работы голосовых связок, звонкие согласные характеризуются меньшим напряжением мышц речевых органов, чем глухие, что ведет к различению «слабых» [lenis] и «сильных» [fortes] согласных. В этих языках решающую роль в различении этих согласных как полнозвонких и глухих берет на себя способ работы голосовых связок, в других – слабые и сильные согласные различаются по степени мускульной напряженности артикуляции. [2, 121]

На этом фоне корейский язык демонстрирует уникальную особенность, так как располагает тройными фонологическими оппозициями взрывных согласных по степени напряженности и придыхательности: слабые непридыхательные (ㄱ[k], ㄷ[t], ㅂ[p]), придыхательные (ㅋ[k^h], ㅌ[t^h], ㅍ[p^h]) и напряженные (ㄱ′[k′], ㄷ′[t′], ㅂ′[p′]). [7, 37-43] Признак звонкости в этих оппозициях иррелевантен, но в ряде позиций (между гласными и в соседстве с носовыми) слабые согласные могут частично озвончаться.

По вышеуказанной причине при изучении корейского языка русскоговорящие студенты испытывают трудности при восприятии и произнесении корейских слабых непридыхательных, придыхательных и напряженных согласных, поскольку их дифференциация должна осуществляться не по признаку звонкость-глухость, а по совершенно новым для русскоговорящей аудитории признакам: напряженность-ненапряженность и придыхательность-непридыхательность, что значительно усложняет процесс усвоения произношения корейских взрывных согласных в русской аудитории и требует досконального изучения этого фрагмента звукового строя с применением объективных экспериментально-фонетических методик для оптимизации обучения корейскому произношению не только русскоговорящих, но и студентов-носителей типологически близких русскому языков.

Выбор темы и методов исследования обусловлен: а) наличием характерных особенностей этноспецифической модели корейской консонантной системы и отсутствием таковых в русской консонантной системе; б) возможностью выявить и показать конкретные трудности, стоящие перед русскоговорящими учащимися в процессе обучения корейскому произношению, при помощи современных методов исследования; в) необходимостью поиска ранее недоступных в силу объективных причин методических рекомендаций для обучения русскоговорящих правильному корейскому произношению на начальном этапе (постановка звуков во вводно-фонетическом курсе), а также коррекции произношения – на продвинутом этапе (при формировании произносительных навыков).

Методологическая составляющая исследования связана, прежде всего, с детальным анализом и интерпретацией акустических характеристик звуков, произносимых на месте изучаемых согласных в русском языке и на месте их аналогов в корейском языке; а также с выводами, сделанными в ходе проведенного анализа, которые позволили дать конкретные рекомендации о том, каковы способы оптимизации постановки напряженных, слабых и придыхательных взрывных согласных корейского языка, вызывающих затруднения в произношении у носителей русского языка.

Таким образом, **актуальность исследования** определяется: 1) особенностью организации подсистемы корейских взрывных согласных на фоне представления этой категории в русском языке; 2) потребностью в получении точных данных в ходе экспериментального исследования и выявления объективных механизмов дифференциации взрывных согласных в русском и корейском языках; 3) отсутствием методических указаний и необходимостью создания рекомендаций для обоснования способов постановки и коррекции произношения напряженных, слабых и придыхательных взрывных согласных корейского языка в русскоговорящей аудитории; 4) необходимостью разработки системы упражнений на базе данных, полученных в результате экспериментального исследования.

Проблематика исследования определяется тем, что на фоне большого количества работ по изучению различных компонентов организации процесса обучения корейскому произношению, выполненных на основании разных теоретических и методических подходов, существует дефицит комплексных экспериментально-фонетических исследований с использованием новейших технологий компьютерной лингводидактики, а также исследований, в которых сопоставляется вклад зарубежных, в частности российских исследователей, изучающих особенности консонантных систем обоих языков, в том числе особенности реализации категории глухости-звонкости, и способы внедрения результатов исследований в процесс обучения корейскому произношению.

Целью работы является: 1) выявление причин звуковой интерференции у русскоговорящих студентов в области корейского консонантизма, в частности, в усвоении взрывных согласных; 2) разработка и обоснование методики постановки и коррекции корейского произношения русскоговорящим учащимся на материале наиболее трудных для них напряженных, слабых и придыхательных взрывных согласных и создание системы соответствующих заданий и упражнений.

Для достижения поставленной цели предполагается решить **ряд задач**: 1) сопоставить особенности консонантных систем русского и корейского языков, определить специфику произношения взрывных согласных в обоих языках; 2) сравнить фонологические, артикуляционные и акустические свойства смычных взрывных согласных русского и корейского языков и причины порождения интерференции при усвоении русскоговорящими особенностей произношения корейских взрывных согласных; 3) выявить экспериментальным путем сходство и различия в характеристиках взрывных согласных русского и корейского языков, а также выявить степень корректности восприятия русскоговорящими учащимися корейских взрывных согласных в разных позициях; 4) провести анализ ошибок, допускаемых русскоговорящими учащимися при произнесении корейских взрывных согласных; определить частотность ошибок фонетического, фонематического и смешанного типов, указать причины их возникновения; 5) обосновать научно-методическую концепцию фонетического корректировочного курса корейского языка для русскоговорящих; 6) на основе результатов сопоставительного анализа экспериментальных данных разработать систему практических заданий и упражнений для выработки правильного произношения корейских взрывных согласных у русскоговорящих учащихся; 7) для выявления степени эффективности разработанной концепции провести следующие виды работ: первичное тестирование с занесением данных в индивидуальные диагностические бланки участников эксперимента до прохождения корректировочного курса; заключительное тестирование после обучения по авторскому корректировочному курсу с фиксацией данных в индивидуальных диагностических бланках и шкалой оценок в конце обучения; анализ результатов первичного и итогового тестирования для выявления признаков улучшения в произношении корейских взрывных согласных у русскоговорящих учащихся.

Материалом исследования станет научная и научно-методическая литература по вопросам общей и частной фонетики, фонетики корейского и русского языков, методики обучения иностранных студентов корейскому произношению, аудиозапись речи корейских и русских информантов и ее визуализация в форме осциллограмм и спектрограмм; списки слов и тексты различных функциональных стилей как материал для составления фонетического курса и проведения предварительного и заключительного тестирования; картотека примеров, иллюстрирующих ошибки корейских информантов в устной речи на корейском языке.

Научная новизна работы заключается в 1) осуществлении комплексного экспериментального исследования звуковой интерференции при усвоении произношения корейских взрывных согласных русскоговорящими студентами; 2) проведении подробного сравнительного анализа акустических свойств взрывных согласных русского и корейского языков, уточняющий результаты предшествующих исследований; 3) выявлении существенных отличий консонантных систем русского и корейского языков и описании влияния фонологических и артикуляционных особенностей консонантной системы русского языка, в частности глухих и звонких согласных, на корейскую устную речь русскоговорящих студентов; 4) при помощи современных компьютерных технологий (программа «Praat») проведение подробного экспериментального анализа акустических характеристик произносительных ошибок в корейской устной речи русскоговорящих

учащихся; 5) выявлении необходимости учета не только фонологической системы корейского и русского языка, но и артикуляционной базы обоих языков, что играет важную роль при постановке, предупреждении и коррекции произносительных ошибок; 6) разработке на основе сознательно-артикуляционного метода обучения произношению авторского сопроводительно-корректировочного фонетического курса по постановке и коррекции корейского произношения для русскоговорящих учащихся.

Теоретическая значимость работы заключается в следующем: 1) выявляются значимые с научно-методологических позиций и актуальные с точки зрения речевой практики аспекты в теории языковой интерференции и методике обучения корейскому произношению; 2) представляются типология и классификация произносительных и перцептивных ошибок русскоговорящих учащихся в корейской устной речи; 3) разрабатываются критерии объективной оценки произносительных навыков учащихся: степень плотности и интенсивности смычки, наличие аспирации и фрикативности, степень звонкости.

Практическая ценность работы состоит в следующем: 1) полученные в ходе исследования результаты могут быть использованы не только преподавателями корейского языка как иностранного, но и преподавателями русского языка как иностранного, а также других языков, в частности европейских, где согласные различаются по глухости-звонкости: для более эффективного обучения произношению взрывных согласных, при решении проблем академической адаптации русскоговорящих и корейских учащихся в среде изучаемого языка; для предупреждения произносительных ошибок учащихся, вызванных недостаточным пониманием материала занятий как студентами, так и преподавателями; для выработки как эффективной преподавательской стратегии, направленной на коррекцию и устранение произносительных ошибок в устной речи учащихся, так и создания системы упражнений для самостоятельной работы учащихся над произношением; для оптимизации процесса обучения и быстрого усвоения изучаемого материала при использовании знаний об артикуляционной базе и акустических свойствах русских и корейских согласных; 2) дифференцированный подход к изучению интерференции и полученные в ходе проведенного эксперимента результаты могут быть использованы при чтении курсов по теории сравнительной фонетики русского и корейского языков, в научных исследованиях по данной тематике; 3) результаты экспериментального исследования и подробные методические рекомендации по предупреждению иностранного акцента могут быть использованы при создании национально ориентированных практических пособий по фонетике как корейского, так и русского языка, а также учебных пособий по общей и частной фонетике.

Список литературы

1. Kim Hyun Ki. The Force of Articulation for Three Different Types of Korean Stop Consonants // Journal of the Korean Society of Phonetic Science and Speech Technology. – №11(1). – 2004. – P. 65-72.
2. Зиндер Л.Р. Общая фонетика. – М.: Высшая школа, 1979. – 312 с.
3. Капарушкина Д.И. Методология и методика обучения корейских студентов произношению русских глухих и звонких взрывных согласных / Дис. канд. пед. наук. –

М.: РУДН, 2016. – 254 с.

4. Кодзасов С.В., Кривнова О.Ф. Общая фонетика. – М.: РГГУ, 2001. – 592 с.

5. Скалозуб Л.Г. Артикуляторная динамика речеобразования (экспериментально-фонетическое исследование на материале русского языка) / Автореф. дис. докт. фил. наук. – Киев: Киевский государственный университет, 1980. – 52 с.

6. Скалозуб Л.Г. Сопоставительное описание согласных современного корейского и русского языков. – Киев: Киевский государственный университет, 1958. – 487 с.

На корейском языке

7. Ли Хо Ёнг. Фонетика корейского языка. – Сеул: Тэхакса, 2003. – 304 с. (이호영, 국어 음성학: 태학사, 2003. – 304 p.)

*Ковалева Ннаталья Анатольевна,
доктор филологических наук,
профессор Центра лингвистики и профессиональной
коммуникации РАНХиГС при Президенте РФ,
Москва, Россия*

*Вертунова Нина Леонидовна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры русского языка и
издательского дела РосНОУ,
Москва, Россия*

ТВОРЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ НА УРОКАХ РКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РИСУНКА

CREATIVE EXERCISES ON LESSONS RUSSIAN LANGUAGE AS FOREIGN WITH USE OF THE FIGURE

Аннотация

В статье предлагается с помощью рисунка раскрыть специфичность представлений и особенности восприятия прецедентных текстов китайскими учащимися. Выполнение предложенного упражнения раскрывает новые возможности вхождения студентов в парадигму национальной речевой культуры страны изучаемого языка, позволяет использовать заложенный в крылатых выражениях речевой, языковой, интеллектуальный потенциал.

Ключевые слова: *художественный текст, творческие упражнения, особенности восприятия*

Abstract

The article proposes using the figure to reveal the specificity of the notions and peculiarities of perception of precedent texts of Chinese students. Performing creative exercises opens new possibilities of entering students into the paradigm of national language culture of the country of the target language, allows to use the mortgaged sayings speech, language, intellectual potential.

Keyword: *artistic text, creative exercises, especially the perception*

Умение читать и понимать аутентичные художественные тексты изучаемого языка является одной из трудностей для китайских учащихся в процессе изучения русского языка как иностранного. Языковые единицы, обладая образностью, способны приобретать новые

смыслы, дополнительные семантические фрагменты, благодаря чему художественный текст несет большое количество скрытой в нем информации, позволяющей до конца понять смысл художественного произведения.

Как известно, использование художественных текстов в учебном процессе на уроке РКИ преследует следующие цели:

1. Языковые цели – изучение новой лексики, грамматических единиц. Художественный текст служит отправной точкой для развития монолога, диалога, дальнейшего обучения письму.

2. Неязыковые цели – знакомство с культурой, страной. Развитие прекрасного – эстетическая цель, входящая в задачу преподавателя.

Для обеспечения устойчивого интереса к чтению художественных произведений необходимо отбирать художественные тексты, учитывая запросы учащегося, его вкусы, желания, потребности. Текст должен быть таким, чтобы учащийся захотел его прочитать и понять [2].

Произведение Булгакова "Мастер и Маргарита" – величайший роман, создаваемый с 1928 года до конца жизни писателя. Это книга о человеческих пороках, которые были, есть и будут во все времена. Они не имеют национальной или государственной принадлежности, они способны погубить судьбу человека. Но им не под силу уничтожить истинное произведение искусства. Рукописи не горят, потому что даже неизвестные книги, которые не издаются огромными тиражами, но которые смогли повлиять хотя бы на несколько жизней, бессмертны. В этом – истинный смысл фразы «рукописи не горят».

Работа с крылатым выражением "Рукописи не горят" из романа "Мастер и Маргарита" проводилась со студентами и стажерами КНР, обучающимися в РосНОУ на факультете гуманитарных технологий в 2017 – 2018 учебном году, на продвинутом этапе, т.к. многие трудности, связанные со сложностью восприятия и осмысления прецедентных текстов на данном уровне языка уже нивелируются.

В рамках традиционной трёхэтапной работы над текстом (предтекстовая, притекстовая, послетекстовая) обратимся к послетекстовой работе, содержащей задания обобщающего характера и позволяющей учащимся высказать свое понимание прочитанного, собственное мнение о тексте [1].

Восприятие художественного текста будет неполноценным, если понятийный уровень не будет дополнен восприятием на уровне представлений, поэтому задача преподавателя состоит в пробуждении творческой активности читателя.

Эту цель позволяют достичь задания, предлагающие читателю-инофону представить то, о чем он читает, и описать возникающие в воображении образы-представления.

Предложенное упражнение на создание художественного образа, ассоциирующегося с крылатым выражением "Рукописи не горят", основывается на типологии творческих упражнений, разработанных Мэлоем-Даффом в книге "Драматизация в обучении языку"

[6]. Термин "драматизация" основывается на природной способности человека рисовать, играть этюды, петь, жестом и мимикой, без слов выражать определенные интенции. Задание, данное обучающимся, было сформулировано следующим образом: Нарисуйте и опишите художественный образ (картину, один или несколько иероглифов, поэтические строки), с которым у вас ассоциируется выражение "Рукописи не горят". Целью этого упражнения является выявление интерпретационного и ассоциативного характера рисунков, анализ картины мира и основных культурных ценностей этнотипа.

Выполнение этого упражнения, раскрывает новые возможности вхождения студентов в парадигму национальной речевой культуры страны изучаемого языка, позволяет использовать заложенный в крылатых выражениях речевой, языковой, интеллектуальный потенциал путем апелляции к комплексной характеристике образного выражения, а также позволяет выявить предметно-образный мир китайского учащегося как представителя данного этнотипа.

Ассоциация, то есть создание в сознании человека смысловой или эмоциональной параллели происходящему явлению, невольное замещение его уже знакомым синонимом, заставляет читателя домыслить то, о чем только заявлено, обозначено. От уровня интеллекта, эрудиции и жизненного опыта во многом зависит оценка происходящего.

Семиотические образы, созданные группой студентов на рисунках, можно охарактеризовать по следующим критериям: оригинальность ("сцепление слов" индивидуально-авторски отражается в сознании инофона и в уникальном художественном образе, который выражен рисунком и описан на русском языке) и символичность.

По мнению многих филологов, символ является собой многозначный, предметный образ, объединяющий собой разные планы воспроизводимой художником действительности на основе их существенной общности, родственности. Коренная черта символа – многозначность, которая обусловлена тем, что он с равным основанием может быть приложен к различным аспектам бытия. Развивая далее это положение, А.Г.Шейкин отмечает такое свойство символа, как «его репрезентативность, эстетическую привлекательность, которая подчеркивает важность и общезначимость символа, но вместе с тем часто сочетается с формальной простотой, актуальной для употребления символа в коммуникативной ситуации. Нередко следствием коммуникативной актуальности символа является формирование его аналога, выраженного языковыми средствами, наиболее употребительными в обыденной коммуникации (вербальными, жестовыми)» [4, 407].

Символ является дальнейшим усилением образа или метафоры; он не только заменяет одно представление другим, однородным ему представлением, но дает представление с более богатым содержанием, чем первоначальное.

Проанализировав рисунки учащихся, мы пришли к следующему выводу: через символику передается идея, эмоция, ряд метафор в одном рисунке, иероглиф выступает как символ.

Через символ возможно передать широчайшую идею (символ-идею), благодаря

образам или системе образов. На рисунке китайских студентов Пань Вэньбяо и У Шусянь "Вечно цветущее дерево" корнем дерева служит иероглиф "человек", плоды – названия величайших книг, красный фонарь, красный плетеный узел, символизирующий удачу. Среди упавших плодов – яблоки, внутри которых иероглифы "корона" и "феодализм". В комментариях к рисунку написано: "На наш взгляд, китайцы больше всего ценят корень и коренную (традиционную, древнюю) культуру. Почти у всех старых китайцев, живущих за границей, есть одна общая мечта: вернуться на родину и быть погребенным на своей родине, что значит для них стать частью своего корня".

Символ обладает огромной силой обобщения, имея свою эстетику и лишь приблизительное сходство с объектом отображения (голубь – символ мира; огонь – символ вечной памяти). Символ (символ-эмоция), несмотря на свою выразительность или невзрачность, всегда берет на себя ведущую роль. Умелое использование символов, выражающих общественные ценности, способствует повышению эмоционального воздействия на зрителя. На рисунке студентки Линь Хуэй "Одуванчик" гармонично в едином рисунке с китайскими иероглифами сочетается стихотворная фраза на русском "На сожженном поле пробивается трава". Комментарий к рисунку таков: "Огонь не способен выжечь дотла, как ветром весенним подует, так вновь возродится трава. Если мы сравниваем книгу с травой, то мысли, изложенные в книге, – будущие семена".

Однако символ коренным образом отличается и от аллегии, и от метафоры. Прежде всего тем, что он наделен огромным множеством значений (по сути дела – неисчислимым), и все они потенциально присутствуют в каждом символическом образе, как бы «просвечивая» друг сквозь друга. На рисунке студентки Фэн Изян справа и слева иероглиф "огонь", в центре книга с золотым нимбом и крыльями по бокам с комментарием "Все золото блестит, или великий ум отложится в памяти навсегда".

Формальное отличие символа от метафоры в том, что метафора создается как бы «на наших глазах»: мы видим, какие именно слова, понятия сопоставлены, и поэтому догадываемся, какие их значения сближаются, чтобы породить третье, новое.

При выполнении данного упражнения в качестве образа-символа студентами были выбраны определенные иероглифы (иероглиф как символ), а именно иероглифы обозначающие небо, огонь, человека, императора и др.

Этимология китайских иероглифов имеет древнейшее происхождение. Дао дэ цзин (кит. trad. 道德經, упр. 道德经, пиньинь: Dào Dé Jīng, («Книга пути и достоинства») – основополагающий источник учения и один из выдающихся памятников китайской мысли, оказавший большое влияние на культуру Китая и всего мира.

Леон Вигер составил первую хрестоматию по китайской философии ("Конфуцианство. Даосизм. Буддизм"). Главные работы по китайской философии посвящены буддизму (1910) и даосизму (1911–13). Ученый тщательно фиксировал признаки, подчеркивающие религиозный характер буддизма и даосизма: наличие пантеона, организованного по рангам и специализации божеств, поиск святости и долголетия как основная программа в миру,

способы достижения прозрения (ассоциативный образ святости книги на рисунке студентки Фэн Изян с комментарием "Рутина убивает все") и бессмертия (молитва, медитация, физический тренинг, образ жизни), разработанные формы культа и религиозной деятельности (монастырская жизнь, странничество, отшельничество, паломничество, предсказания судьбы, гадание и т.д.) [5].

Изучение культурно-исторического и языкового контекстов, в той или иной степени отраженных в рисунках китайских студентов, может содействовать воссозданию истории развития представлений, возникших в процессе осмысления семантики древних рисунков, которые использовались в китайской культуре на протяжении тысячелетий и наполнились немалым количеством смысловых связей. Для китайского языка наглядно воспринимаемой сущностью стал иероглиф как знак, фиксирующий и транслирующий информацию независимо от времени и пространства.

Первая знаковая система в истории китайской культуры, как считает исследователь М.В. Софронов [3] и другие, состояла из двух элементарных знаков, из которых один представлял собой целую, а второй – прерванную прямую линию. Эти знаки объединялись в триграммы – гуа – с неповторяющейся комбинацией целых и прерванных линий. Таких триграмм было восемь. Каждая из них имела некоторое значение, которое могло меняться в зависимости от той цели, с которой эти триграммы использовались. Триграммы могли сочетаться друг с другом попарно. Результатом такого сочетания в неповторяющиеся пары были 64 гексаграммы, которые представляли собой знаки не предметов, а ситуаций, изложенных в прилагаемых двустихиях, смысл которых истолковывал прорицатель. Эта простейшая знаковая система не могла быть применена для записи сообщения, но она имела принципиальное значение, потому что с ее помощью было усвоено представление о том, что всякое сообщение может быть закодировано с помощью письменных знаков. На рисунке студентки Ли Сыто мы видим императора Фу Си (Тай Хао, Пао Си), который был первым императором Китая. Его правление было в 3-м тысячелетии до н.э. Он прожил 175 лет и правил Китаем 116 лет.

По нашему мнению, при анализе образа и семантики рисунков китайских студентов, выраженных в том числе и иероглифами, следует выделить следующие этапы:

1. Исследование иероглифов, приведенных студентами при создании ассоциативного ряда с целью восстановления и понимания того, что они изображают. Важно, на наш взгляд, воссоздать через рисунок картину китайских ценностей, рисунок, лежащий в ее основании.
2. Обнаружение смысла знака в определенном социальном контексте.
3. Изучение упорядоченности знаков, предметов, "вкраплений" в конкретном рисунке для понимания присущего ему смысла в культурно-историческом контексте.

Будучи ограниченными объемом статьи, мы проанализировали образ и семантику некоторых рисунков и иероглифов, отражающих понимание крылатой фразы "Рукописи не горят", а именно 天 (небо-земля-человек), 人 (человек), 王 (император), 木 (дерево), 土 (земля), 水 (вода), 火 (огонь). Они концептуально значимы для китайской культуры, сквозь

их призму происходит восприятие текста и интерпретация элементов русской языковой картины мира.

На основе рассмотрения выбранных нами для анализа иероглифов мы сделали вывод о том, что все проанализированные нами иероглифы в известной степени сохранили свой образ и семантику в современной иероглифике. В то же время иероглифы 天, 人, 王 частично утратили свой древний, первоначальный, сакральный смысл. Например, на рисунке Пань Вэньбяо и У Шусянь "Вечно цветущее дерево" иероглиф "корона" или "император" был изображен как упавшее с дерева яблоко.

Предложенное упражнение позволило "сканировать" особое восприятие китайского взгляда на мир, характерное для данного этнотипа.

Таким образом, преподаватель РКИ при работе над художественным текстом с использованием творческих упражнений (в нашем случае – рисунка) в китайской аудитории должен учитывать особенности восприятия учащихся, обусловленного совокупностью артефактов, накопленных этносом в ходе его исторического развития.

Список литературы

1. Вертунова Н.Л., Ковалева Н.А. Работа с художественным текстом на уроках РКИ (особенности восприятия) // *Цивилизация знаний: российские реалии. Материалы XVI Международной научной конференции (РосНОУ, ИНИОН РАН, ЦЭМИ РАН), апрель 2017. М., 2017. С. 269-274.*
2. Кулибина Н.В. *Зачем, что и как читать на уроке?* СПб.: «Златоуст», 2001.
3. Софронов М.В. *Китайский язык и китайская письменность. Курс лекций.* М.: АСТ: Восток-Запад, 2007.
4. Шейкин А.Г. *Символ // Культурология. XX век. Словарь.* СПб., 1997.
5. *Энциклопедический словарь.* Под редакцией Хеффе О., Малахов В.С. и др. *Культурная революция.* 2009. Глава «Китайская философия». Электронный ресурс. URL: <http://enc-dic.com/brokgause/Slovar-18903.html> (дата обращения 14.06.2018).
6. Maley A., Duff A. *«Drama Techniques in Language Learning» (CUP (the 2nd Edition), 1982.*

*Минасян Светлана Михаеловна,
канд. пед. наук, профессор,
Армянский государственный
педагогический университет АГПУ,
Ереван, Армения*

*Корепанова Наталия Викторовна,
канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры
педагогики Института
«Высшая школа образования» МПГУ,
Москва, Россия*

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Abstract

In accordance with modern requirements, a graduate of a pedagogical university in the field of Pedagogical Education should possess not only psychological and pedagogical readiness for professional activity and high motivation but also a number of competencies that presuppose skills of self-organization, self-education and research. In the article some methods of students' independent work are considered.

Keywords: *psychological-pedagogical readiness, high motivation, a number of competences, independent work*

В соответствии с современными требованиями выпускник педагогического вуза по профилю " Педобразование" должен обладать не только психолого-педагогической готовностью к профессиональной деятельности и высокой мотивацией, но и владеть рядом компетенций, предполагающих навыки самоорганизации и самообразования, навыки исследовательской деятельности, а также умения организовывать аналогичную работу своих учеников.

Далеко не все студенты, даже при высокой мотивации, справляются с этими задачами так, как они могли бы, из-за отсутствия элементарных навыков самостоятельной работы, привыкнув за время учебы в школе к постоянному руководству со стороны учителя, и не умея решать задач самообразования.

Как показывает практика, многие студенты имеют очень низкие навыки анализа литературы, не умеют самостоятельно провести наблюдение и описать его, не умеют грамотно ставить цели, делать выводы, не справляются с реферированием.

Испытывают коммуникативные затруднения в личном общении с детьми.

В то же время по учебным планам университета, пятьдесят процентов учебного времени (а у заочников этот процент значительно больше), при изучении дисциплин, отводится на самостоятельную работу.

С целью помочь студентам преодолеть затруднения в разных видах самостоятельной работы, а также, структурировать и организовать ее, мы на протяжении уже нескольких лет используем инструкции по разным видам самостоятельной и исследовательской работы студентов.

Например, для анализа научной статьи инструкция может выглядеть так:

1. Прочитать статью
2. Выписать исходные данные статьи, в соответствии с требованиями (это в дальнейшем помогает правильно оформлять литературу для курсовых работ и ВКР). Образец прилагается.
3. Выделить проблему, поднимаемую автором в статье.
4. Указать, считаете ли Вы проблему актуальной, почему.
5. Выделить пути решения проблемы, предлагаемые автором.
6. Согласны ли Вы с автором? Какие пути решения проблемы Вы считаете наиболее действенными. Почему.
7. Если у вас есть собственные предложения по решению данной проблемы, сформированные на основе ранее изученной литературы, официальных документов, собственного опыта – укажите их.
8. Читали ли Вы других авторов, рассматривающих данную проблему? Укажите каких и их точку зрения.
9. Сделайте краткий вывод (собственные впечатления) по анализируемой статье.
10. Напишите краткую аннотацию по данной статье (объем обычно задаем: 5-10 предложений, в зависимости от объема статьи). Это учит студентов структурировать свои мысли, выделять главное.

Мы пришли к инструкциям не случайно, сталкиваясь на опыте с тем, что даже такая, казалось бы, простая работа как анализ статьи, многими студентами понимается неправильно. Чаще всего, это просто пересказ содержания. Инструкция помогает им грамотно подходить к работе с литературой, формировать научное мышление.

Аналогичные инструкции мы используем для разных видов самостоятельной работы: наблюдений, опросов, составления анкет и проведения анкетирования, при подготовке докладов, рефератов и пр.

Учебная практика на младших курсах, лабораторно-практические занятия по педагогике и психологии, организация самостоятельной исследовательской деятельности студентов, способствуют более качественной подготовке студентов педвуза к практической деятельности, а также развитию их способностей к самонаблюдению, рефлексии, самоанализу, самоконтролю, уверенности в собственных силах, позволяют лучше понимать и чувствовать Педагогику как учебную дисциплину.

Лабораторно-практические занятия по педагогике помогают сделать процесс обучения в педагогическом вузе практико-ориентированным. На этих занятиях у нас есть возможность наблюдать и анализировать вместе со студентами видео-уроки ведущих учителей России из интернета, готовить фрагменты уроков и внеурочных мероприятий, цель которых—научить студентов грамотному планированию и при проведении которых студенты могут преодолевать различные педагогические затруднения.

На педагогической практике старших курсов будет стоять задача самостоятельного проведения уроков и внеурочной работы. Наше наблюдение за студентами старших курсов показывает, что во время пассивной недели в школе студенты больше заняты своей встревоженностью о предстоящих уроках, чем анализом всей многогранной деятельности учителя. Доминирование мыслей о своих собственных уроках отвлекает студентов и мешает более качественному обучению у учителей школы. Поэтому анализ просмотренных на лабораторных занятиях уроков студентами на младших курсах проходит в более раскрепощенном состоянии, с более высоким интересом и вниманием, в отличие от аналогичной ситуации на практике старших курсов.

На лабораторно-практических занятиях по Педагогике мы имеем возможность готовить студентов к предстоящей педагогической практике, отрабатывать в тренировочных упражнениях, тренингах, в игровой форме умения будущего учителя, а значит и частично предупреждать те затруднения, которые обычно возникают у студентов в период практики старших курсов.

В настоящее время многие студенты, единственные в семье, поэтому они больше испытывают затруднений, часто даже страхов в общении со школьниками, в организации их деятельности, чем прежние студенты.

При организации пассивной практики на младших курсах, мы предоставляем студентам планы бесед со школьниками, знакомим их с составлением психолого-педагогической характеристики на класс и отдельного ученика, с видами анкетирования, интервьюирования как учащихся, так и их родителей и учителей школы. На лабораторных занятиях по Педагогике мы также практикуем анкетирование в студенческих группах и обсуждаем результаты анкет. Проводим круглые столы по актуальным педагогическим проблемам, решаем педагогические задачи, анализируем ситуации, студенты готовят и проводят фрагменты уроков, классные часы, презентации, викторины, утренники и праздники, готовят планы экскурсий в музеи Москвы и по улицам столицы. Безусловно, учитывается специфика факультета: расширяются страноведческие знания студентов, воспитывается толерантность и в тоже время чувство патриотизма—любви к своей Родине.

К примеру, в преддверии Нового года студенты факультета иностранных языков готовили и проводили в группах праздники по интересным для них темам. Частично приведем перечень тем: особенности встречи нового Года в Америке и Англии, Германии, Франции, Испании, в России и Армении; Санта Клаус, Святой Николаус и Дед Мороз: найдите общее и отличия; новогодние подарки детям и взрослым; новогодние поздравления; новогодние обязательства, виды новогодних елок и украшений на елках,

технология изготовления новогодних игрушек и новогодних снежинок. Особый интерес вызвали темы классных часов: «Франция (Англия, Германия, Испания) в нашем городе, культуре». Студенты разных отделений с удовольствием делились информацией друг с другом, показывали интересные презентации, рассказывали о достопримечательностях своего города, названиях улиц, кухне, моде, живописи, исторических событиях, связанных с культурой вышеперечисленных стран, узнали много нового.

На лабораторных занятиях мы также смотрим и готовим обсуждения фрагментов из фильмов об учителях, школе, семье, проблемах воспитания в целом. Мы обсуждаем фильмы как наши, так и иностранные с учетом специфики факультета. Фильмы выбираются самими студентами. Такое совместное обсуждение способствует развитию кругозора студентов и развивает педагогическое видение проблемы. Большой интерес вызывают и обсуждения книг о школе, о малышах и подростках, детские книги и сказки. Результатом таких обсуждений являются удивительные осмысления студентов и параллели, которые они проводят со своим школьным опытом и наблюдениями.

Но этого, по нашему мнению, недостаточно, лабораторно- практические занятия не дают студентам возможности живого общения с различными учениками, поэтому в качестве решения этого противоречия мы предлагаем студентам индивидуальные задания, выполнить которые они могут, посетив школы, в которых они учились сами, во время учебной практики на младших курсах, взаимодействуя и наблюдая разные категории детей.

Такие задания — это уникальная возможность для студентов приобщиться к практическому решению педагогических задач, умение решать которые будет требоваться от студентов на старших курсах в период активной производственной практики и в дальнейшей педагогической деятельности. Именно при правильной организации такой практико-ориентированной педагогической деятельности у студентов с младших курсов начинают формироваться профессиональные аспекты образа «Я» студентов педвуза.

В процессе общения с детьми у студентов уходит страх общения с ними. Мы предлагаем студентам план общения с детьми, готовим вопросы для беседы с учителями, школьным психологом и социальным педагогом, составляем программу по подготовке психолого-педагогической характеристики класса. Выполнение таких самостоятельных заданий способствует уменьшению и исчезновению барьера страха в общении с детьми, а значит развитию у студентов уверенности в себе, в своих силах, заинтересованности в будущей профессии.

Мы предлагаем студентам следующие задания. Все задания сопровождаются схемами и инструкциями по их выполнению.

1. Посетить в школе любой урок (по возможности, в связи со спецификой факультета) или дополнительное занятие после урока или группу продленного дня. Сделать психолого-педагогический анализ урока. Пронаблюдать поведение детей с особенностями поведения и развития, как учитель их мотивирует, призывает к дисциплине, вовлекает в процесс обучения. Составить карту обучаемости ребенка.

2. Посетить внеклассное мероприятие (классный час, репетицию праздника, и т.п.), понаблюдать и проанализировать работу учителя, индивидуальную и групповую работу детей, их деятельность. Сравнить со своими школьными мероприятиями.

3. Создать видео-презентацию или видеоролик к классному часу по теме классного часа, подобрать материалы к классному часу, составить план такого классного часа (к практическому занятию по педагогике).

4. Провести интервью с учителем о причинах неуспеваемости школьников. Позаниматься со слабоуспевающими учащимися (по возможности).

5. Побеседовать со школьным психологом об особенностях современных детей (неуспеваемости, агрессивности, тревожности и т.п.). Провести анализ детских рисунков (по возможности) на выбранную тему, подготовить этот материал для обсуждения на практическом занятии по педагогике.

6. На основе собственных наблюдений выявить стадию развития коллектива, изучить особенности межличностных взаимоотношений в коллективе, выявить наличие лидеров и изучить их особенности, выявить имеющиеся группировки, охарактеризовать отношения мальчиков и девочек. На основе полученных данных проанализировать: как все это учитывается учителями в своей работе.

7. Проанализировать влияние стиля взаимодействия учителя с учениками на поведение и особенности взаимоотношений детей в классе.

8. Провести беседу со школьным социальным педагогом о современных проблемах детей в школе.

9. Изучить и проанализировать сайт школы, электронные журналы, особенности электронной связи с учащимися и родителями учеников.

10. Отметить свое осмысление и возникшие затруднения.

Итоги самостоятельно выполненных заданий обсуждаются на семинарских занятиях по педагогике. Студенты обмениваются приобретенным опытом, рассказывают о возникших затруднениях, вместе ищут пути их преодоления.

Длительное время студенты педагогических вузов лишены возможности участвовать в летней практике в качестве помощника воспитателя в детском лагере. Хотя некоторые студенты, зная, что такая практика существует, проходили курс обучения и, с удовольствием, ехали работать в качестве помощников воспитателя. Летняя практика дает возможность студентам приобрести умения по общению с детьми, по организации жизнедеятельности детей, их досуга, коллективной работы, развитию детского творчества. Данные студенты с гордостью рассказывают о своем опыте взаимодействия с детьми, о приобретенных умениях и навыках. Они больше понимают и чувствуют Педагогику как учебную дисциплину, более осознанно участвуют в обсуждении ключевых теоретических вопросов, с интересом высказывают собственное мнение, основанное на опыте, проявляют желание и активность в самообразовании. Они готовы к тому, чтобы их прикрепили к какой-либо школе, и они помогли школе, изучая особенности школьной жизни на практике и развивая собственные педагогические компетенции, готовы работать в группе продленного дня, помощниками классных руководителей и организаторами внеурочной воспитательной работы, проводить дополнительные занятия с учащимися, брать на себя

функцию репетитора. У студентов снимается барьер страха в общении с детьми, формируются навыки организаторской работы, появляется уверенность в своих силах, готовность к взаимодействию с детьми и творчеству.

В настоящее время летняя учебная практика студентов в качестве помощников воспитателей и вожатых в детских лагерях отдыха возвращается в учебные планы. Соответственно, в этом направлении тоже необходима организация самостоятельной работы студентов в летний период. Мы разрабатываем инструкции, методические и практические рекомендации для организации различных видов деятельности детей в летнем лагере, предусмотрены научные семинары и практико-ориентированные курсы. Работа только началась и требует серьезного отношения.

Уже длительное время студенты педагогических вузов лишены возможности участвовать в летней практике в качестве помощника воспитателя в детском лагере. Хотя некоторые студенты, зная, что такая практика существует, проходят курс обучения и с удовольствием едут работать в качестве помощников воспитателя. Летняя практика дает возможность студентам приобрести умения по общению с детьми, по организации жизнедеятельности детей, их досуга, коллективной работы, развитию детского творчества. Данные студенты с гордостью рассказывают о своем опыте взаимодействия с детьми, о приобретенных умениях и навыках. Они больше понимают и чувствуют Педагогику как учебную дисциплину, более осознанно участвуют в обсуждении ключевых теоретических вопросов, с интересом высказывают собственное мнение, основанное на опыте, проявляют желание и активность в самообразовании. Они готовы к тому, чтобы их прикрепили к какой-либо школе, и они помогали школе, изучая особенности школьной жизни на практике и развивая собственные педагогические компетенции, готовы работать в группе продленного дня, помощниками классных руководителей и организаторами внеурочной воспитательной работы, проводить дополнительные занятия с учащимися, брать на себя функцию репетитора. У студентов снимается барьер страха в общении с детьми, формируются навыки организаторской работы, появляется уверенность в своих силах, готовность к взаимодействию с детьми и творчеству.

Таким образом, самостоятельная работа под руководством преподавателя педагогики нацеливает студентов на развитие способности к педагогическому наблюдению, педагогическому анализу, педагогическому эксперименту, включенности в деятельность и жизнь школы только в том случае, если она будет организована в школе.

Приобретенный студентами опыт во время самостоятельных посещений школы помогает более глубокому пониманию обсуждаемых на семинарах по педагогике педагогических проблем. Такая организация практических занятий на младших курсах является важной ступенью в процессе обучения в педагогическом вузе, важным связующим звеном с предстоящей практикой на старших курсах. А также, организация самостоятельной работы студентов с теоретическими материалами и их практическая самостоятельная деятельность при выполнении разноплановых заданий под руководством преподавателя на младших курсах, дает положительные результаты в дальнейшем, при работе над курсовыми и выпускными квалификационными работами, в профессиональной деятельности для повышения компетентности и самообразования.

*Некипелова Ирина Михайловна,
кандидат филол. наук, доцент кафедры философии,
Ижевский государственный технический
университет им. М.Т. Калашникова,
Ижевск, Россия*

ВЫЯВЛЕНИЕ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ ПАРАМЕТРОВ ПОИСКОВОГО ЗАПРОСА В ПРОЦЕССЕ РАЗРАБОТКИ МОДУЛЯ ПОИСКА КАК ИНСТРУМЕНТА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КОНФИГУРАТОРА ИЗДЕЛИЙ МАШИНОСТРОЕНИЯ

Аннотация

Статья посвящена выявлению ключевых параметров, позволяющих строить максимально эффективный поисковой запрос, необходимый для поиска во внешней среде информации об изделиях машиностроения. Разработка алгоритмов поискового модуля, определяющих оптимальный поисковой запрос, необходима для формирования новых данных конфигуратора такого изделия машиностроения, как редуктор, и поддержания в актуальном состоянии его базы данных. Исследование имеет междисциплинарный характер и позволяет применить правила семантики, опирающиеся на универсальные принципы оптимизации извлекаемой и получаемой извне информации, в системе конфигурирования изделий машиностроения. В свою очередь знания о наиболее общих принципах человеческого мышления позволяют определить начальные базовые параметры разрабатываемого модуля поиска и сделать выводы относительно значимости экспертной оценки поступающей извне информации.

Ключевые слова: *информационные технологии, поисковой запрос, правила семантики, ключевые параметры поиска, модуль поиска.*

Abstract

The article is devoted to identify the key parameters of the search module, which constructs the most effective search query. It is necessary to look for information about mechanical engineering products in the external environment. Development of algorithms of the search module, which define optimum search inquiry, allows to form new data of a configurator of such mechanical engineering product as a reducer and to support it databases in current state. The research has cross-disciplinary character and allows to apply semantic rules in the system of configuration of mechanical engineering products. The investigated rules rely on the universal principles of the information optimization which can be taken and received from the external environment. Also, the knowledge about most general principles of human thinking allows us to

determine initial basic parameters of the developed search module. And also, it helps us to draw conclusions about the importance of expert assessing of information arriving from the outside.

Keywords: *information technologies, search inquiry, semantic rules, key parameters of search, search module.*

Язык, будучи феноменом человеческой деятельности и результатом человеческого мышления, выполняет ряд очень важных для адаптации человека и, следовательно, жизнеобеспечения социума прагматических функций. Понимание значимости этих функций приводит к усилению внимания учёных к аспектам, направленным на исследование в жизнедеятельности человека прикладного значения языковой системы.

Одной из важных прагматических функций, выполняемых языком, является осуществление поиска информации во внешней среде. Эту функцию выполняет модуль информационного поиска, разрабатывающийся как часть конфигуратора изделий машиностроения, первоначально – редуктора, на базе «Института механики» Ижевского государственного технического университета им. М.Т. Калашникова, который, являясь на протяжении многих лет одной из ведущих отечественных научных школ в области зубчатых передач, считается признанным мировым лидером в области изучения, разработки и внедрения в различные области техники спироидных передач и редукторов [1; 2]. Представленная статья является продолжением ряда работ, посвящённых разработке модуля поиска информации как метода совершенствования узкопрофильного конфигуратора [6; 9]. Необходимость подобного исследования связана с пониманием того, что, будучи феноменом человеческой деятельности и открытой сложной системой, язык, реализуя когнитивные возможности человека, позволяет точно и чётко решать прикладные задачи разных сфер человеческой деятельности. Мало того, в большинстве случаев он является единственно возможным средством конструктивного и адекватного решения этих задач [5].

В настоящее время в мире разработано несколько достаточно эффективных алгоритмов поиска информации, многие из которых лежат в основе всемирно известных поисковых систем, таких как Google, Yandex, Bing, Yahoo, Opera и т.п. Однако идея использования поискового модуля как части сложной узкопрофессиональной системы, в рамках которой этот модуль предназначен поддерживать актуальность существующей базы данных, возникла достаточно недавно и не имеет масштабной практической реализации. Целью данного исследования является выявление ключевых параметров для формирования оптимального поискового запроса, реализующего генеральные поисковые алгоритмы модуля поиска информации, необходимого для поддержания в актуальном состоянии базы данных конфигуратора изделий машиностроения. Исследование имеет междисциплинарный характер и опирается на метод проблемно-ориентированного поиска [4], допускающего использование данных одной области знаний в поле знаний другой области, а также на метод проблемно-ориентированного проектирования [8]. Предлагаемое исследование позволяет применить правила семантики, реализующие универсальные принципы оптимизации извлекаемой и получаемой извне информации [3], в конструировании системы конфигурирования изделий машиностроения. В свою очередь знания о наиболее общих принципах человеческого мышления позволяют нам определить

начальные базовые параметры разрабатываемого модуля поиска как инструмента усовершенствования узкопрофильного конфигуратора.

Создание изделий машиностроения требует формализации сложных объектов с целью возможности последующей корректировки созданных конфигураторов и их модификации. И в этом процессе особую роль играют формализованные данные языковой системы, являющейся вспомогательным средством поиска профессиональной информации.

Преимущество универсальных систем автоматизации инженерной деятельности заключается в том, что они позволяют быстро и в большом объёме произвести расчеты и верифицировать выбранную инженером конструкцию. Однако при этом они не могут выполнить весь процесс конфигурации с нуля до завершающей фазы, поскольку оказываются не в состоянии разработать и предложить новую структуру изделия согласно заданным требованиям технического задания, требующим творческого подхода к процессу конструирования и не подлежащим формализации. Таким образом, с точки зрения технического подхода можно говорить исключительно о возможностях частичной автоматизации этой деятельности, поскольку человек и машина выполняют разные функции в процессе конструирования, существенно дополняя друг друга. Однако создание конфигуратора, являясь финальной стадией технической разработки, не является окончательным вариантом, предназначенным для неизменного использования. Изменение стандартов и появление новых возможностей использования деталей машиностроения приводит к необходимости пересмотра производства многих деталей, осуществления новых расчётов и пр. Прекращение пополнения информационной базы актуальной информацией неизбежно приводит к стагнации и к потере актуальности конфигуратора. В связи с этим остро ставится вопрос о необходимости постоянного пополнения имеющейся базы данных конфигуратора искомой предметной области, поиск новых, ранее невозможных и невостребованных вариантов, из потенциальных становящихся актуальными. Однако при лавинообразном росте информации необходимо вырабатывать методы и подходы, дающие максимально успешные результаты.

Осуществление поиска новой информации и её привлечение является сложной, но выполнимой задачей. При разработке оптимального алгоритма и внедрении его в практику возможна существенная автоматизация пополнения базы данных новыми данными, а также привлечение новых знаний и их быстрое внедрение, оптимизация задач системы и создание широкой платформы для формирования опытной базы, в минимальной степени зависящей от опыта специалиста в данной области. В своей работе в качестве базы данных мы используем разработанный ранее классификатор редукторных систем. Этот классификатор является базой данных для синтеза редукторов средней и высокой степени сложности. Автоматизированные инструменты сбора информации позволяют сделать упор на обработку большого массива трудноохватываемой информации, однако при этом следует учитывать, что машина не способна адекватно оценивать значимость данных, поэтому на этапе отбора информации она в любом случае нуждается в помощи эксперта.

При достижении достаточного показателя содержания данных конфигуратор можно считать приведенным к равновесному состоянию. При равновесном состоянии система

способна решать задачи, поставленные перед ней, с заданной степенью точности. Особенностью извлечения данных из информационных сред является высокая степень неопределенности результатов их взаимодействия, связанная с большой энтропией внешней среды и нестабильной упорядоченностью системы. Специфика искусственных систем заключается в том, что они имеют высокий уровень организации и, следовательно, по определению характеризуются эквифинальным состоянием – состоянием самоорганизации, определяемой лишь внутренней структурой самой системы и не зависимой от состояния внешней среды. Такие системы способны развиваться в сторону увеличения порядка и уровня сложности, что происходит за счет добавления и изменения в классификаторе, обслуживающем конфигурацию, данных. Все данные классификатора и конфигурационного, необходимые для работы с системой и с внешней средой, представлены на языке, и именно поэтому языковой параметр, обеспечивающий работу поисковых систем, является в этом процессе ключевым.

Одним из основных современных источников знания является интернет, с одной стороны, предлагающий для анализа огромный массив информации, а с другой – дающий такой материал, который является крайне сложным для анализа и обработки. Сложность извлечения знаний определяется объемом и неупорядоченностью поступающей информации, отсутствием её формализации, высокой и неконтролируемой скоростью её поступления, необходимостью перевода полученной и извлечённой из внешней среды информации в данные конфигурационного. Все эти проблемы напрямую связаны с особенностями превращения информации в данные языка, способами хранения этих данных и их использования.

С целью извлечения из внешней среды актуальной информации в поисковых системах осуществляются запросы, направленные на поиск корректирующей – дополняющей, уточняющей и изменяющей – базу данных информации. При этом работа экспертов-машинистов с конфигурационным показала, что эксперты в целом в состоянии выявить возникающие проблемы, но не в состоянии определить приемлемые пути решения этих проблем, поскольку процесс усовершенствования конфигурационного связан с незнакомой для них экспертной областью – семантикой.

Задача разрабатываемого алгоритма состоит в том, чтобы создать такие поисковые запросы, которые в максимальной степени позволят найти во внешней среде, извлечь из неё и оценить в соответствии со степенью достоверности и ценности релевантную информацию. Особую сложность в этом процессе составляют термины и понятия, относящиеся к разным сферам деятельности человека. Следовательно, эксперт должен заложить в модуль поиска такой алгоритм, который позволит отсеивать ненужные контексты, что сделать весьма сложно, поскольку с чисто формальной точки зрения омонимы, а речь идёт именно о них, имеют общий план выражения при различном плане содержания. Произвести оценку омонимичной информации в автоматическом режиме бывает непросто, а иногда и невозможно.

Рассмотрим пример. Слово *накладка* может иметь разные значения, которые зафиксированы в словаре: 1) процесс наложения; 2) изделие из чужих волос, добавляемое к

причёске; 3) *спец.* деталь, накладываемая на что-либо, прикрывающая собой что-либо; 4) металлическая планка с прорезным отверстием, надеваемая на пробой для висячего замка; 5) *разг.-сниж.* промах, неудача, неполадка. Актуальным значением для исследуемой нами области будет третье значение. Однако *накладка* используется как деталь многих устройств и механизмов, относящихся не только к машиностроению, поэтому такой широкий запрос, как «накладка», даёт массовые, но тематически широкие и размытые, не имеющие ценности для эксперта результаты:

Накладка, путевая деталь рельсового скрепления, служащая для соединения концов рельсов при помощи болтов. Накладка перекрывает стык рельсов так, что...

Накладка для настольного тенниса – неотъемлемая часть вашей ракетки для настольно тенниса. Теннисная ракетка – это самый главный...

Приобретайте накладки для розеток и светорегуляторов с доставкой или в магазинах вашего города. Лучшие цены и отличный ассортимент.

Из полученных результатов видно, что заданный нами первоначальный запрос «накладка» не выдал искомой информации, связанной с деталью редуктора.

Дальнейшая конкретизация поиска за счёт запроса «накладка редуктор» дала, вопреки ожиданиям экспертов, частично желаемые результаты. Большая часть результатов не относилась к области машиностроения:

Запчасти аксессуары для водной техники. Цена 480 руб. Новый. В наличии. Верхняя накладка рулевого регулятора угол 90 и 20 градусов. Цена 480 руб.

Верхняя накладка угол 90 град белая. LM-B-1W. Комплект присоединения с углом наклона 90. Применяется в комплекте с рулевыми... и аналогичные.

Это связано с тем, что редукторы используются не только при конструировании автомобилей.

Ещё большая степень конкретизации «накладка редуктор автомобиль машиностроение» дала хорошие, но однотипные результаты, что как раз не входило в область интересов экспертов, поскольку их целью было отследить и выявить новую информацию:

RU редукторы и другие запчасти для радиоуправляемых автомобилей можно купить на выгодных... Накладка редуктора Traxxas TRS-4 – TRA8280...

Фото накладка порога наружная правая hover, h3, h5... цветовых сочетаний, а также стоимости автомобилей, запасных частей, дополнительного...

Газовые редукторы. В этом разделе вы можете купить редуктор газовый для систем распределенного впрыска газа (4 поколение ГБО) для автомобилей...

Эксплуатация автомобиля с неисправным редуктором (посторонние звуки, скрежет, критический нагрев, произвольная блокировка дифференциала) ... и пр.

Таким образом, мы приходим к промежуточному выводу, что наиболее широкий и наиболее узкий запросы являются наименее информативными для эксперта, ищущего во внешней среде разнообразную информацию, связанную с функционированием и

эксплуатацией редуктора.

В целом поиск осуществляется с использованием следующих ключевых параметров: 1) область использования: *машиностроение*; 2) устройство или механизм, частью которого является накладка: *редуктор, двухступенчатый зубчатый редуктор* и пр.; 3) модель автомобиля: *ВАЗ, TOYOTA LEXUS HARRIER RX330* и пр.; 4) синонимический ряд деталей, из которых состоит редуктор: *корпус, крышка, колесо* и пр.; 5) вид или тип накладки: *наружная права накладка* и пр. 6) процесс, сопровождающийся неисправностью редуктора: *посторонние звуки, произвольная блокировка дифференциала* и пр.; 7) дополнительная информация: *стоимость, цветовые сочетания, материал* и пр.; 8) сопроводительные процессы: *эвольвентные цилиндрические передачи* и пр. Последовательное и тем более одновременное использование этих ключевых параметров при формулировании поискового запроса даёт максимальную конкретизацию запроса. Однако, как показала экспертная оценка, именно такая конкретизация позволяет получить наименее информативные данные при наибольшей точности тематического попадания. При этом полностью исключить ненужные тексты, появление которых связано с огромным разнообразием представленной в интернете информации, не представляется возможным. Следовательно, явление омонимии, имеющее место в любом естественном языке, является серьёзным препятствием на пути к созданию полностью автоматизированного, не требующего участия эксперта модуля поиска в составе конфигуратора. Это повышает значимость экспертной оценки в усовершенствовании конфигуратора изделий машиностроения, поскольку эксперт является обладателем «специфических знаний, относящихся к сфере производственных интересов человека» [7, 65]. До какой-то степени поисковые системы могут самостоятельно выполнять поставленные задачи, и поэтому ими необходимо пользоваться, особенно в выявлении стандартных и типовых случаев. Однако особые условия машина выполнить не может, и именно в этом случае необходима экспертная оценка специалиста. Таким образом, следует сделать вывод, что полностью перейти на использование автоматизированных систем обработки информации невозможно, поскольку машина не в состоянии заменить мышление человека – тонкий инструмент осмысления действительности и конструирования картины мира, не подчиняющийся абсолютной стандартизации. А автоматизация, которая требуется от машины, это прежде всего стандартизация процесса, то есть отказ от нестандартных способов развёртывания информации.

Однако в целом эффективность совершенствования конфигуратора изделий машиностроения зависит от принципа работы алгоритма, имеющего своей основой существующую базу данных конфигуратора и использующего лингвистические правила для выполнения задач, являющихся практически невыполнимыми для экспертов исходной профессиональной области. При этом подобный процесс оказывается свободно реализуемым прежде всего потому, что принципы построения системы конфигуратора не противоречат естественным процессам, протекающим в языке. При таком подходе информационный поиск выступает как инструмент пополнения базы данных информационной системы, что делает систему конфигуратора открытой, а следовательно, постоянно актуальной.

Список литературы

1. Гольдфарб В.И., Главатских Д.В., Трубачёв Е.С. и др. Спироидные редукторы трубопроводной арматуры. М.: Вече, 2011г. 234 с.
2. Гольдфарб В.И., Ткачёв А.А. Оптимизационный подход к автоматизированному проектированию цилиндрических передач. Труды 13 Всемирного конгресса по ТММ. Гуанадуато, Мексика, 2011.
3. Некипелова И. М. Организация, самоорганизация и дезорганизация языковой системы: механизмы оптимизации языка и речи (синергетический аспект): Монография. М.-Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2014. 376 с.
4. Некипелова И. М. Языковая система как объект исследования постнеклассической науки // Филологические науки. Теория и практика. Тамбов: Грамота, 2013. № 1 (19). С. 116-121.
5. Некипелова И. М., Зарифуллина Э. Г. Языковая система как естественная многоуровневая классификация высокой степени надёжности // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2013. № 6 (26). doi: <http://dx.doi.org/10.12731/2218-7405-2013-6-38>
6. Некипелова И. М., Зарифуллина Э. Г. Разработка модуля поиска как инструмента совершенствования узкопрофильного конфигулятора // Cross-Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES), 2018. № 1. P. 30-42.
7. Пилюшенко А.В. К вопросу о социально-философском содержании человеческого капитала личности // Вестник Томского государственного университета. 2018. № 430. С. 64-67.
8. Эванс Э. Предметно-ориентированное проектирование (DDD). Структуризация сложных программных систем. М.: Вильямс, 2011. 448 с.
9. Zarifullina E. G., Malina O. V. and Nekipelova I. M. Search module as tool for improvement of classifier // Graph-Based Modelling in Engineering Mechanisms and Machine Science, 2017. V. 42. P. 223-232.

*Палкин Евгений Алексеевич,
кандидат физико-математических наук, профессор,
лауреат Государственной премии СССР,
почетный работник высшей школы,
проректор по научной работе
Российского нового университета (РосНОУ),
Москва, Россия*

**СТРУКТУРНЫЕ ВЫЗОВЫ ДЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПРОСТРАНСТВЕ
«ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ»**

**STRUCTURAL CHALLENGES FOR THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE SPACE OF
"OPEN EDUCATION"**

Abstract

The author of the article discusses the current content and goals of education, the specifics of its naming. The author underlines the priority of language education, arguing that language education is the key to all other types of information. The purpose of the article is to determine the specifics of the application of the Russian language key to knowledge in the context of open education.

Keywords: *language education, open education, Russian language*

«Есть такая гипотеза: если посадить 100 000 обезьян за пишущие машинки с русской раскладкой клавиатуры и заставить их стучать по клавишам, то через какое-то время одна из обезьян напишет роман «Война и мир». С появлением массового пользователя в сети Интернет эта гипотеза была опровергнута». (Современный анекдот).

Только в современном «обществе потребления» возник вопрос: что представляет собой образование – услугу, или нечто большее? Суть вопроса уже проявляется в том, что английский эквивалент русского «образования» существенно зависит от смыслового акцента: «education», «formation», «study», «learning», «teaching», «generation», etc. Конечно, образование в самом широком смысле – это формирование социализированной личности, но и элемент «услуги» присутствует в образовании. Эта услуга – присутствие «учителя» в процессе образования, обычного учителя, или виртуального. Взаимодействие учителя и обучаемого, в первую очередь, обеспечивает рецепцию знаний, которая в современном мире представляется основным механизмом информационных потоков в обществе, в противовес чистому самообразованию – генерации знаний. Однако это взаимодействие не ограничивается только передачей информации от первого второму и дальнейшим контролем полученных знаний, но включает также формирование умений использовать эти знания, в еще большей

степени формирования навыков практической деятельности на основе полученных знаний. И в первую очередь – это умения и навыки работы с той же информацией, то есть – умения учиться. В этой связи языковое образование – ключ ко всем иным видам информации, ключ к знаниям, окрашенным в «культурные цвета» того языка, на котором получены эти знания.

Именно представление обучающемуся этого ключа и научение пользованию им и является по сути той услугой, которая составляет монетизируемую часть образования. Сам же по себе «языковый ключ» ничего не стоит. Поэтому, говоря о русском языке в контексте «открытого образования», мы будем говорить о специфике представления русского языкового ключа к знаниям.

Первый вызов для представления русского языка в открытом информационном пространстве, как и для всех иных языков общения, - это вопрос об оптимальном присутствии преподавателя в новых информационных технологиях. Данная проблема, на наш взгляд, обусловлена недостаточным пониманием различия понятий «информация вообще», «информационная ёмкость» и понятием «ценная информация». «Информации вообще» много, ее легко транслировать, копировать хранить. Свойство мультипликативности информации является основой гигантского роста как объемов самой информации, так и самого информационного пространства. Однако, умение эффективно пользоваться этой информацией есть, по сути, владение алгоритмами выделения «информации ценной». Но ценность информации для конкретного человека зависит от его целеполагания, последнее же формируется в процессе образования и в существенной мере определяется «учителем», передающим вместе с передачей «ключа» и те цели, которые свойственны данному «ключу». Другими словами, обучение языку общения это одновременно и формирование целевых остановок, свойственных культуре донного языка. Поэтому присутствие «учителя» в данном процессе не должно определяться только экономическими и методологическими категориями, а должно также учитывать влияние «учителя» на обучаемого. Сегодня при формировании информационных платформ данный фактор практически не учитывается. Существующие платформы, представляющие образование на русском языке, (www.OpenEdu.ru; www.puskininsitute.ru и др.) в основном ориентированы на издание массового «фиксированного» (а потому дешевого) информационного контента как по русскому языку, так и по различным программам на русском языке. Уровень владения преподавателем современными информационными технологиями при этом предполагается достаточным для использования и подготовки таких программ. Преподаватели также имеют возможность повысить уровень своих компетенций в области информационных технологий. Но в таком подходе прослеживается «перевернутая» идеология: не технология для преподавателя, а преподаватель для технологии. Как результат – «ключ», определяющий специфику знаний, полученных на русском языке, в большей степени определяется не «учителем», а разработчиком портала. Теряется авторское целеполагание «учителя», искажается ценностная культурологическая картина русского языка.

Второй вызов – отставание по времени разработок глобальных информационных ресурсов на русском языке от ресурсов, созданных в мировом информационном пространстве на других языках. Только в 2015 году Министерство образования и науки России поставило задачу создать

собственную платформу для открытого образования на русском языке (www.OpenEdu.ru), взяв при этом за основу платформу edX (www.edX.org). В то же время уже с 2012 году в мировом образовательном пространстве наблюдается взрывообразный рост интереса к открытому online-образованию, началась революция в области так называемых MOOC (massiveopenonline-courses). Доступность MOOC на таких платформах как Coursera, edX, Lynda, KhanAcademy, Udacity и др. позволила практически мгновенно заполнить рынок услуг предоставления контента по различным образовательным программам в основном на английском языке. При этом во главу угла были положены не сиюминутные экономические выгоды, а перспективы охвата глобального рынка дистанционных образовательных услуг. В ситуации, когда русскоязычное дистанционное образование входит уже в практически сформировавшийся рынок, основой для успешного продвижения образовательных платформ на русском языке может служить следующее положение: мультипликативность информационных ресурсов сводит к минимуму себестоимость контента, размещенного на платформах открытого образования, как бы ни пытались организовать загрузку данных разработчики таких платформ. Сильная конкуренция и сама природа информации сводят стоимость обращения к услугам открытого образования к стоимости пользования трафиком передачи информации. Но цена данной услуги может серьезно измениться, если она постоянно меняется в соответствии с запросами пользователя, переходя в пределе к прямому контакту «учителя» и обучаемого. Перспективы такого взаимодействия, вероятно, будут существенно скорректированы появлением элементов искусственного интеллекта в системах открытого образования, что уже и сегодня имеет место, но исключение преподавателя из данного процесса, скорее всего, невозможно. Российская педагогическая методология имеет фундаментальное основание и значительные результаты, позволяющие использовать их в системе открытого образования. Важно только, чтобы в основу развития систем открытого образования на русском языке не был положен принцип сиюминутной экономической выгоды. Парадигма продаж услуг сформированного материала образовательных программ должна быть заменена на парадигму продаж качественных изменений этого материала и подгонки его под конкретного пользователя.

В этой связи представляется вызовом (третий вызов) недостаточная квалификация преподавательских кадров для работы в системе открытого образования. В российском образовательном пространстве произошел возрастной разрыв в кадровом обеспечении, что привело к ситуации, когда большинства преподавательских кадров, владеющих методологией преподавания, не владеют современными информационными технологиями, а молодые кадры, владеющие информационными технологиями, не имеют фундаментальной подготовки, необходимой для обеспечения конкурентоспособности русскоязычных образовательных платформ в мировом пространстве. Понимание этой проблемы имеется и способствует тому, что все разработчики образовательных ресурсов включают как обязательный компонент переподготовку преподавательских кадров. В частности, Министерство образования и науки России в рамках Федеральной целевой программы «Русский язык», инициировало достаточно проектов по переподготовке преподавательских кадров; и целью этих проектов было именно получение компетенций в сфере открытого образования. Но осознание того, что овладение технологиями открытого образования

является сегодня необходимым для **любого** преподавателя, в российском образовательном сообществе пока не сформировалось.

В качестве четвертого вызова для распространения образования на русском языке можно определить недостаточную мотивацию учащихся. Первые шаги Русскоязычного массового образовательного контента, в основном, были нацелены на обеспечение потребностей мигрантов из стран бывшего Советского Союза, то есть решались задачи адаптации иностранцев к российскому образовательному пространству. Однако, уже в начале нынешнего века уже в мировом пространстве сформировалась потребность в массовом образовании на русском языке. Это связано как с ростом значения России на мировой арене, так и с традициями российской культуры, привлекающей многих иностранных учащихся. Однако, продвижение данных аспектов образования на русском языке не обеспечено современным маркетингом, в том числе политическим. На наш взгляд здесь требуются значительные усилия по теоретическому обоснованию преимуществ образования на русском языке (с позиций информационной эффективности, устойчивости к языковой интерференции, адаптивности и т.п.). Наконец требуется создание определенного задела для внешней экспансии русскоязычного контента, основанием для которой могло бы стать его вариабельность во времени и по целевой аудитории. Последнее можно обеспечить проведением мер по широкому распространению современных коммуникационных технологий в образовательном пространстве России.

Взаимодействие преподавателя и обучаемого не ограничивается только передачей информации от первого второму и дальнейшим контролем полученных знаний, но включает также формирование умений использовать эти знания, в еще большей степени формирование навыков практической деятельности на основе полученных знаний. Эта составляющая учебного процесса требует качественно иного взаимодействия преподавателя и обучаемого, по сравнению с простой передачей информации. Значительная часть формирования умений и навыков связана не столько с запоминанием действий в типовых ситуациях, сколько в формировании оптимальных типовых алгоритмов решения нестандартных ситуаций, оценки значимости информации для конкретных ситуаций. Аналогично ситуация с динамикой технологических рисков сегодня такова, что внедрение информационных систем, интеллектуальных систем управления снижает вероятность возникновения чрезвычайных ситуаций, однако последствия таких ситуаций становятся все более значимыми (дорогими). Готовить специалистов к редким нетипичным ситуациям так же дорого, как и устранять последствия таких ситуаций.

Именно российская система образования всегда в наилучшей степени готовила специалистов по решению нестандартных задач. Ключевым элементом в ней было взаимодействие преподавателя и обучаемого, не разделенное во времени (параллельное обучение). Современные технологии открытого образования во всё большей степени реализуют такое взаимодействие. Именно на этой основе возможно обеспечить преимущества открытого образования на русском языке, адекватно ответить на представленные выше вызовы.

*Петрикова Анна,
к.ф.н. доц. Прешовский университет в Прешове,
Прешов, Словацкая Республика*

*Галло Ян,
к.ф.н. доц. Университет им. Константина философа в Нитре,
Нитра, Словацкая Республика*

КОГНИТИВНЫЕ И ЯЗЫКОВЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ

Abstract

The paper deals with the issue of cognitive and language suppositions in developing of reading habits. In the introduction the term 'cognition' is presented as well as compared with the term 'knowledge'. In the first part the Bloom's Taxonomy is discussed amending with the illustrative example of text comprehension and excercises. In the same part the Marzano's New Taxonomy with table of cognitive system is given as well. In the second part some ideas on reading, text comprehension, teaching of reading in connection with critical thinking are presented. In the third part there are given suppositions of text comprehesion together with motivation. In the fourth part attention is focused on the increasing of reading motivation. The paper concludes with a summary of the problems investigated.

Keywords: *Bloom's Taxonomy, Cognition, Cognitive Process, Critical Thinking, Language, Motivation, Marzano's New Taxonomy, Reading Motivation*

Введение

Когниция является предметом исследования когнитивной психологии, которая на современном этапе оказывает влияние на когнитивное направление остальных научных дисциплин, в том числе лингвистики и лингводидактики. Когнитивная психология изучает, каким образом человек воспринимает, обрабатывает и использует информацию. Когниция определяется как совокупность психических процессов мозга человека, в которую входит восприятие, мышление, внимание, память, речь, осознание и т.д. В русском языке термин «когниция» (от лат. *cognitio*) обозначает знание, познание. Лингвист В. З. Демьянков не считает термины «когниция» и «познание» синонимичными, определяя *когницию* – **не как «орнаментальный иноязычный вариант термина познание, а скорее как процедуры получения и использования «предзнаний»** (в том числе и обыденного «со-знания») – разновидности мыслительных операций, обслуживающих и сопровождающих восприятие (в частности, обработку) и продуцирование как знаний, так и языковых выражений для этих знаний» [3]. Автор считает, что когниция является процедурным ключом к пониманию и целого текста, и его частей.

1. Таксономия Б. Блума vs Таксономии Р. Марцано

Понимание текста является сложным процессом, который взаимосвязан с анализом и синтезом разных уровней текста. Понимание воспринимается как единое целое и с точки зрения образовательно-воспитательных целей учебного процесса, что наглядно представлено в самой известной «Таксономии Б. Блума» [2]. В 1999 г. Лорин Андерсон и его коллеги опубликовали обновленную версию «Таксономии Блума». Андерсон и Кратволь [1] ввели двумерную систему знаний, разделив процесс накопления знаний и когнитивный процесс, выделив четыре категории знаний: фактические, процедурные, концептуальные и метакогнитивные. Измерение когнитивных процессов уточненной таксономии Блума, так же, как и оригинальная версия, насчитывает шесть навыков. Они включают в себя – от простейших к наиболее сложным: 1) помнить, 2) понимать, 3) применять, 4) анализировать, 5) оценивать, 6) создавать. Позже, в 2000 году, известный эксперт в области педагогики Роберт Марцано [12] предложил новую таксономию, в которой учитываются разнообразные факторы, влияющие на мышление и на формирование навыков мышления высшего порядка. В таксономию Марцано входят три системы: 1) Я – система. 2) Система метапознания. 3) Когнитивная система. В когнитивной системе Марцано представлены несколько операций (Таблица 1):

Таблица 1.

Когнитивная система таксономии Р. Марцано

Обретение	Понимание	Анализ	Применение знаний
Припоминание	Синтез	Соответствие	Принятие решения
Выполнение	Репрезентация	Классификация	Решение проблем
		Анализ ошибок	Экспериментальные запросы
		Генерализация	Исследование
		Спецификация	

В качестве примера применения таксономии Блума в обучении русскому языку в словацкой среде рассмотрим обработку текста с заданиями для каждого уровня когнитивного процесса. Текст был взят из книги «История человечества. Начало всех начал» и адаптирован.

Наши ближайшие родственники

Среди всех животных-млекопитающих нашими ближайшими родственниками являются обезьяны. По строению тела обезьяны похожи на людей. У них цепкие конечности с пятью длинными пальцами не только на руках, но и на ногах, и вместо когтей на пальцах – ногти.

В мире существует много видов обезьян. Самые близкие родственники человека – человекообразные обезьяны: орангутанги, гориллы, гиббоны и шимпанзе. Эти обезьяны – одни из самых умных животных. Они одарены прекрасной памятью и умеют пользоваться своим опытом. Самой крупной человекообразной обезьяной считается горилла. Ростом самцы гориллы больше двух метров, а весом – до 300 килограммов. Характер у гориллы сложный. Эта обезьяна любит свободу и умеет за себя постоять. Даже прямой взгляд в глаза горилла воспринимает как вызов. В случае опасности горилла бесстрашно устремляется на врага.

Орангутанги – тоже крупные обезьяны, весом до 100 килограммов. Они обладают невиданной силой. По характеру орангутанги рассудительны, неторопливы и осторожны, но по поведению – совершенно непредсказуемы.

Гиббон – это настоящий чемпион по прыжкам с ветки на ветку. Раскачавшись на своих длинных руках, маленький от природы гиббон может запросто перепрыгнуть расстояние в 14 метров.

Но, пожалуй, самые умные, сообразительные и восприимчивые обезьяны – это шимпанзе. Когда им плохо, они плачут, когда весело – улыбаются, когда они встречаются, то хватают друг дружку за руки, а после долгой разлуки – обнимаются.

Живут шимпанзе семьями по 15 обезьян. Главным в группе считается старый самец-вожак; его все слушаются. Говорят, в случае беды шимпанзе стараются унести с поля боя не только своих раненых, но и погибших.

А ещё шимпанзе подвижны и любознательны. Вечно они что-нибудь выискивают, рассматривают, хватают, срывают и откусывают, чтобы затем это съесть или выбросить. Совсем как маленькие дети!

Задание 1. Уровень – знание.

Цель: Преподаватель хочет убедиться в том, что ученики умеют правильно выделять ключевые слова из текста и обобщать их характеристики.

Результат: ученики будут уметь выделять ключевые слова из текста (в частности, имена прилагательные), а также составлять краткую характеристику предметов.

1).....2).....3).....4).....

Задание: Ученики должны составить список видов обезьян, дополняя именами прилагательными, которые характеризуют каждый конкретный вид.

Задание 2. Уровень – понимание.

Цель: Преподаватель хочет проверить, поняли ли ученики то, о чем пишется в тексте, и умеют ли они его пересказывать своими словами.

Результат: Ученики будут уметь формулировать вопросы и отвечать на них, понимая суть написанного.

1).....2).....3).....

Задание: Ученики должны своими словами отвечать на вопросы по тексту, которые сами сформулируют.

Задание 3. Уровень – использование.

Цель: Преподаватель хочет знать, умеют ли ученики правильно использовать полученные из текста знания.

Результат: Ученики будут уметь находить в тексте определённые падежи имен существительных.

.....
Задание: Ученики должны просклонять имя существительное «горилла» и обозначить, в каких падежных формах используется слово в тексте.

Задание 4. Уровень – анализ.

Цель: Преподаватель хочет достичь того, чтобы ученики могли самостоятельно проанализировать информацию из текста.

Результат: Ученики будут уметь давать сравнительную характеристику и делать собственные выводы.

.....
Задание: Ученики должны выделить ключевые сходства обезьяны и человека, чтобы на основании полученной информации проанализировать, какой вид наиболее похож на человека.

Задание 5. Уровень – оценка.

Цель: Преподаватель хочет выработать у учеников умение формировать и отстаивать собственное мнение.

Результат: Ученики будут уметь аргументировано отстаивать собственное мнение.

.....
Задание: Ученики должны поддержать или опровергнуть тезис: «Среди всех животных-млекопитающих нашими ближайшими родственниками являются обезьяны», аргументируя собственное мнение.

Задание 6. Уровень – синтез.

Цель: Преподаватель хочет, чтобы ученики умели кратко и точно излагать идею текста.

Результат: Ученики будут уметь кратко излагать идею текста.

.....
Задание: Ученики должны определить идею текста, отвечая на вопрос: «С какой целью автор написал этот текст?».

2. Чтение и развитие критического мышления

Чтение как один из рецептивных видов речевой деятельности является способностью воспринимать письменный текст, буквально его перевести в устную речь (чтение вслух), понять его, соответствующим способом его интерпретировать и соответствующим образом на него реагировать. Согласно Й. Ц. Ричардсу и Р. Шмиду «чтение включает ряд разнообразных когнитивных способностей, включая распознавание букв и слов, знание синтаксиса и различение типов и структур текста» [14, 483]. Понимание, основанное на самом тексте, авторы называют «процессом переработки текста снизу вверх (bottom-up processing), понимание, использующее внетекстовые ориентиры, как обработку текста

сверху вниз (top-down processing)» [там же] [цит. по К. Шебесте и кол., 27].

Согласно А. Н. Щукину целью обучения чтению является «<...> овладение учащимися навыками и умениями извлечения из текста содержащейся в нём информации». На основе этого автор делает вывод, что «для достижения этой цели обучение чтению должно строиться как когнитивный (познавательный) процесс, т. е. быть направлено на знакомство с содержащейся в тексте информацией» [16, 492]. С этим связано и понятие *критическое мышление* (*critical thinking*), которое Й. Ц. Ричардс и Р. Шмид трактуют как «способность чтения с пониманием и последующей дискуссии, развёрнутой до такой степени, что учащийся сумеет самостоятельно оценить, что прочитал или слышал, задавать значимые вопросы по данному тексту и говорить о нём». Авторы приходят к выводу, что «в процессе обучения языку способность критического мышления способствует более активному и глубокому вовлечению учащихся в работу с материалом на целевом языке, в течение которой одновременно учитывается их индивидуальное размышление» [14, 147]. К. Шебеста добавляет, что «учащиеся должны научиться при восприятии письменного или устного текста критически анализировать и оценивать сообщение, различать выступление субъективное или деловое, пропагандистки настроенное или манипулятивное» [18, 132].

На основе выше сказанного, можно выделить несколько характеристик учащегося, обладающего «критическим мышлением»:

- любознательность, постоянно задает вопросы;
- оценивает утверждения и аргументы других, но если они неправильные, не настаивает на своем;
- ищет доказательства, на основе которых принимает решения;
- создает собственное мнение на основании многообразной информации и находится в поиске новой;
- интересуется поиском новых решений;
- внимательно слушает других и осуществляет фидбэк;
- критическое мышление – это длительный процесс самооценки [13].

Развитие критического мышления осуществляется посредством программы «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (РКМЧП) (*Reading and Writing for Critical Thinking – RWCT*), которую изначально разработали педагоги из США Джинни Стил и Курт Мередит для реформы образования в Словакии (1998), а затем (уже вместе с Чарлзом Темплом) они модифицировали её для стран Восточной и Центральной Европы. Она включала описание не только базовой модели обучения, но ещё и целый ряд мер по её внедрению в практику (методы внедрения технологии в школах, подготовку учебных пособий, количество и последовательность обучающих семинаров для учителей и многое другое). Базовая модель технологии стала практическим отражением закономерностей познавательной деятельности, которые были исследованы в работах классиков – Ж. Пиаже, Л. Выготского, Д. Дьюи, Б. Блума, К. Роджерса и др.

РКМЧП – предполагает отказ от традиционных представлений об обучении. Важна не только технологичность процесса, но и свобода в выборе точек зрения – все можно

обсуждать или подвергать анализу.

Данный подход реализуется посредством трёхфазовой модели «Вызов – Осмысление – Размышление».

В каждой фазе предполагается набор определённых действий.

3. Предпосылки понимания текста при чтении и мотивация

В данной части рассмотрим проблематику понимания текста в целом, связи мотивации с пониманием текста при чтении, какие отношения и взаимосвязи существуют между этими двумя характеристиками учащегося.

Согласно З. Ковачовой «понимание текста в некотором аспекте представляет собой аналогию с постижением и пониманием живой речи. Каждая устная речь помещена в контекст, который активно участвует в элементарном понимании значения и смысла». Автор дальше продолжает, что «разницей является способ восприятия и путь, по которому информация проникает в когнитивные структуры человека. Пока в случае аутентичного диалога доминирует слуховое ощущение, причём содействует общая визуальная обработка ситуации, в случае чтения текста, доминирующим является зрительное ощущение как первичное вхождение в фонетико-фонематическое осознание». З. Ковачова приходит к выводу, что «однако, в конечном результате, решающим является представление читаемого как одного комплекса, состоящего из нескольких сегментов. Представление читаемого означает отражение прочитанных последовательностей в форме звуковой реализации, в форме, будто бы произносимой в ситуации соответствующей контексту, изображённому в тексте» [10, 15 – 16].

Чтение основано на восприятии содержания текста, который нужно понять. Если ученик мотивирован к чтению, это значит, что он хочет получать информацию из текста, хочет учиться. Высокая мотивация способствует более глубокой обработке текста, размышлению о его содержании, активизируя существующие знания и вовлекая метакогниции. Все это улучшает понимание текста. Другими словами, глубокое участие в чтении, которое является высокой мотивацией, вызывает более глубокие когнитивные процессы, размышление, поиск, сравнение и это улучшает понимание текста, а также его усвоение. Таким образом, связь между мотивацией текста и глубиной его понимания очевидна.

Учащийся, который имеет очень высокую мотивацию к чтению, обладает обычно хорошо развитыми навыками, необходимыми для чтения, что улучшает его понимание. Но эти отношения взаимны. Благодаря тому, что эти навыки у учащегося хорошо развиты, чтение для него легче, он читает с удовольствием, что вытекает из того, что он много читает. Учащийся способен отличать важную информацию от незначительной, серьезную от вспомогательной, что делает его обучение более эффективным. С другой стороны, учащийся, который не мотивирован к чтению, слабо вовлекает в чтение свои когнитивные процессы, читает «поверхностно». Учащийся слабо устанавливает связь прочитанного с тем, что уже знает о содержании текста, с его имеющимися знаниями.

Хотя мотивация к чтению отличается от когнитивной, заинтересованность в чтении не может происходить без действий обеих сторон. Однако в игру вступает и третья сторона – социальная. То, что ученик прочитает, не остается только для него. Он говорит об этом, обсуждает это и использует в широком диапазоне повседневных ситуаций. Читатели, принимающие активное участие в чтении, осуществляют свои личные цели (мотивация), чтобы получить информацию (когнитивная сторона), и чтобы эту информацию использовали для своих потребностей в обществе (социальная сторона) [5, 404].

Эту концепцию чтения, т. е. взаимосвязь мотивации и когнитивных процессов учащихся, провозглашают современные теории чтения. Мотивация не является изолированным свойством учащегося, а связана с активизацией его когнитивных процессов. Однако этим взаимосвязь не заканчивается. Чтение не происходит в вакууме. Учащийся общается с учителем, одноклассниками, друзьями и родителями, и часть этого общения имеет отношение к чтению. Учащийся говорит, выражает свои мнения, своё отношение, свои эстетические впечатления о прочитанном. Другими словами, учащийся социально сообщает о прочитанном. Он выражает то, что при чтении переживал. Очень часто в эти действия включается письмо. И хотя чтение является индивидуальной деятельностью (каждый читает сам), общение о прочитанном является сверхиндивидуальной деятельностью.

4. Повышение мотивации к чтению

Повышение мотивации к чтению является большой и постоянной задачей не только учителя, но и семьи. Задача учителя – создать такую среду для чтения, в которой у учащихся будет достаточный доступ к текстам разных жанров и содержания, среду, в которой учащиеся чувствуют себя хорошо и за недостатки в чтении не будут санкционированы. Поскольку мотивация тесно связана с когнитивными подходами, применяемыми при чтении, развитие мотивации нужно совместить с улучшением подходов учащегося к пониманию текста. П. Гавора приводит несколько задач, которые рекомендует учителям:

- объяснить значение чтения;
- практически показать значение чтения (чтение для жизни vs чтению для школы);
- советы и рекомендации при выборе книг и журналов;
- выбор интересных и привлекательных текстов для чтения;
- предоставление литературы (книжный уголок в школе, школьная библиотека);
- поддержка взаимного одалживания книг учащимися;
- дискуссии учащихся о прочитанном;
- дискуссии с авторами литературных произведений;
- поддержка автономного читателя (поддержка индивидуального выбора текстов, спонтанного чтения и т. п.);
- читательский конкурс;
- публичные одобрения за чтение, поддержка гордости и самоуверенности учащегося;
- инициативы в группах, такие как кружки «Читайки», социальная поддержка чтения;
- проекты, основанные на чтении текстов;
- соединение чтения с письменной речью учащегося;

- фильмы и другие визуальные ИКТ как вступление к чтению конкретного произведения;
- бесстрашная учебная среда (неманипулятивность, устранение страха и напряжения, угроз в отношении учащегося);
- вовлечение родителей для поддержки чтения своих детей [4, 171].

Выводы

Одна из основных целей обучения иностранному языку заключается в формировании навыков и умений в процессе чтения извлекать информацию из печатного текста, что позволяет учащимся пользоваться приобретённым опытом как для овладения языком, так и для последующей профессиональной деятельности.

Понимание при чтении есть процесс проникновения в содержание текста. На понимание при чтении влияют такие факторы, как информационная насыщенность текста, его структура, языковой опыт учащегося, незнание описываемых в тексте событий. При развитии когниции рекомендуется использовать в процессе обучения в иностранной среде таксономию Б. Блума, которая помогает измерять когнитивные процессы посредством операций: память, понимание, применение, анализ, оценка, создание (творчество). В соответствии с новой таксономией [1] каждый уровень знания может соотноситься с каждым уровнем когнитивного процесса.

Мотивация является значительным фактором, поддерживающим чтение и обучение. Чтение не является характеристикой с одной размерностью. Существует тесная связь между мотивацией, когнитивными процессами и социальной интеракцией. Мотивация имеет соотношение с авторегуляцией чтения учащимся, установкой эффективных индивидуальных целей при чтении. Менее мотивированные учащиеся прилагают меньше усилий для чтения, их обработка текста является «поверхностной», и усвоят они меньше. Повышение мотивации к чтению является постоянной задачей как учителя, так и семьи. Эти инвестиции всегда имеют смысл, так как дают замечательные результаты.

Список литературы

1. Anderson, L. W. 1999. Rethinking Bloom's taxonomy: Implications for testing and assessment. Retrieved from ERIC database. ED435630
2. Bloom, B. S. (Ed.). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. New York: Longman. 1956. 207 s. ISBN 0-582-28010-9 (previously ISBN 0-679-30209-3).
3. Demjankov, V. Z.: Kognicija i ponimanie teksta. In: Voprosy kognitivnoj lingvistiki. M.: Institut jazykoznanija; Tambov: Tambovskij gosudarstvennyj universitet im. G. R. Deržavina 2005. № 3. pp. 5 – 10. Režim dostupa: <http://www.infolex.ru/CogTeD.html>
4. Gavora, P.: Ako rozvíjat' porozumenie textu u žiaka. Nitra: Enigma, 2008. 193 s. ISBN 978-80-89132-57-7.
5. Guthrie, J. T. – Wigfield, A.: Engagement and motivation in reading. In: Kamil, M. L. et al. (eds.): Handbook of reading research. Volume III. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 2000, s. 403 – 422. ISBN 0-8058-2399-9.

6. Hörner, G.: Rychlé čtení. Čtěte rychle a efektivně. Brno: Computer Press. 2007. 82 s. ISBN 978-80-251-1776-7.
7. Jakubovská, V.: Učitel' rozvíja osobnosť žiaka a jeho osobnostné kompetencie, In: *Mládež a spoločnosť: slovenský časopis pre štátnu politiku a výskum mládeže*. roč. 23, 2017, č. 3, s. 3 – 17. ISSN 1335-1109.
8. Jakubovská, V. – Stranovská, E.: Developing multicultural attitudes of students through educational games. In: *INTED 2017: Proceedings from 11th Annual International Technology, Education and Development Conference, Valencia, 6-8th of March, 2017*. Valencia: IATED Academy, 2017, p. 1488 – 1493. ISBN 978-84-617-8491-2.
9. Jonášková, G. – Lomnický, I. – Predanociová, Ľ.: *Didaktiky spoločenskovedných predmetov občianska náuka a etická výchova*. Nitra: UKF, 2018. 131 s. ISBN 978-80-558-1288-5.
10. Kováčová, Z.: Rekonštrukcia syntaktickej štruktúry vety ako predpoklad porozumenia textu. In: *Slavica Nitriensia*, roč. 7, 2018, č. 1, s. 15 – 29. ISSN 1338-7464.
11. Lomnický, I. a kol.: *Teoretické východiská a súvislosti hodnotenia kompetencií učiteľa*. Praha: Verbum Praha, 2017. 308 s. ISBN 978-80-87800-40-9.
12. Marzano, R. J.: *Designing a new taxonomy of educational objectives. (The experts in assessment series)*, Thousands Oaks, CA: Corwin Press. 2000. 149 s. ISBN 0-8039-6836-1.
13. Petrikova, A.: *Technologii razvitija kritičeskogo myšlenija novogo pokolenija studentov*. In: *Czlowiek. Swiadomosc. Komunikacja. Internet. Tom I*. Warszawa: Instytut Rusycystyki Uniwersytetu Warszawskiego, 2017, pp. 311 – 318. ISBN 978-83-61116-34-9.
14. Richards, J. C. – Schmidt, R.: *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistic*. Harlow: Longman, 2010. 657 s. ISBN 978-1-4082-0460-3.
15. Salkhanova, Zh. K.: *Competence in the context of the modern educational system*. In: *Cross-Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES)*, Issue III, 2016, pp. 6 – 19. ISSN 2470-1262.
16. Ščukin, A. N.: *Obučeniye rečevomu obščeniju na russkom jazyke kak inostrannom: učebno-metodičeskoje posobije dlja prepodavatelej russkogo jazyka kak inostrannogo*. Moskva: Russkij jazyk. Kursy, 2012. 784 s. ISBN 978-5-88337-285-7.
17. Šebesta, K. a kol.: *Vyučování cizího jazyka. Terminologický slovník*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2017. 225 s. ISBN 978-80-7308-743-2.
18. Šebesta, K.: *Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 2005. 166 s. ISBN 80-246-0948-7.

Электронные источники:

Istorija čelovečestva. Načalo vseh načal. [online], Režim dostupa: <http://na-uroke.in.ua/70-105.html>

*Полехина Майя Мударрисовна,
доктор филол. наук, профессор,
профессор кафедры педагогики и
методики языкового образования
Московского государственного института
международных отношений МИД России,
Одинцово, Россия*

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация

Инновационные подходы к преподаванию дисциплин филологического цикла предполагают внесение в процесс обучения новизны, обусловленной как спецификой современного образования, так и потребностями сегодняшнего дня, потенциальными возможностями самих обучающихся. Критический взгляд в восприятии окружающего мира и стремление организовать вокруг себя наилучшим образом профессиональную и культурную среду подразумевают постоянную настроенность обучающегося на поиск нового знания, на полноценную реализацию собственных интеллектуальных способностей. Широкое использование интерактивных форм, методов и технологий обучения, предусматривая совместную творческую деятельность преподавателя и студентов, предполагает внесение каждым своего собственного вклада в процесс образования. Важным в обучении становится выработка навыков поиска и получения нужной информации, ее структурирование и самостоятельное применение. В качестве приоритетных задач в преподавании дисциплин филологического цикла рассматриваются задачи формирования лингвистической, коммуникативной и культурологической компетенций. Содержательным ядром такого обучения являются межличностная, межкультурная и межнациональная коммуникации.

Ключевые слова: *дисциплины филологического цикла, ценностные приоритеты, интерпретация текста, инновационный подход.*

Abstract

Nowadays, an innovative approach to the philological disciplines teaching presupposes the introduction of novelty in the learning process, caused both by the modern education peculiarities, current needs, and potential opportunities of students. A critical view on perception of the surrounded environment and the desire to organize the appropriate professional and cultural environment around us implies the constant inclination of the philologist to seek new knowledge,

to fully realize his own intellectual potential. The use of interactive teaching forms, methods and technologies, including collaborative creative activity of the teacher and students, presupposes the individual contribution of each member to the educational process. Developing of such skills as searching for, structuring and applying of the required information is of crucial importance. Knowledge, acquired in the process of activity learning, becomes the property of the student and enables him to be more effectively involved in the professional activity. The formation of linguistic, communicative and culturological competences is the priority task of the modern philological education.

Keywords: *philology, value priorities, the interpretation of the text, an innovative approach.*

Филология, являясь методологической основой гуманитарных и общественных наук, становится одной из важнейших практических служб, без которых невозможно представить современного человека и общество. Филологические науки проникают во все сферы общественной жизни, где востребовано слово, текст, потому что филология – это прежде всего интерпретация текстов. Владение навыками лингвистического анализа текстов, познание через тексты закономерностей развития культуры и цивилизации позволяют филологам объективно судить об их содержании и перспективах, помогают выпускникам филологических факультетов стать хорошими аналитиками и прогностиками, советниками и консультантами представителей власти, востребованными специалистами в целом ряде отраслей современного общества. Руководителям любого ранга необходимы умения создавать собственный и интерпретировать чужой текст, продуктивно вступать в межличностную, публичную и межкультурную коммуникацию, уметь отстаивать собственную позицию, выстраивая соответствующую аргументацию.

Хорошо известно, что любая филологическая проблема решается в пространстве взаимодействия целого ряда научных сфер: философии, языкознания, текстологии, психолингвистики, культурологии и т.д. Сегодня особенно возрастает роль полилога в науке, в деятельности научных школ, лабораторий и научно-исследовательских центров. Завтрашний день гуманитарных наук видится в развитии гуманитарных технологий, их взаимодействии с технологиями естественно-научными и информационными. Эта область представляется как «trans-humanities», трансформативная гуманистика, совокупность практик и технологий, которые преобразуют то, что гуманитарные науки изучают [13]. Американский ученый Шелдон Поллак предлагает посмотреть на филологию в исторической перспективе, чтобы оценить ее глобальное настоящее и одновременно понять ее сегодняшнее неудовлетворительное состояние; оценить прагматический выбор, с которым сталкиваются университеты во время нынешнего кризиса и поразмышлять о том, что может значить филология как образ жизни [12]. Мы должны ясно понимать, что мир нуждается сегодня во внятных формулировках и прояснении наших позиций и задач. Великое будущее за тем народом, который сумеет сохранить и приумножить золотой фонд страны – ее гуманитарную составляющую, ее язык, ее культуру.

Инновационный подход к преподаванию филологических дисциплин сегодня предполагает внесение в процесс обучения новизны, обусловленной как спецификой современного образования, так и потенциальными возможностями самой личности

обучающегося. Широкое использование интерактивных форм, методов и технологий обучения предусматривает вовлечение в процесс познания самих субъектов образовательного процесса, когда студенты становятся соучастниками творческой деятельности и имеют возможность рефлексировать по поводу учебного материала. Совместная деятельность преподавателя и студентов предполагает внесение каждым своего собственного индивидуального вклада в процесс образования, что безусловно повышает эффективность усвоения, предполагает полное погружение в атмосферу делового сотрудничества, сотворчества в решении целого ряда проблем.

Все мы хорошо представляем, что объем имеющейся сегодня информации в каждой области знаний позволяет лишь частично овладеть этим огромным потенциалом. Поэтому особенно значимым оказывается процесс выработки навыков поиска нужной информации, ее анализа, структурирования и самостоятельного использования для конкретных целей. Филологическое образование сегодня подразумевает постоянную настроенность молодого человека на поиск нового знания, на реализацию собственных интеллектуальных способностей. Сегодня учебный материал все чаще преподносится не в форме обычной лекции, где задействовано одно лицо, актуализирован монолог преподавателя, а как проблемное обсуждение творческих ситуаций: преподаватель задает проблему, студенты выступают в качестве оппонентов, становятся носителями определенных концепций - философских, эстетических, культурологических, при этом защищают, отстаивают те или иные точки зрения. Студентам предлагаются для обсуждения все возможные стороны проблемы, представляется все многообразие возможных решений и позиций. Здесь развиваются навыки анализа и критического мышления, где каждый отстаивает свою точку зрения, приводя убедительные аргументы в пользу того или иного положения, тезиса. Эта работа предполагает специальную внеаудиторную подготовку: изучение научной литературы, предложенной преподавателем заранее, владение технологиями продуктивного чтения и обработки информации, представление слайд-презентаций [9, с. 359-360]. Важно уметь не только находить информацию, но и определять уровень ее достоверности. Эффективность аудиторных занятий обусловлена продуктивностью предварительной самостоятельной работы студентов, в ходе которой активно используются консультации преподавателя, организованные в заданном режиме времени по скайпу. Образовательный процесс осуществляется с учетом включенности в процесс обучения всех студентов без исключения, при этом обязательно предполагается обратная связь, взаимные оценки, комментарии и обоснованность аргументов [8, с. 305-306]. В качестве иллюстративного материала могут использоваться возможности технических средств обучения, демонстрация фрагментов из художественных и документальных фильмов, архивные материалы и материалы рукописных фондов, выступления разного рода специалистов-филологов, писателей и т.д. Презентируются индивидуальные, заранее подготовленные сообщения и доклады, творческие проекты, репродукции картин изобразительного искусства, фрагменты музыкальных произведений и др. [См об этом: Иванова И.Л., Оганезова А.С.[3, с. 51-53]; Лешутина И.А.[5, с. 64 – 73]; Walker A., White G. [14].

Безусловно, личность преподавателя остается ведущей, главенствующей в системе учебно-образовательного процесса, ее невозможно переоценить с введением в вузовское

образование инновационных технологий. О личности преподавателя как нравственно-этическом феномене размышляют философы, педагоги, психологи, лингвисты [См.: Богатырева М.А.[1]; Брызгалина Е.В., Прохода В.А.[2]; Камышева С.Ю.[4]; Молчановский В.В.[6] и др. Со стороны преподавателя очень важно организовать взаимодействие между студентами, обсуждающими ту или иную проблему: дать им возможность рефлексировать по поводу того, что они услышали, поделиться впечатлениями о том, как осуществлялся ими самостоятельный поиск решения той или иной задачи. В случае возникновения непредвиденных трудностей преподаватель может вмешиваться в ход обсуждения проблемы, а также координировать прояснение отдельных вопросов. Индивидуальные задания предлагаются с учетом интеллектуальных и творческих способностей студентов. Это может быть аналитическая работа с исследованием коротких художественных и лингвистических текстов, обсуждение продуктов переводческой деятельности, краткий обзор отдельных видов и жанровых форм произведений того или иного автора, представление собственного художественного творчества и т.д.

Важнейшими формами обучения в развитии навыков убеждения и эффективной аргументации являются дебаты, которые проводятся как в рамках учебной дисциплины «Риторика», так и в курсе изучения русского языка как иностранного от уровня В1 и выше. Преподаватель предлагает социально значимые темы, например: «Существуют ли демографические проблемы в России (в Китае/Японии и т.д.)»; «Эвтаназию надо разрешить»; «Преимущества обучения в частных школах»; «Платное и бесплатное образование: «за» и «против»; «Надо запретить рекламу на телевидении» и т.п. После разделения студентов на команды, утверждающие противоположные позиции, точки зрения, начинается интеллектуальное состязание. Дебаты оттачивают способы убеждения оппонентов, умение выстраивать композицию публичной речи, использовать определенные средства речевого воздействия, точно и корректно задавать вопросы и отвечать на них.

В рамках изучения дисциплины «Риторика» студенты не только слушают лекции, но и принимают активное участие в деловых играх, риторических турнирах, раскрывающих творческий потенциал будущего специалиста. Применение инновационных технологий позволяет перевести обучение из субъект-объектного формата в рамки субъект-субъектных отношений и тем самым сделать обучение максимально эффективным. Ценно, что студенты в процессе деловой игры ищут решение конкретных социально значимых проблем, «проживают» конкретную ситуацию, учатся видеть ее многопланово, находить аргументы и контраргументы, что повышает профессиональный уровень выпускаемых высшей школой специалистов. Подобные технологии описаны в работах С.Ю. Камышевой [4, с. 129-136], П.А. Панфиловой [7], И.А. Стернина [11] и др. В таких технологиях особая роль отводится преподавателю, который выступает в роли «играющего тренера», ведущего дебаты или дискуссии, эксперта, деликатно помогающего студенту оценить его собственное решение, разработать алгоритм поиска истины.

Важным интерактивным методом обучения в данном случае станет дискуссия, эффективность использования учебной дискуссии как перспективного метода обучения определяется актуальностью обсуждаемой проблемы, интересом к ее содержанию самих

студентов. Важным моментом в образовательном процессе будет сопоставление различных позиций участников дискуссии. В данном случае успех ее будет обуславливаться информированностью, компетентностью и научной корректностью участников диалога. От преподавателя требуется владение методикой осуществления дискуссионной процедуры. Завершением занятий может быть заседание Круглого стола, где все участники выступают в роли оппонентов, равноправных в выражении той или иной точки зрения.

Альтернативой заключительного Круглого стола может быть такая учебно-творческая форма занятий как коллоквиум, являющаяся и формой контроля, которая позволит в течение одного аудиторного занятия выяснить уровень компетентности студентов: аргументируя и отстаивая свое мнение, обучающиеся демонстрируют насколько глубоко и осознанно они усвоили предлагаемый материал. По завершении занятий студенты пишут творческие работы, которые могут обсуждаться, комментироваться и оцениваться на сайте Интернета, критерии оценок предварительно оговариваются.

Таким образом, содержательным ядром образовательного процесса являются коммуникации – межличностная, межкультурная, - важнейшая часть основных компетенций, в которых нуждается современное общество. Это аксиологический компонент современного филологического образования, нацеленного на обучение российских и иностранных студентов русскому языку в наших университетах, на продвижение в сознании нового поколения интернационального сообщества гуманистических принципов и общечеловеческих ценностей. И если мы слышим сегодня, как в странах западноевропейского мира закрываются отдельные факультеты и специальности лингвистического цикла, например, кафедра латыни и древнегреческого в британском университете, значительно сокращен набор на гуманитарные факультеты в целом ряде университетов США, Италии, Японии, Чешской республики, Польши и других университетов мира, в России правительство нацелено на сохранение гуманитарных факультетов, на открытие новых специальностей филологического цикла, отвечающих потребностям сегодняшнего дня. Если рассмотреть основные направления модернизации высшего профессионального образования в соответствии с последними государственными образовательными стандартами, то станет ясным, что филологическое образование, чтобы удержать свои былые позиции и отвечать требованиям времени, в ближайшем будущем должно претерпеть существенные изменения [10]. В парадигме сегодняшнего дня особая роль должна принадлежать инновационным интерактивным образовательным технологиям: методу проблемного и проектного обучения, приемам «перевернутого класса», мозгового штурма, деловым играм, тренингам, кейсам, дебатам и дискуссиям, вебинарам и компьютерным симуляциям и т.п.; определяющую же роль в формировании необходимых для профессиональной деятельности будущего специалиста умений и навыков мы оставляем за личностью преподавателя, координатора и инициатора продуктивного творческого учебного процесса.

Список литературы

1. Богатырева М.А. Профессиональная языковая подготовка в высшей школе в контексте социообразовательных реформ. М.: Флинта: Наука, 2015. 104 с.
2. Брызгалина Е.В., Прохода В.А. О критериях оценки педагогической деятельности

- преподавателя в контексте управления качеством образования // Вестник Московского университета. Серия 7: Философия. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2014. № 6. С. 45-60.
3. Иванова И.Л., Оганезова А.С. Использование мультимедийных презентаций в учебном процессе // Вестник Белгородского юридического института МВД России. Белгород, 2014. № 2. С. 51-53.
 4. Камышева С.Ю. Профессиональные компетенции преподавателя РКИ XXI века // Русский язык в мировом контексте и международных организациях: Материалы международного форума. Рим, ФАО ООН. М.: Форум, 2016. С. 129 – 136.
 5. Лешутина И.А. Современные образовательные технологии в условиях профильного обучения РКИ // Русский язык за рубежом. М.: Гос. ин-т русского языка имени А.С. Пушкина, 2017. № 4. С. 64 – 73.
 6. Молчановский В.В. Преподаватель русского языка как иностранного: Опыт системно-функционального анализа. М., 1998. 319 с.
 7. Панфилова А.П. Мозговые штурмы в коллективном принятии решений. М.: Флинта, 2012. 320 с.
 8. Полехина М.М. Опыт преподавания филологических дисциплин в аспекте новых образовательных технологий (Тезисы). II Международный форум по педагогическому образованию. Программа и тезисы II Международного форума по педагогическому образованию. Казань, Казанский федеральный университет, 19-21 мая. 2016. Казань: Куранты, 2016. С. 305 – 306.
 9. Polekhina M.M. The Experience of Teaching Philology in the Context of New Educational Technologies: the Value Approaches to the Study of Literary Texts // The European Proceedings of Social. Behavioural Sciences EpSBS_{SEP}-ISSN: 2357-1330. Volume XII, Pages 1- 451 (July 2016). Edited by: Prof. Dr. Roza Valeeva, Kazan Federal University, Russia Articles: 1-70. Conference: IFTE 2016 - 2nd International Forum on Teacher Education Dates: 19-21 May 2016. Location: Kazan Federal University, Russia. P. 357-363. [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://www.futureacademy.org.uk/publication/EpSBS/IFTE2016VolumeXII> (Дата доступа 17 февраля 2018 г.).
 10. Распоряжение Правительства РФ от 15 мая 2013 г. № 792-р Об утверждении государственной программы РФ «Развитие образования» на 2013-2020 гг. [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://base.garant.ru/70379634> (Дата доступа 17 февраля 2018 г.).
 11. Стернин И.А. Практическая риторика. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 272 с.
 12. Шелдон Поллак. Филология будущего? Судьба мягкой науки в жестком мире // Новое литературное обозрение. 2011. №110. Pollock S. Future Philology? The Fate of a Soft Science in a Hard World. Оригинальная публикация в: Critical Inquiry 35. Summer 2009. P. 931-961.
 13. Epstein Mikhail. The Transformative Humanities: A Manifesto. - New York - London: Bloomsbury Academic, 2012. 318 p.
 14. Walker A., White G. Technology enhanced language learning: Connecting theory and practice. Oxford, 2013. 249 p.

*Разумкова Надежда Васильевна,
канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры общего
языкознания Тюменского государственного университета,
эксперт по русскому языку Цюйфуского
государственного педагогического университета,
Цюйфу, Китай,
Тюмень, Россия*

СЦЕНАРНО-ФРЕЙМОВЫЙ ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Abstract

The article is devoted to the problem of selection and creation of educational-cognitive text materials at the advanced stage of teaching intensive course of Russian speech communication by using a scenario-frame approach. A brief review of scientific and methodological literature on the subject matter is presented; definitions of used terms are given: frame, scenario-frame approach, festive discourse, etc; the content of educational frame «Favorite holidays of Russian people - New Year» is revealed. Within each scenario-frame model, methodological decisions are made taking into account the motives, needs, intellectual abilities of Foreign students. It emphasizes the practical value of a scenario-frame approach which is oriented to increasing the motivation for learning the Russian language, literature, history and culture. The author's conception was published in the manual; it was tested during the intensive classes with students of the Russian language department of the Qufu Normal University (China).

Keywords: *Intensive classes of Russian speech communication; Festival discourse, Russian as a foreign language; Scenario-frame approach; Language game*

Утилитарной целью обучения речевому общению является подготовка иностранных студентов к овладению русским языком как средством межкультурной коммуникации. В задачи интенсивного курса входит, во-первых, овладение мыслительными операциями на русском языке (анализ, синтез, сравнение, обобщение, интерпретация); во-вторых, формирование у обучающихся коммуникативной грамотности; в-третьих, развитие навыков уместного коммуникативного поведения в различных ситуациях; в-четвертых, знакомство с русской речевой культурой. Поставленные задачи обусловили в своей совокупности выбор принципов и технологий обучения иностранных студентов русскому речевому общению.

В терминах современной научной «мегапарадигмы – когнитивно-прагматической» (Е.С. Кубрякова) в качестве основных единиц учебно-познавательного общения называют дискурс, «упакованный» в форму текста, и его составную часть – высказывание, «упакованное в форму предложения» [9, 36]. Ю.Е. Прохоров выделяет три структурных компонента коммуникации:

«экстравертивная фигура коммуникации» – дискурс (совокупность вербальных и невербальных форм содержания коммуникации), «интровертивная фигура коммуникации» – текст (совокупность правил лингвистической и экстралингвистической организации содержания коммуникации), «материальная фигура коммуникации» – действительность (совокупность материальных условий осуществления коммуникации) [4, 34-35]. Взаимодействие указанных фигур коммуникации наблюдается при организации нашего учебного проекта. «От души выполняемый замысел», метод проектов способствует достижению дидактической цели «через детальную разработку проблемы, которая завершается осязаемым, эстетично оформленным результатом» [3]. Реализация проекта предполагает погружение его участников в определенные коммуникативные ситуации, побуждает их самостоятельно искать решение и нести ответственность за свой результат. Применение технологий Case-study и Edutainment позволяет создавать из понятий, смыслов и символов реальное речевое взаимодействие, обеспечивающее приятную атмосферу в аудитории, комфортное общение [6].

Процесс обучения к реальному общению позволяет приблизить игра, определяемая в методической литературе как вид учебной деятельности, включающий лингвистическую, коммуникативную и деятельностную задачи [1]. Согласно хейзинговской концепции, игра – «добровольное действие либо занятие, совершаемое внутри установленных границ места и времени», основными репрезентантами которой являются театр и спорт [10]. Опираясь на приведенные выше тезисы, мы рассматриваем речевое общение на занятиях как творческий процесс: работа над проектом и проигрывание коммуникативных ситуаций различной тематической направленности, сама демонстрация проекта (театрализация сказки, состязание вокалистов, чтецов, участников викторины) является тому подтверждением. (Подробнее см. [5, 128-156]). Предметом обсуждения в данной статье является рассмотрение возможностей применения сценарно-фреймового подхода к обучению интенсивному речевому общению.

Сценарно-фреймовый подход характеризуется синтетическим характером: компонент «сценарно-» имплицитно указывает на театральные формы учебно-познавательной коммуникации, а компонент «фреймовый» - на лингвистические категории, концепции и методы исследования, выработанные когнитивной лингвистикой – «концепт», «языковая картина мира», «языковая личность», «дискурс». Смешанный тип сценарно-фреймового подхода связан с современной образовательной средой и подходами к обучению, которые реализуют две взаимосвязанные категории – мультимедийность (множество каналов одновременной передачи информации) и мультимодальность (множество каналов одновременного восприятия информации). Обладающий свойством двунаправленности, данный подход позволяет создавать несколько уровней семантизации лексико-грамматического материала. В учебном процессе оба компонента – сценарный и фреймовый – переплетаются и дополняют друг друга. Сочетание театрально-игровых форм учебной коммуникации с фреймовой методикой в комплексе с проектным обучением служит максимальному эффекту моделирования реальных ситуаций и контекстов общения. Сценарий можно рассматривать как особый тип фрейма.

Фреймовая методика обучения, общепризнанная перспективной как для интенсификации

учебного процесса, так и для представления стереотипной учебной информации текста, получила глубокое обоснование во многих работах современных исследователей, в частности [2; 8]. Фрейм (*англ.* frame «строение, рамка, каркас») в обучении – это информационная структура, содержащая слоты – ключевые слова, которые задают условия понимания и проговаривания текста. Посредством фреймового способа представления информации знания усваиваются в сжатом виде, а для «распаковки» скрытых смыслов используются развернутые комментарии. Фрейм рассматривается как коммуникативно-когнитивная структура, организующая лексический материал для речевой практики. Главное отличие фрейма от обычной схемы – то, что фрейм всегда предполагает выбор языкового выражения, формульной единицы, поэтому фреймовую схему-опору можно квалифицировать одновременно и как форму, и как средство обучения.

Покажем применение сценарно-фреймового подхода на примере учебного проекта «Театральный салон: Новогодний вернисаж». В процессе работы над проектом, коммуникативные действия студентов осуществляются независимо от предметного содержания. Каждый фрейм предполагает погружение в определенный вид коммуникативной ситуации, реализация которой побуждает участников проекта самостоятельно искать решение, размышлять, анализировать, нести ответственность за свой результат. Работа над проектом включает следующие этапы: подготовительный (планирование), исследовательский (чтение литературы по теме проекта), репетиционный (знание текста роли), дидактический (проверка работы участников), демонстрационный (представление проекта), аналитический (обсуждение результатов). К важнейшим критериям отбора учебного материала, отвечающего поставленным задачам, относятся: аутентичность (русские народные сказки; стихи русских поэтов, пословицы и поговорки, тексты песен «В лесу родилась елочка», «Ой, мороз-мороз, не морозь меня»), актуальность (погода, природные явления зимой), познавательность (русские приметы, например: если весело встретишь Новый год, то весело его и проживешь), мотивированность (обмен новогодними поздравлениями и пожеланиями, etc). Ситуации, которые оговорены в аутентичных текстах, оказываются действенными в аспекте речевого общения, так как содержат разнообразное лексическое наполнение, средства языковой выразительности, стимулирующие общение.

Рассмотрим, как работает фреймовая методика на примере организации лексического материала фрейма «Новый год – любимый праздник». Данная фреймовая модель включает следующие субфреймы: «Праздник», «Зима», «Новый год», «Елка».

Субфрейм «Праздник» представляет собой сложную структуру, в составе которой главный семантический признак выявляется на основе словарного анализа: «выходной, нерабочий день». Актуальная семантика слова понятна каждому иностранному студенту: праздничные дни свободны от работы и учебных занятий. Репрезентантами субфрейма являются однокоренные слова: *праздничный, праздновать, праздный* (т.е. свободный от работы день, пустой день, который можно заполнить весельем). В состав субфрейма «праздник» входят ассоциативно-оценочные смыслы, устанавливаемые в соответствии с традициями народа. Метафорическое значение слова «праздник» - торжество, устраиваемое по определенному поводу; счастливый день; веселье, шутки, розыгрыши, песни, танцы.

Синонимы – *вечер, вечеринка, тусовка*; антоним *будни*. Дополнительные семантические признаки фрейма отсылают к классификации праздников: праздник (какой) – *международный* (Праздник Нового года), *государственный* (Праздник Победы), *профессиональный* (Праздник Учителя), *народный* (Масленица), *религиозный* (Рождество). Для организации речевого высказывания необходимы прилагательные, глаголы, наречия, типичные для этого субфрейма: *любимый* праздник, *веселый* праздник, *шумный* праздник; *наступить* (наступающий) / *наступить* (праздник уже наступил), *встречать* / *встретить*, *отмечать* / *отметить*; *готовиться к празднику* (купить для праздника продукты, подарки); *успеть* до праздника; *пригласить* на праздник, *ждать гостей*, *поздравить* с праздником. Следует обратить внимание на такие близкородственные слова, как *желание* (то, что мы хотим, например: *у меня много желаний: найти хорошую работу, поехать в кругосветное путешествие на яхте*) и *пожелание* (то, что мы желаем другим, например: *пусть все будут здоровы, пусть все будут счастливы*).

Субфрейм «Зима», строго говоря, относится фрейму «Времена года», но его актуализация в контексте фрейма «Новый год» вполне естественна, так как новогодний праздник отмечается в середине зимы. Ядро субфрейма образуют существительные *зима* и *зимушка*, глагол *зимовать*, прилагательное *зимний*, наречие *по-зимнему*. В ядерную зону включена лексика погоды (*снег, снеговик, метель, холод, мороз*), лексика одежды (*шуба, шапка, рукавицы, кушак, валенки*); пословицы и поговорки (*Пришла зима – не отвертись; Зима не лето, в шубу одета; Зима лодыря морозит*), виды зимнего отдыха (*катание на санках с горки, катание на лыжах, баня, моржевание*), зимние виды спорта (*хоккей, биатлон, фигурное катание*); стихи («*Чудная картина*» *Фета*, «*Береза*» *Есенина*, «*Единственные дни*» *Пастернака*, «*Рождественский романс*» *Бродского*) etc. Пунктирно укажем некоторые векторы работы: 1) прослушать фрагменты, посвященные зимним месяцам из фортепьянного цикла «Времена года» П.И.Чайковского; 2) познакомить студентов с репродукциями картин «*Февральская лазурь*» И.Э. Грабаря, «*Русская зима. Лигачево*» К.Ф. Юона; 3) предложить студентам выразить свои впечатления по мотивам собственных наблюдений над сезонными явлениями в природе и в процессе знакомства с произведениями искусства. В качестве подсказки предлагаются выражения: *единение с природой; открыть красоту мира; музыканты берут звуки для своих произведений у природы; художники берут краски; писатели находят слова; выразить в слове свои чувства*. Аналитическое чтение произведений русских поэтов может служить средством моделирования коммуникативной ситуации [7]. Так, в стихотворении «*Береза*» Сергея Есенина центральный образ относится к эмблематическим знакам русского зимнего пейзажа. На обсуждение можно предложить следующие вопросы. 1. Какие чувства вызывает у поэта созерцание зимней березы под окном? (Радость, умиление, восторг, любование красотой русской зимы). 2. Какой образ передает зимний пейзаж? (Береза – спящая зимняя красавица. Стихотворение Есенина воспекает величавую русскую зиму). 3. Какие средства выразительности использует поэт? Приведите примеры метафор. (*Серебро снега, пушистые ветки, белая бахрома, горят снежинки в золотом огне*).

Многими лингвистами признано, что текст – основная единица коммуникации, поэтому субфрейм «Новый год» сопровождается грамматикой описания объекта и ритуала его проведения в текстовом формате. «*Первого января – Новый год*, один из самых главных и

любимых праздников для русских. В древности у многих народов год начинался не зимой, а весной. У китайцев Новый год является переходящим праздником и может выпасть на любой день в период с 21.01. по 20.02 (ближе к весне). Новый год в Древней Руси начинался с *первого марта*. Его встречали как праздник весны и солнца. Когда на Руси было принято христианство, Новый год стали встречать по византийскому календарю – *первого сентября*. Накануне 1700 года Пётр I издал указ о праздновании Нового года по европейскому обычаю – *Первого января*. Все москвичи должны были украсить дома *еловыми ветками*. Считается, что украшая *ёлку*, человек привлекает в дом силы добра. Под ёлкой лежат подарки, которые приносят *Дед Мороз* и *Снегурочка*. Новый год празднуют все – взрослые и дети. Это самый *любимый праздник* – праздник надежд. Дети ждут сладких подарков, а взрослые – мирной, счастливой жизни в наступающем году. В России первыми встречают Новый год жители Камчатки и Дальнего Востока. Через девять часов – поздравляют друг друга с праздником жители столиц. В полночь, когда бьют *кремлёвские куранты*, все открывают *шампанское* – традиционный новогодний напиток. С двенадцатым ударом часов наступает Новый год. Все поздравляют друг друга с праздником, желают счастья, здоровья, успехов, дарят подарки. Всю ночь продолжается веселье».

Дискурсивная ситуация обоснованно организуется в зависимости от уровня знания составляющих этого текста. Целесообразна предварительная работа над текстом в форме беседы, в ходе которой интерпретируются лексические маркеры фрейма, выделенные курсивом. Предлагаются вопросы преподавателя и студентов друг к другу. 1 Когда в России стали отмечать Новый год зимой? 2. Жители какого района России встречают Новый год первыми? 3. Почему символом Нового года является елка? 4. Какой напиток в России называют новогодним? Информация, заключенная в тексте, послужит базой, на которой будет строиться коммуникация. Интересной темой для обсуждения может быть сопоставление народных обычаев во время новогодних праздников в России и, например, в Китае (наклеивать на двери и окна парные надписи, есть рыбу или пельмени, надевать новую красную одежду, дарить красные конверты с деньгами).

Символ Нового года в России – украшенная гирляндами и игрушками елка. Это слово имеет в русском языке и другое значение – новогоднее театрализованное представление. Традиционные главные герои на елке – дед Мороз и Снегурочка, которые приносят подарки и награждают самых способных и талантливых участников представления. Субфрейм «Елка» репрезентирует праздничную картину, организованную на фольклорных принципах. Содержание данного субфрейма раскрывается в разных формах дискурса, выполняющих развлекательно-обучающие функции: спектакль, конкурсы, викторина, игры.

Таким образом, сценарно-фреймовый подход, направленный на моделирование учебной коммуникации, обладает большим лингвометодическим потенциалом. Разработка сценария решается посредством согласования речевого и лексико-грамматического материала через введение основных речевых действий в диалоги путем подбора соответствующих ситуации моделей. Работа над сценарием имеет несколько этапов, включающих совокупность речевых поступков, аутентично отражающих единство всех компонентов в ситуации общения на новогоднем вечере: инсценировка сказки, инструкции к выполнению заданий Викторины, упражнения по интерпретации смысла пословиц, примет, стихотворений, посвященных зиме и

Новому году, отгадывание кроссвордов, комментирование картин русских художников, исполнение песен, чтение стихов, участие в работе «позитивного микрофона» (новогодние поздравления и пожелания), репетиции, подготовка маскарадных костюмов, оформление зала и т.д. Субфреймы содержат лексико-грамматические схемы и опоры, а также экстралингвистический (культурологический) компонент, улучшающий понимание и усвоение информативно-реферативного материала, предоставляя студентам возможность проводить самостоятельную исследовательскую работу. Применение фреймовой методики гарантирует условия обучения интенсивному речевому общению на активной основе. Иностранцы овладевают интеллектуальными умениями анализа, сопоставления, сравнения, самостоятельного наполнения схемы речевым материалом, парафразирования (передача речевых событий «своими словами»). Сценарий «Новый Год – любимый праздник» и связанный с ним праздничный дискурс представляют собой знаковую систему, в которой концентрируются национально-культурные ценности, персональная идентификация и субъективное отношение каждого участника. Лингвистические знаки (совокупность вербальных и невербальных форм организации и оформления содержания сценария) структурируются в отдельные фреймы-картинки, которые надолго запечатлеваются и хранятся в сознании обучающихся.

Список литературы

1. Азимов Э.Г. Словарь методических терминов / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. СПб: «Златоуст», 1999. 306с.
2. Лукьяненко И.Н. Фреймовый подход к обучению лексике на уроке РКИ // [Электронный ресурс]: <https://cyberleninka.ru/article/n/freymovyy-podhod-k-obucheniyu-leksike-na-uroke-rki> (дата обращения - 30.04.2018).
3. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Издательский центр «Академия», 2010. С. 193-200.
4. Прохоров Ю.Е. Действительность. Текст. Дискурс: учебное пособие. 3-е изд. М.: Флинта: Наук, 2009. 224 с.
5. Разумкова Н.В., Чжу Юйфу. Интенсификация речевой деятельности китайских студентов на занятиях по русскому языку: учебное пособие. Тюмень: Издательство ГАУСЗ, 2016. 162 с.
6. Разумкова Н.В. Edutainment как дополнительная форма обучения // Русский язык за рубежом. №6/2015. С. 44-50.
7. Разумкова Н.В. Моделирование ситуации речевого общения на занятиях по русскому языку как иностранному // Научный диалог. Вып. №7 (43). 2015. С. 48-62.
8. Тёрёчик Л.Б. Текст как средство обучения русскому языку как иностранному: фреймовый подход (начальный этап обучения) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2012 // [Электронный ресурс]: <http://dis.podelise.ru/text/index-6180.html> (дата обращения - 30.04.2018).
9. Формановская Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. М.: Русский язык, 2002. 214 с.
10. Хейзинга Й. Homo Ludens; Статьи по истории культуры. / Пер., сост. и вступ. ст. Д.В. Сильвестрова; Коммент. Д. Э. Харитоновича. М.: Прогресс - Традиция, 1997. 416 с.

*Ракова А. А., кандидат филологических наук,
профессор кафедры русского языка и литературы,
Дартмутский колледж, Гановер,
штат Нью Гемпшир, США*

COLOR AND CULTURE IN THE RUSSIAN LANGUAGE CLASSROOM

ЦВЕТ И КУЛЬТУРА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАНЦЕВ

Abstract

The language-learning goal of the Intermediate-level Russian course is to expand the students' vocabulary, work with new vocabulary and idioms, to review and reinforce certain grammatical and stylistic subtleties. In my class students are introduced to Russian cultural traditions through reading fairy tales among other genres.

One of the important goals of reading the fairy tales is not only to learn the specifics of this genre but to pay attention to how fairy tales in Russian are illustrated, what kind of colors are used and why. For example, which colors are dominating, and which colors are missing? Students are invited to comment on various publications of this fairy tale. Then we take a look at some other Russian fairy tales and talk about the most important colors in Russian culture, e.g., paintings, dresses, wall art, dancing, etc. In my new addition to this work – my labs – students paint nesting dolls – matryoshka- and have first-hand experience working with colors.

Hand-painting is an old, not only Russian, but Slavic tradition. And once students learn how to do it they will be able to paint Easter eggs, toys, gifts and souvenirs. It teaches them how to use features and colors that are very unique to Russian culture. When they finish their work, they make a presentation explaining how they came up with their color choices and what is the importance of gaining this experience.

I believe that learning about colors in Russian fairy tales and then using their knowledge in painting Russian nesting dolls, could provide my students not only with the experiential learning of the language and culture but also with the invaluable skills of creating/painting something that is authentic in a culture other than their own.

Keywords. *Teaching language through color, Russian Word-Formation, cross-cultural understanding.*

Красный, желтый, синий? Какие цвета вызывают у наших студентов ассоциации с русским языком и культурой? Почему на занятиях по русскому языку важно не только обращать внимание студентов на эту тему, но и последовательно изучать роль цвета, а также язык выражения цвета в разных культурах.

Существует достаточно обширная литература по теме *цвет и его значение* в разных культурах [1, 2, 3]. Каждому известны понятия теплые тона и холодные тона, спектральная гамма, специфические тона и краски в картинах художников разных стран и времен. В языковой аудитории особый интерес вызывают оттенки и краски наиболее характерные для той или иной культуры, менее характерные, а также полностью отсутствующие. Студентам предлагается посмотреть документальный фильм *The surprising pattern behind names around the world*.

На занятиях по русскому языку для американских учащихся была проделана экспериментальная работа под названием «Лабораторные занятия в гуманитарной сфере.» Студенты прочитали разные статьи о цветовой гамме, о значении того или иного цвета в разных культурах. Был составлен пассивный словарь для понимания статей, а также активный словарь для обсуждения статей. Студенты узнали и посмотрели разные источники о цвете в разных культурах, а также в русской культуре. Так, работая с разными иллюстрациями к русским сказкам студенты обращали внимание на доминирующие цвета, такие, как красный, желтый, зеленый, синий. В середине семестра студенты посетили музей Русского возрождения в Соммервилле (штат Массачусеттс), где им были показаны разные работы современных художников. Художники представили декоративное искусство, так и сам дом, стены которого были расписаны разными красками. Особое внимание студенты обратили на преобладание черного цвета. Это противоречило их восприятию черного как символа траура и скорби. Неожиданностью было для них узнать, что черный цвет несет и положительное начало: земля, плодородие и т.д. После посещения музея студенты написали сочинения, в которых они комментировали особенности тех или иных работ.

В середине семестра студенты получили краски и нераскрашенные матрешки. После проделанной языковой подготовки студенты должны были объяснить, какого цвета будут их матрешки. В каждой матрешке было пять маленьких матрешек.

Прежде всего студенты составили устные сообщения о том, какие цвета им нравятся и не нравятся и почему. Некоторые студенты строго придерживались значения цвета в какой-то одной культуре, а другие студенты выбрали те цвета, которые отражали их настроение, философию. Вот некоторые отрывки из их сообщений.

1. Цвета на моей матрешке символизируют двойственность бытия. В славянской культуре темно-красный символизирует кровь, страсть, борьбу между жизнью и смертью. Темно-зеленый символизирует время, семью, мир. Между этими важными темными красками я использовал более светлые цвета: белый, голубой, розовый и желтый. Эти цвета представляют более светлые стороны жизни: радость, дети и веселье. Моя матрешка олицетворяет символ поиска счастья.

2. Для моей матрешки я выбрал цвета Рождества. Красный символизирует силу, благополучие, любовь, красоту. Зеленый – это земля, свежесть и в некоторых культурах – удача, хорошее здоровье и молодость. Это также цвет елки. К этим цветам я добавил голубой и белый как символы зимы, снега, мира и чистоты.

Однако в других культурах красный может символизировать смерть. В китайской культуре зеленый может быть символом неудачного брака.

3. Я покрасил мою матрешку красками, характерными для еврейской культуры. Белый цвет символизирует как жизнь, так и смерть. Другой важный цвет – голубой и синий (они не различаются в еврейской культуре). Он олицетворяет религию. Я внес немного красного цвета, который олицетворяет жизнь, радость и грех. Запрещенным цветом является желтый, поэтому нет этого цвета в моей работе.

В моем докладе будут рассмотрены некоторые удачные методические подходы в преподавании русского языка иностранцам с помощью такой важной темы, как цвет, язык и культура.

Список литературы

1. Тер-Минасова «Язык и межкультурная коммуникация» М: Слово – 2000.
2. Антипов Г.А., Донских О.А. «Текст как явление культуры». Наука: Сибирское отделение. 1989
3. “What Color Means in Other Cultures”:
https://www.huffingtonpost.com/smartertravel/what-colors-mean-in-other_b_9078674.html

*Романова Нина Навична,
д.п.н., доцент, заведующая кафедрой «Русский язык»
ФГБОУ ВО «Московский государственный технический
университет имени Н.Э. Баумана
(национальный исследовательский университет)»,
Москва, Российская Федерация*

*Амелина И.О.,
старший преподаватель кафедры
русского языка и общеобразовательных дисциплин
для иностранных граждан ФГБОУ ВО
«Юго-Западный государственный университет»,
Курск, Российская Федерация*

ОЦЕНКА СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕГРАЦИИ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЙ И АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ

Аннотация

Статья посвящена актуализации контрольно-оценочного компонента современных лингвометодических систем в условиях компетентностной образовательной парадигмы. Рассматривается пример оценки степени развития профессионально-коммуникативной компетенции в сфере делового взаимодействия у студентов экономических специальностей посредством интеграции кейс-технологий и аутентичных аудиовизуальных средств обучения.

Ключевые слова: *профессионально-коммуникативная компетенция, контроль, кейс-технологии, аудиовизуальные средства обучения.*

Abstract

The article is devoted to the actualization of the monitoring and evaluation component of modern lingvomethodical systems in the context of the competence-based educational paradigm. An example of assessing the degree of development of professional communicative competence in the sphere of business interaction of students majoring in Economics through the integration of case-technology and authentic audiovisual teaching aids is considered.

Keywords: *professional communicative competence, monitoring, case-technology, audiovisual teaching aids.*

Современные интеграционные процессы обусловили многочисленность контингента

иностранных студентов, получающих образование в вузах РФ по направлению «экономика» как одному из наиболее востребованных на мировом рынке образовательных услуг. В этой связи важной задачей системы образования является формирование у указанного контингента профессионально-коммуникативной компетенции (ПКК), предусматривающей достижение им достаточного для реализации предметных знаний и умений уровня коммуникативно-речевой культуры, который обеспечивается аспектным обучением студентов-экономистов русскому языку делового общения в рамках вузовского курса РКИ [4, 81].

Нормативно-правовую базу образовательной политики вузов РФ составляют законы, программы развития указанной социальной отрасли и федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) по конкретным направлениям подготовки и специальностям (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы», Федеральная целевая программа развития образования на 2016 - 2020 годы, ФГОС ВО поколений 3+, 3++ и др.).

Так, действующий ФГОС ВО 3+ по направлениям подготовки и специальностям в области экономики результат образовательной деятельности определяет как приобретение представленных ниже общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций (ОК, ОПК и ПК), находящихся наивысшую степень корреляции с задачами обучения русскому языку как иностранному (РКИ) [7; 8; 9]:

– способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-4 – 38.03.01 Экономика; ОК-5 – 38.03.02 Менеджмент и 38.03.05 Бизнес-информатика);

– способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-5 – 38.03.01 Экономика; ОК-6 – 38.03.02 Менеджмент и 38.03.05 Бизнес-информатика);

– способность осуществлять сбор, анализ и обработку данных, необходимых для решения профессиональных задач (ОПК-2 – 38.03.01 Экономика).

– способность осуществлять деловое общение и публичные выступления, вести переговоры, совещания, осуществлять деловую переписку и поддерживать электронные коммуникации (ОПК-4 – 38.03.02 Менеджмент).

– организация взаимодействия с клиентами и партнерами в процессе решения задач управления жизненным циклом ИТ-инфраструктуры предприятия (ПК-8 – 38.03.05 Бизнес-информатика);

– организация взаимодействия с клиентами и партнерами в процессе решения задач управления информационной безопасностью ИТ-инфраструктуры предприятия (ПК-9 – 38.03.05 Бизнес-информатика).

Указанные компетенции в новом поколении ФГОС ВО 3++ интерпретированы в общие для всех направлений экономической подготовки универсальные компетенции (УК). Для успешного социально-делового взаимодействия наиболее актуальны следующие УК:

«УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач;

УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде;

УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)» [3].

Эти компетенции предполагают достижение высокого уровня коммуникативных умений и навыков работы в коллективе, а также развитость системного и критического мышления.

Компетентностный формат целей образования мотивирует преподавателей РКИ на поиск адекватных педагогических инструментов для оценки уровня сформированности профессионально и личностно значимых компетенций, которые позволят установить соответствие между желаемыми результатами и реальными достижениями обучающихся [2]. В этой связи контрольно-оценочный компонент современных методических систем актуализирует задачи аттестации освоенных учащимися умений применять предметно-коммуникативные знания в практических ситуациях учебно-профессионального общения. Для решения указанных задач разрабатываются измерители, способные обеспечить комплексную оценку учебных достижений студентов [1, 9].

Интерактивные методы, инновационные технологии, к которым обращается вузовская методика обучения РКИ, также представляют собой эффективное средство контроля [6, 98]. В качестве примера может быть представлена организация контроля сформированности ПКК иностранных студентов-экономистов в сфере деловой коммуникации, в основе которого лежит интеграция кейс-технологий и оригинальных телефильмов / сериалов. Методическая целесообразность подобной интеграции обусловлена теоретически прогнозируемым и практически проверенным усилением интерактивного эффекта, который достигается в работе с аутентичными художественными фильмами как средством обучения и контроля при включении в эту работу кейсовых заданий: первые, являясь наиболее популярным источником аудиовизуальной лингво- и социокультурной информации, способствуют всестороннему приобщению иностранных студентов к культуре носителей изучаемого языка; вторые существенно активизируют когнитивную деятельность, речеповеденческие умения и навыки учащихся, действенно реализуя коммуникативную направленность методики РКИ [5, 323].

Для оценки развития ПКК студентам предлагается познакомиться с видефрагментом, отражающим типовую проблемную ситуацию профессионально-делового взаимодействия, и в игровой форме представить свой вариант решения вопроса. Примером может служить контрольное кейсовое задание к фрагменту из телесериала «Петя Великолепный» (2006).

Начальник вызывает сотрудника и дает ему задание проанализировать определенные документы. Объем информации для анализа очень большой и потребует много времени на ее обработку, но начальнику результаты нужны к завтрашнему дню, потому что он проводит общее совещание. Чтобы выполнить задание, сотруднику придется работать не только в

течение оставшегося рабочего дня, но и всю ночь. При этом документы нельзя забирать домой, анализировать их можно только на работе.

Далее студенты анализируют ситуацию, дают ответы на вопросы.

- В чем, на Ваш взгляд, состоит основная проблема ситуации?*
- Почему на работе возникают срочные задания?*
- Как часто на работе появляются срочные задания?*
- Почему начальник дает объемное срочное задание только одному человеку?*
- Какие качества должны быть у сотрудника, чтобы начальник поручил ему объемное срочное задание?*
- Должен ли начальник предложить сотруднику поощрение за выполнение объемного срочного задания?*
- С точки зрения начальника, какое поощрение он может предложить сотруднику за выполнение объемного срочного задания?*
- С точки зрения сотрудника, какое поощрение начальник может предложить сотруднику за выполнение объемного срочного задания?*
- Может ли сотрудник отказаться от выполнения порученного начальником задания?*
- По каким причинам сотрудник может попросить передать объемное срочное задание другому сотруднику?*

Результаты своей аналитической деятельности студенты представляют в форме ролевой игры в соответствии с заданными условиями.

1) Вы начальник. Вам нужно дать задание сотруднику по анализу большого объема информации. Результаты Вам нужны к завтрашнему дню. Что Вы скажете сотруднику?

2) Вы сотрудник. Ваш начальник просит Вас выполнить срочное задание, результат которого должен быть готов к завтрашнему дню. Вы понимаете, что в этом случае Вам придется работать весь день и всю ночь. Как Вы поступите? Согласитесь, потому что тогда Вы сможете попросить поощрение? Откажетесь? Какие причины для этого назовете? Дайте Ваш ответ начальнику.

Оценка уровня сформированности ПКК участников кейса – будущих специалистов в сфере экономики – осуществляется по ряду показателей, качественно и количественно характеризующих достигнутый результат в его разноаспектных проявлениях (см. таблицу).

При оценивании каждой из определенных ФГОС ВО универсальных компетенций (УК) используется 10-балльная шкала, в рамках которой степень «проявленности» конкретных показателей находится в диапазоне от 0 до 3 баллов:

- 0 – показатель не проявлен;
- 1 – показатель проявлен частично;
- 2 – показатель проявлен не в полном объеме;
- 3 – показатель проявлен в полном объеме.

Дополнительным баллом (*) поощряется (при наличии) вариативность и многообразие привлекаемых источников, предлагаемых решений, используемых языковых и речевых средств РКИ, представление собственной культуры и уважение культурных традиций

партнеров по коммуникации, поддержание диалога культур. Конечный результат, суммирующий промежуточные баллы по всем компонентам комплексной ПКК студентов, указывается в процентном выражении, и в соответствии с рейтинговой системой, действующей в данном образовательном учреждении, определяется итоговая оценка, например: 60-69% – «удовлетворительно», 70-84% – «хорошо», 85-100% – «отлично».

**Оценка уровня сформированности комплексной ПКК иностранного специалиста
по результатам освоения актуальных компетенций**

Компетенции	Показатели результата	Баллы
УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач.	1. Эффективность поиска и синтеза необходимой информации для достижения конкретной цели;	0-3
	2. Оценка информации и аргументированность выбора данных, необходимых для принятия решения;	0-3
	3. Самостоятельность и творческий подход к принятию решения на основе проанализированной и систематизированной информации.	0-3
	(*). Вариативность и многообразие привлекаемых источников, предлагаемых решений.	0-1
	Итого:	0-10
УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде.	1. Корректность межличностного поведения в рабочем коллективе (с коллегами, партнерами, начальником), саморегуляция поведения с учетом ситуации;	0-3
	2. Поддержание диалога с собеседником, высказывание своей точки зрения по поводу конкретного вопроса, толерантное восприятие точки зрения другого лица;	0-3
	3. Эффективность решения проблемных ситуаций, возникающих на работе, в коллективе.	0-3
	(*). Представление собственной культуры и уважение культурных традиций партнеров по коммуникации, поддержание диалога культур.	0-1
	Итого:	0-10
УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах).	1. Эффективность владения языковыми и речевыми средствами РКИ;	0-3
	2. Эффективность реализации речевых интенций на русском языке общения;	0-3
	3. Реализация устного и письменного речевого поведения в соответствии с нормами речевого этикета, принятыми в стране народа-носителя языка.	0-3
	(*). Вариативность и многообразие используемых языковых и речевых средств.	0-1
	Итого:	0-10
ИТОГО по всем компонентам ПКК		0-30

Опытная реализация представленной модели лингводидактического контроля, завершающего практикоориентированное аспектное обучение иностранных студентов-экономистов русскому деловому общению, подтверждает способность кейсовых заданий в интеграции с аутентичными аудиовидеоматериалами служить надежным и перспективным средством оценки сформированности у субъектов учения ПКК в указанном аспекте.

Интерактивный характер такого контроля позволяет в рамках учебно-профессиональной сферы всесторонне и объективно оценить уровень развития лингвокоммуникативных умений, навыков работы в коллективе, а также системного и критического мышления, необходимых конкурентоспособному специалисту в области экономики и межкультурного профессионального взаимодействия.

Список литературы

1. Артамонова Е.В. Контрольно-оценочный компонент в условиях реформирования отечественного профессионального образования: проблемы и перспективы развития / Е.В. Артамонова // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2017. – № 2 (29). – С. 9 – 13.
2. Довыденко Н.А., Планкина М.В. Кейс-задания для измерения уровня сформированности компетенций в процессе экзамена (квалификационного) по профессиональному модулю «Контроль объектов окружающей среды» // Наука и образование ON-LINE. Актуальные проблемы современного образования. – Режим доступа: <https://pedagog.eee-science.ru/listing/kejs-zadaniya-dlya-izmereniya-urovnya-sformirovannosti-kompetentsij-v-protse-ekzamina-kvalifikatsionnogo-po-professionalnomu-modulyu-kontrol-obektov-okruzhayushhej-sredy/> (дата обращения 08.07.2018).
3. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvo/142/141/16/88> (дата обращения 02.07.2018).
4. Романова Н.Н. Лингводидактические основы курса русского языка делового общения и его учебно-методическое обеспечение в системе обучения иностранных студентов-экономистов / Н.Н. Романова, И.О. Амелина // Известия ЮЗГУ. – 2015. – №1. – С. 81-88.
5. Романова Н.Н., Амелина И.О. Применение художественных фильмов и телесериалов при обучении иностранных студентов русскому деловому общению // Геокультурное пространство: смарт-технологии в образовании и социум: Статьи и доклады международного форума в Батуми 30 июня-05 июля 2017 г. – Батумский Государственный университет Шота Руставели, 2017. – С. 323-328.
6. Романова Н.Н., Амелина И.О. Кейс-технологии в обучении иностранных студентов русскому деловому общению // Международный научный журнал. – 2017. – № 6. – С. 98-105.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 38.03.05 Бизнес-информатика (квалификация (степень) "бакалавр") (в ред. Приказа Минобрнауки РФ от 11.08.2016 г. N 1002). Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/88> (дата обращения 10.04.2017).
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент (квалификация (степень) "бакалавр") (в ред. Приказа Минобрнауки РФ от 12.01.2016 N 7). Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/88> (дата обращения 10.04.2017).
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 38.03.01 Экономика (квалификация (степень) "бакалавр") (в ред. Приказа Минобрнауки РФ от 12.11.2015 N 1327). Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/88> (дата обращения 10.04.2017).

*Сабитова Зинаида Какбаевна,
доктор филологических наук, профессор
Отделения русского языка и литературы
Анатолийского университета,
Эскишехир, Турция.*

ТЕХНОЛОГИИ РАЗУВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В УЧЕБНИКЕ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Abstract

The article deals the new text book of Russian Language for secondary schools in Kazakhstan which is prepared in the context of integrated education, contributes to formation of critical thinking on the pupils. In this work methodical principles of structure of the text book, methods and technologies for the development of critical thinking during the learning process of Russian Language is mentioned.

Keywords: *text book of Russian Language, integrated educational program critical thinking*

1. Постановка проблемы

В нынешний информационный век недостаточно просто иметь знания, важнее уметь использовать их для решения практических задач в повседневной, учебной, профессиональной жизни. В связи с этим основными задачами в общеобразовательной школе являются обучение действию, когда учащийся перестает быть простым потребителем знаний, а добывает нужные ему знания.

Внедряемая в казахстанскую общеобразовательную школу интегрированная образовательная программ предполагает интеграцию учебных предметов, ориентацию на обучение применению знаний для решения проблем. Это позволит направить процесс обучения на овладение функциональной грамотностью, позволяющей реализовать способности учащихся, успешно адаптироваться и социализироваться.

2. Предмет, цель исследования

В статье анализируется учебник «Русский язык» для 8 классов школ Казахстана [Сабитова, Скляренко 2018], написанный в соответствии с «Типовой учебной программой по учебному предмету «Русский язык» для 5–9 классов уровня основного среднего образования (с русским языком обучения) по обновленному содержанию». Приложение 4 к приказу Министра образования и науки Республики Казахстан от 25 октября 2017 года».

Целью исследования является выявление и описание эффективности используемых в

учебнике приемов развития критического мышления учащихся, коммуникативных навыков по всем видам речевой деятельности, в конечном счете развития творческой, активной языковой личности.

3. Описание исследования, его результаты

Изменение целевой установки казахстанского образования привело и к изменению образовательной парадигмы по русскому языку, системы ее реализации в учебниках. Особенности презентации содержания Типовой программы в учебнике русского языка predetermined применением методики продуктивной деятельности, пришедшей на смену методики готовых знаний.

Изучение русского языка в 8 классе осуществляется на материале следующих тем: Семья: права и обязанности. Синтаксис и пунктуация», «Развлечения и спорт. Синтаксис и пунктуация», «Мир профессий. Синтаксис и пунктуация», «Космос. Синтаксис и пунктуация», «Разнообразие форм жизни. Морфология и орфография. Синтаксис и пунктуация», «Вода в жизни человека. Синтаксис», «Еда: необходимость или роскошь? Синтаксис и пунктуация», «Музыка в современном обществе. Синтаксис и пунктуация», «Научные открытия и технологии. Морфология. Синтаксис и пунктуация».

Каждая тема делится на подтемы, напр., тема «Мир профессий. Синтаксис и пунктуация» включает такие подтемы: «Что такое профессия. Цитата. Знаки препинания при цитировании», «Типы профессий. Профессиональные слова», «Выбор профессии. Использование терминов и профессиональных слов», а тема «Разнообразие форм жизни. Морфология и орфография. Синтаксис и пунктуация» – такие подтемы: «Мир животных. Вводные словосочетания и предложения», «Удивительные факты о животных. Знаки препинания при вводных конструкциях», «Мир растений. Омонимичные самостоятельные части речи и союзы», «Защитим животный мир. Омонимичные самостоятельные части речи и предлоги».

Одной из главных задач преподавания русского языка, как и других школьных предметов, является формирование критического мышления, которое позволит успешно справляться с требованиями информационно насыщенного XXI века. Критическое мышление предполагает обдуманное, избирательное отношение к информации, учет различных точек зрения, собственного мнения и на основании этого выдвижение собственных оригинальных идей, поиск путей для решения проблемы.

Для формирования критического мышления в учебнике постоянно актуализируются вопросы, связанные с оценкой имеющихся (Что я знаю?), полученных знаний, умений (Что я узнал нового?), с фиксацией учащимся прогресса в обучении (Как изменились мои знания?), практической ценности, функциональной значимости полученных знаний и умений (Что я буду с этим делать?). Систематическое обращение к этим вопросам на уроках русского языка, организация обучающего пространства вокруг них позволит помочь учащимся отслеживать и фиксировать свое продвижение в обучении, его результаты.

Перед каждой темой дается карта, которая представляет собой один из вариантов интеллект-карт (ментальных карт, майндмэппинга), выполняющих функции системной организации учебного материала, планирования и управления учебной деятельностью обучающегося. Идея построения и использования интеллект-карт для решения различных образовательных, методических задач принадлежит Т. Бьюзену [Бьюзен, Бьюзен 2003].

Разработанная нами карта темы (рисунок 1) наглядно, визуально представляет учебный материал, акцентирует внимание учащихся на важных моментах темы, облегчает восприятие ими информации.

В карте темы представлены: результаты изучения темы – предметная область знаний («Я узнаю», «Я буду обсуждать»); формы и виды учебной деятельности обучающегося («На уроке я буду»); цели изучения темы, виды освоенной учебной деятельности («Я буду учиться»); предметная лексика («Я буду использовать слова и словосочетания»); терминология («Я буду использовать термины»); полезные фразы для диалога / письма («Фразы-помощники»).

Такой способ представления информации способствует формированию у учащихся как системных знаний, умений, навыков, компетенций по русскому языку, так и навыков самообучения и саморазвития. Карта темы выполняет функцию навигатора: она направляет обучающегося в изучении темы, развивает умения управлять своей учебной деятельностью, создавать гибкую, способную к корректировке и развитию персональную информационную среду по определенной теме [Мамонтова 2016]. Это мысль выражена К. Д. Ушинским: «Каждый урок должен быть для наставника задачей, которую он должен выполнять, обдумывая это заранее: на каждом уроке он должен чего-нибудь достигнуть, сделать шаг дальше и заставить весь класс сделать этот шаг».

При подборе заданий и упражнений, направленных на формирование критического мышления учащихся, мы учитывали то, что они должны быть направлены на формирование у них любознательности, непредубежденности, гибкости мышления, способности объективно оценивать факты, другие мнения, обдумывать свои поступки и суждения. Это должно стимулировать желание критически относиться к получаемой информации: определять суть проблемы, предпринимать тщательный поиск нужной информации, осуществлять разумный выбор критериев отбора фактов, мнений, проявлять постоянство в достижении результатов деятельности, стремиться к максимальной точности, адекватности

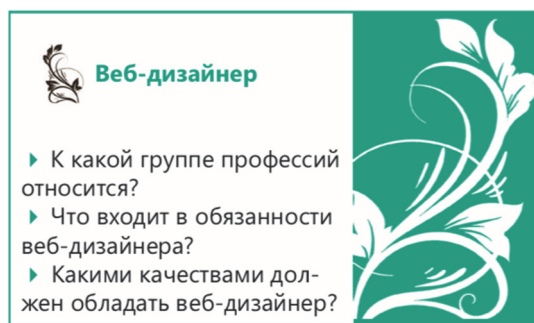


выводов и результатов, нести ответственность за свой выбор и при этом оставаться открытым для нового знания.

Упражнения включают в себя рубрики А, Б, В, Г, Д. Под рубрикой А дается предтекстовое задание или задание на прочтение / прослушивание текста; в рубрике Б даются послетекстовые задания: определение типа, стиля речи, темы, основной мысли текста, вопросы по тексту; а рубрики В, Г, Д включают задания на заполнение схем, таблиц по тексту, анализ слов, словосочетаний в тексте, отработку орфографических, пунктуационных навыков, грамматическую характеристику слов той или иной части речи.

Так, в упражнении 112 предлагается прочитать статью «Стоит ли быть дизайнером?». Задачами упражнения, согласно «Типовой программе», являются: 8.1.2.1 – определять основную мысль текста на основе его структурных элементов; 8.1.3.1 – пересказывать содержание текстов различных типов речи с изменением лица, сохраняя структуру исходного текста; 8.2.5.1 – формулировать вопросы и собственные идеи на основе прочитанного текста, различать факт и мнение.

После прочтения статьи (в задании Б) нужно задать «тонкие» (требующие однозначного ответа, напр., *Кто такой дизайнер?*) и «толстые» вопросы по статье (проблемные, напр., *Стоит ли быть дизайнером?*), ответить на «толстые» вопросы, выразить в ответах свое мнение, используя вводные слова со значением уверенности, неуверенности. Задание В предполагает стилистический анализ статьи, составление тезисов, беседу, во время которой учащиеся высказывают свое мнение по содержанию текста (*К какому типу профессий относится профессия дизайнера? Согласны ли вы с тем, что дизайнер – это «художник, скульптор и архитектор в одном лице»? Почему эта профессия стала популярной и перспективной? Нравится ли вам профессия дизайнера? Откуда появилось слово дизайнер? Почему оно появилось?*). К тому же учащиеся должны рассказать, о каких фактах сообщается в статье, и составить предложение, описывающие их, напр., *Я знаю / узнал(а), что ...*. В рамке дается информация о том, что такое факт и что такое мнение. В задании Д дается: Прочитайте выделенное предложение (*Одни активно занимаются украшением домов и созданием интерьеров, другие – дизайном садов, парков, третьи создают рекламные проспекты, оформляют сайты, четвертые шьют модную одежду, а есть и такие, которые трудятся над дизайном самолетов и машин.*). Как называются специальности, описанные в нем? Запишите названия специальностей в схему. Докажите, что дизайнер – это профессия, а названные вами виды деятельности – специальности. Какие еще идеи о том, где может работать дизайнер, у вас появились?



В упражнении 113 продолжается работа по теме «Профессия дизайнера»: в нем приведен текст о профессии веб-дизайнера, после анализа которого учащиеся должны составить визитную карточку (рисунок 2), по ней пересказать текст от имени веб-дизайнера: описать его обязанности, включить в пересказ не только факты, примеры, но и свое мнение

об этой профессии.

Для развития критического мышления, формирования функциональной грамотности учащихся в учебнике использованы различные стратегии обучения, предполагающие творческий поиск путей решения проблемной ситуации, самостоятельное изучение текстов, обсуждение в группе, презентацию результатов исследования, создание различных видов творческих работ, выполнение проектов, игровую деятельность, а также обязательный систематический мониторинг знаний учащихся.

Назовем некоторые использованные нами технологии развития критического мышления, функциональной, коммуникативной, читательской грамотности, развивающего обучения: визитная карточка, ассоциативное поле, кластер, синквейн, «Колесо знаний», «Снежный ком», «Дуб предсказаний» (= «Дерево предсказаний»), «ИНСЕРТ», «Фишбоун», «Ромашка Блума», «ИДЕАЛ», «Диаграмма Венна», «Тонкие» и «толстые» вопросы, «2, 4 и вместе», «Кубик Блума», «Двухчастный дневник», «Вопросительные слова», «РАФТ», игры «Согласен – Не согласен», «Фантастическая добавка», «Рефлексивный ринг», «Облако слов (тегов)», «Волшебная шкатулка», «Мозговой штурм», «Корзина идей», «Закодированное слово», «Акрослово», «Интервью у слова», «Стена коллективного разума», «Весы», «Цепочка вопросов», «Коллективная запись», «Верно – Неверно», «Знал, хочу узнать, узнал» и др.

Напр., предтекстовая работа в упражнении 342 (задание А) включает беседу по следующим вопросам: *Действительно ли, музыка является интернациональным языком и разные народы понимают музыку одинаково? Как вы думаете, при помощи каких средств музыка передает наши чувства, мысли?* После прочтения текста предлагается заполнить таблицу «Знал – Узнаю – Узнал»: написать в ней, какая информация знакома, какую хотят узнать, какую – узнали. Проанализировав отрывок из текста: *«Музыка, как язык эсперанто, понятна всем и вызывает похожие эмоции. Независимо от национальности люди чувствуют грусть, когда слышат минорные аккорды, и испытывают радость, когда раздаются мажорные»*, учащиеся заполняют «Диаграмму Венна»: вписывают в пересекающееся пространство диаграммы общие черты музыки и языка эсперанто, а в круги – их различия. На основе этих записей они делают вывод о сходствах музыки и эсперанто.

Условия для свободного выражения учащимися своих мыслей, для активного диалога в поиске решения проблемы создаются при проведении дискуссии. В упражнении 213 (его цель: 8.1.5.1 – участвовать в дискуссии по предложенной проблеме, аргументируя собственные утверждения, убеждая оппонента в правильности своей позиции, делать выводы) предлагается организовать дискуссию: каждая группа защищает свое мнение по вопросу о том, зачем скворцы совершают танец, иными словами, объясняют природу мурмурации (мурмурация – *«танец скворцов, когда тысячи птиц устраивают захватывающее шоу в небе, создавая волшебные фигуры»*): А. Чтобы защищаться от хищников (*«Одной из версий является гипотеза о том, что скворцы таким образом защищаются от врагов, вводя их в заблуждение и запугивая»*). Б. Чтобы занять лучшие гнезда (*«Еще одна теория, полностью противоречащая защитной, объясняет природу*

мурмурации борьбой за выживание и за гнезда»).

Еще пример: в упражнении 350 предлагается организовать дискуссию в группах с использованием приема «Измени позицию». Одна группа приводит аргументы и примеры в пользу мнения Б. Ауэрбаха (*«Музыка – единственный всемирный язык, его не надо переводить, на нем душа говорит с душой»*), другая – в пользу мнения П. И. Чайковского (*«Музыка есть сокровищница, в которую всякая национальность вносит свое, на общую пользу»*). Учащиеся в ходе дискуссии могут поменять свое мнение на противоположное или альтернативное, если доводы других их убедили, при этом они должны объяснить причины изменения позиции при помощи «ПОПС-формулы» («Позиция» → «Обоснование» → «Пример» → «Следствие (Вывод)»).

4. Выводы

Таким образом, предлагаемая в учебнике система заданий, упражнений позволит обучать учиться, думать, действовать, жить, в результате школьники не просто получают знания о русском языке, а учатся использовать их в практической деятельности, и на уроках русского языка они говорят на русском языке, а не о русском языке.

Список литературы

1. Сабитова З. К., Скляренко К. С. Русский язык. Учебник для 8 классов общеобразовательных школ. Алматы: Мектеп, 2018.
2. Бьюзен Б., Бьюзен Т. Супермышление. – М.: Попурри, 2003.
3. Мамонтова М. Ю. Электронные интеллект-карты как средство создания и реализации модульных программ обучения. // Информационно-коммуникационные технологии в образовании. – 2016. – № 7. – С. 44–51.

Taratukhina Yulia V.,
Associate Professor, Department of Innovation
and Business in Information Technologies
National Research University Higher School of Economics,
Moscow, Russia

CULTURALLY-SPECIFIC LEARNING STRATEGIES

Abstract

In modern society, tutors often interact with a multicultural student's audience in the traditional or online format. The majority of tutors emphasize the problem of constructive knowledge transfer in a multicultural learning environment as the main problems in this context, in addition to cognitive, communication and psycho-pedagogical specifics. The development of education that is receptive to cultures needs not only specialists in different subjects, but also teachers who have knowledge in the cross-cultural differences sphere. These days training courses and programs including distance learning are mono-cultural that is not fully meet the needs of students in information society. Thereby, the main question is how to build constructive education in the cross-cultural education context. We claim that nowadays there is a necessity of training the specialists with a developed cultural intellect. In this paper we develop some ways of optimizing the education process in a cross-cultural environment.

Keywords: *cross-cultural environment, cultural-cognitive personality profile, educational cross-culture.*

According to the E. Dale (Dale, 1969) and his followers' concept, education effectiveness is determined by the student's role in the education process. The most effective way of studying information is the student's active involvement in the education process: participation in discussions, presentations, simulation and implementation of practical activity. However, the least effective way of studying information is the lectures. Later, the "learning pyramid" (Fig. 1) was developed based on the E. Dale's cone of experience, which also shows that the most effective ways of learning are the practical experience and teaching other people. However, we argue that the concept of learning methods effectiveness is valid for the Western countries, where people in education process have impulsive cultural-cognitive personality profile parameters. In non-Western cultures, mostly East Asian, the opposite situation: the learning methods which E. Dale defined as the least effective are the most productive (so-called "the East Asian learner paradox"). Thus, in our opinion the parameters of the learning effectiveness depend on the culture and its cultural-cognitive personality profile. In this book the dichotomy of "active" and "passive" learning determined by the methods of learning which are used in the education process because the different types of learning can be effective in different cultural groups.

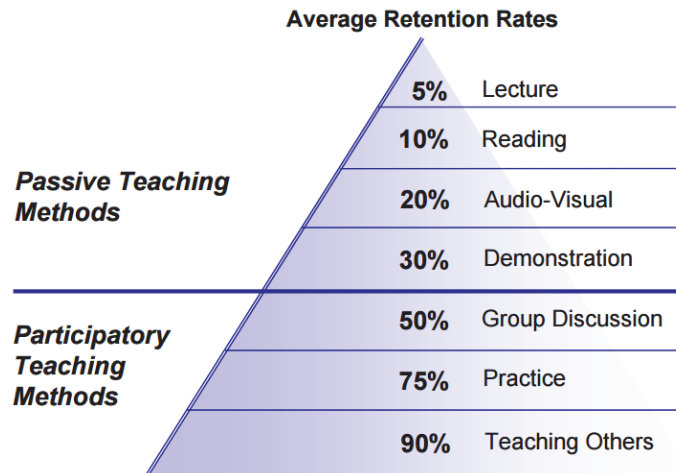


Figure 1. Learning pyramid
(National Training Laboratories)

Thereby, by using the concept of “active” and “passive” learning styles we define students in East Asian cultures as “reactive” learners and in Western ones as “proactive”. Reactive students learn the information via the lectures and acquired knowledge demonstration therefore the main purpose of the passive learning is the transfer of fundamental information from teacher to student in the course framework. On the other hand, proactive students prefer to receive the information via discussions and practical experience because the purpose of active learning is the development of students’ critical thinking and creativity for solving non-standard issues and tasks. Also, it is important to be note that learning style is stipulated by teacher in many ways, such as his professional and national culture, as well as the type of student’s behavior.

Therefore, we can conclude that in conditions of passive learning reactive learners interact with the educational environment of the following type: educational environment influence student and form his identity and professional competences during the education process (Fig. 2). However, in conditions of active learning despite the fact that the educational environment still has an impact on the proactive student, they also adapt and modify it for themselves (Fig. 3,4).

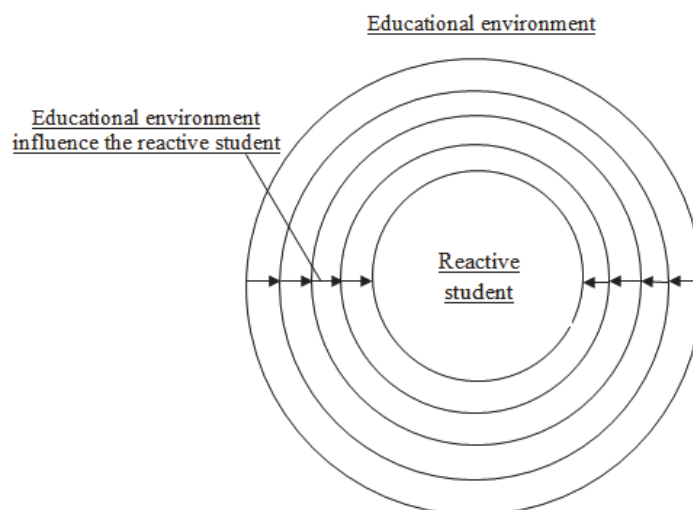


Figure 2 A passive learning style

Thus, the learning style is largely determined by student’s national culture. However different

learning styles needs different teaching styles: tutors need to use culturally-oriented teaching methods and techniques considering some special cultural constructs. That means that teacher should develop cultural intelligence to create an effective educational process and knowledge transfer in polycultural students' audience.

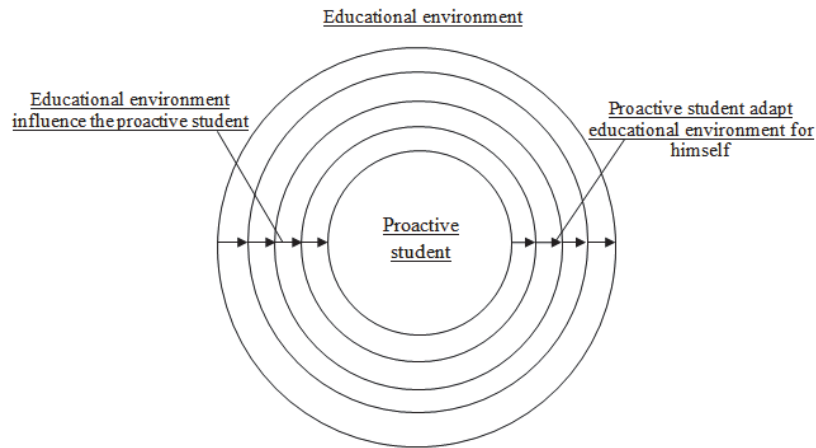


Figure 3. An active learning style

Summarizing all considered conceptions we can determine the specifics of the learning communication between a tutor and a student for different cultural groups.

In Western countries students are autonomous enough and emancipated from tutors and create a communication field around them: students and tutors can share expertise and knowledge. Not only can the tutor share necessary knowledge with students but also students themselves suggest new ideas to tutors. As can be seen from the above communication in Western cultures is based on the reciprocal exchange of the expertise: the tutor and the student learn from each other (Fig.5).

In East Asian countries the communication specifics is determined by the tutor. Students get necessary knowledge and strictly satisfy their objectives. The student's role is to obey and to correspond with the specified requirements. At a large extent strategically the communication is initiated by the tutor (Fig. 1.6).

The first case (Fig. 5) illustrates the specifics of the learning communication in USA and several Western European countries. The second one (Fig. 6) illustrates relations in East Asian learning cultures. It is clear that in both cases technologies of learning, put in other words – teaching methodologies, should differ from each other.

Each culture demonstrates its learning model with its own characteristics. However, in the information society the implementation of ICT into the learning process somehow modifies both the process of learning itself and communication models of its participants. Sometimes the implementation of ICT is hindered by any social and cultural barriers.

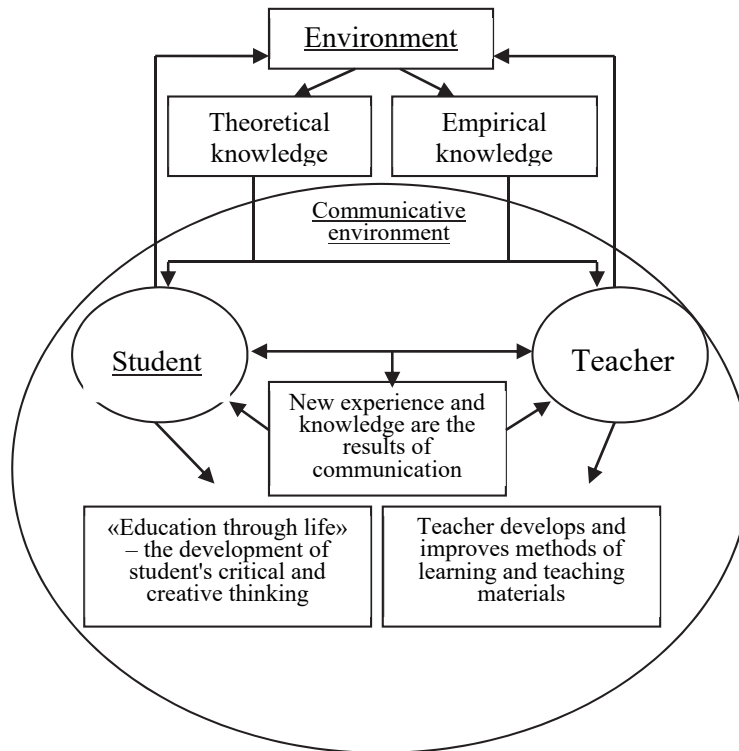


Figure 4. Communication specifics in educational environment in the USA and Western European countries

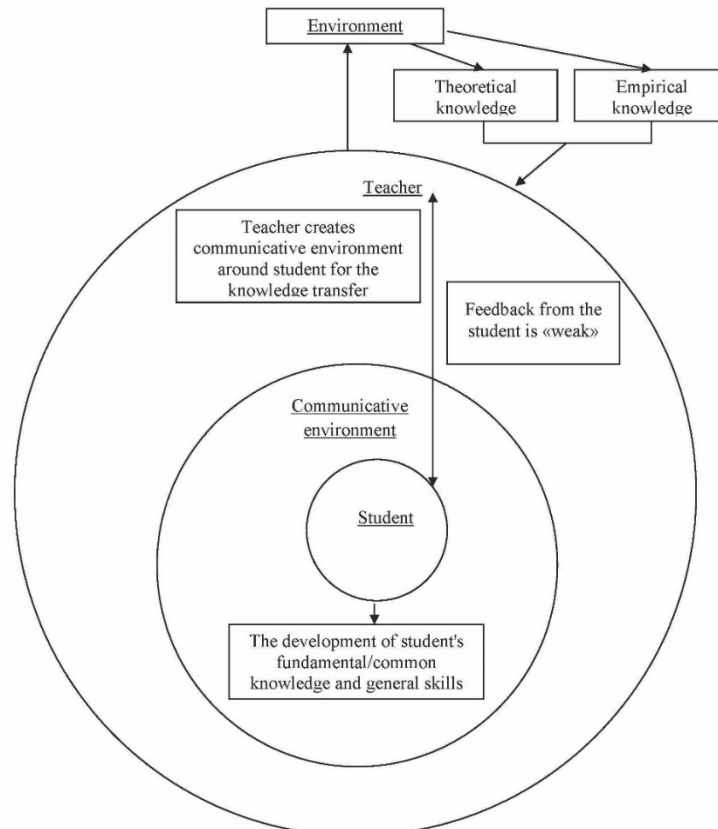


Figure 1.6. Communication specifics of the learning activity in East Asian countries

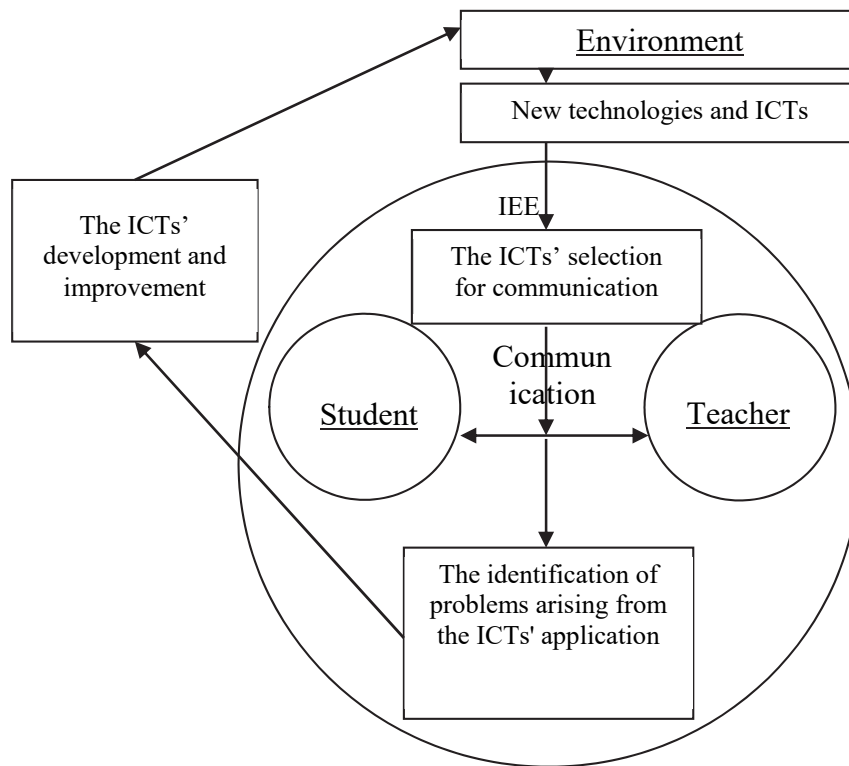


Figure 5. Communication specifics using ICT between the tutor and the student within the framework of IEE

The role of ICT in educational communication

Creation and widespread occurrence of ICT in the sphere of learning promoting the transition to the utilization of the interactive content as the source of information gives an opportunity to students to adapt faster to constantly changing environmental conditions. In globalization conditions of the learning process this practice is realized through the spread of knowledge and the utilization of scientific achievements in the international scale. This helps to different countries to be integrated into the world learning system and makes the process of learning open and mainly generally accessible.

One of tendencies transforming the system of learning all over the world is the transition to the mixed form of learning (blended learning) (N.M. Creport, 2015). In the last few years the blended learning has become actively used in many universities because of its flexibility and financial accessibility. Wide-spread occurrence of the blended learning is explained with the popularization of massive open online courses (MOOC) focused on individual needs of students as against the traditional form of learning: some students prefer to study material by reading online textbooks while other prefer to look through video-lectures and other media material. The mixed approach also assumes the availability of the continuous communication of students with tutors through web-applications.

When transiting to the blended learning universities implement technologies of the

personalized and adaptive training which gives them an opportunity to transform and to adapt their learning environment to the ever-increasing information volume and also to develop their innovative ecosystem for keeping up with other companies in the international market for learning services. Regardless of the fact that under the conditions of the globalization and massive informatization of the society all countries are actively incorporated of the world electronic learning system, every country chooses certain instruments of ICT which are most appropriate and optimally built-in the national model of learning. In cultures of value with an active type of learning adaptation to such changes proceeds faster than in cultures of practicality with the passive type of learning. It is based on the fact that cultures of value include Western countries. Their institutions of learning are aimed at the preparation of the individual for conditions of the responsible life in the modern knowledge society. Moreover, Western countries mainly have the high level of individualism. This fact is also fixed in learning models used by them. Many cultures of practicality (East Asian countries) actively develop electronic learning environments and are included into the world electronic system.

In information society the communication between the student and the tutor is implemented not only in the form of the direct dialog but also through instruments of ICT. This can be represented in the following way: «the tutor – ICT – the student» (Fig. 7). As can be seen from the above IEE is formed around the tutor and the student.

Notwithstanding the fact that the integration of ICT in the process of the learning communication is of global nature and is used almost in all universities of the world, participants of every cultural group choose different instruments which is due to the specifics of the communication learning process for every culture. As the case might be it has an influence on the selection of ICT resources in the communication activity of students with tutors.

Informatization of the learning environment besides the transformation of traditional learning models using ICT lead to the appearance of independent technologies for training using interactive resources – electronic learning technology (e-learning). Implementation of these technologies into the structure of the learning institution generates new-type: presence of the tutor becomes an unnecessary condition of the learning process because such technologies offer the learning using interactive resources for example MOOCs. It means that the communication of the type «the tutor – IEE» and «the student – IEE» (Fig. 7). As can be seen from the above e-learning technologies give an opportunity for the independent learning using interactive learning resources.

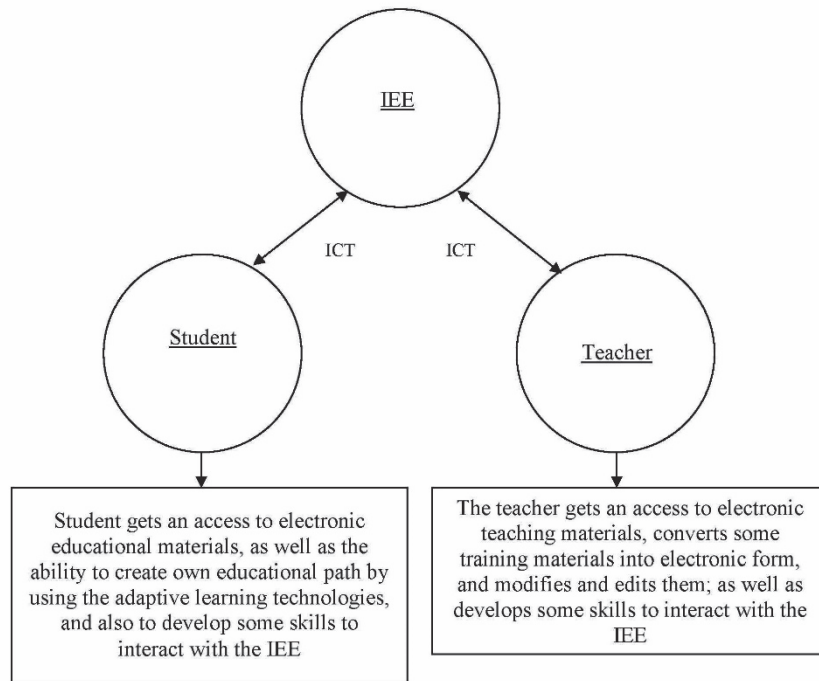


Figure 7. Communication specifics between the tutor and IEE and the student and IEE

Usage of ICT and the creation of IEE in the university give some opportunities to students and tutors which have become necessary in the information society. For tutors it is the opportunity to provide the student with training materials for the preparation to lessons. For example, LMS is the most preferred means of communication of the tutor with students rather than email. It is due to the fact that the tutor can once upload into the system all materials which students should use during the process of learning and open when necessary. As a consequence, students use LMS to get the necessary learning material. Moreover, students can use technologies of the mentoring and adaptive learning which makes the learning process more personalized and individual[2].

References

- [1]Dale, E. Audiovisual methods in teaching. 3rd ed. (1969). New York: The Dryden Press.
- [2]Yulia V. Taratuhina, Bleskina I. A. Basic aspects of teaching and learning in a cross-culture environment / Пук.: Yulia V. Taratuhina. M. : Yanus-K, 2017.

*Уразаева Курулай Бибиталибовна,
д.ф.н, доцент, профессор ЕНУ им. Л.Н. Гумилева,
Астана, Казахстан*

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ-ВЫПУСКНИКОВ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПОСРЕДСТВОМ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ

Abstract

The article describes mechanism of motivation formation for graduate students of national schools to study of Russian literature using active methods. On the example of the discipline “The history of Russian literature of the first half of the 19th century” use of different methodological strategies for reading lectures, conducting practical classes and organizing students’ independent work is delineated.

It is shown that the use of communicative didactics in university fosters the formation of the reader's competence and development of qualified reading skills. Furthermore, it allows to achieve the effectiveness of teaching in the modern sense, namely to develop skills and abilities, and to transform the educational and cognitive activity of students into the professional one on the basis of teaching using active methods.

Keywords: *communicative didactics, skills, abilities, Russian Literature, active learning methods, motivation*

Одной из тенденций в составе студенческого контингента на специальностях бакалавриата «5В020500 – Филология: русская филология» и «5В011800 - Русский язык и литература» является преобладание выпускников общеобразовательной школы с нерусским языком обучения. Соответственно для формирования мотивации к изучению базовых и профильных дисциплин, активизации познавательной деятельности, трансформации учебно-познавательной работы в профессиональную усиливается роль активных методов обучения.

Выдвигаются на первый план и практические задачи обучения русскому языку и русской литературе, что требует формирования умений, касающихся определения жанровой принадлежности произведения, особенностей стиля писателя; выработки навыков библиографической, текстологической и научно-исследовательской работы, литературоведческого анализа текста.

Актуальность нового подхода к организации учебно-познавательной деятельности студентов обусловлена полярностью современных теоретических воззрений на понимание границ собственно литературы и пути анализа художественного текста, его интерпретацию.

Существующие модели анализа художественного текста и новая терминология усложняют достижение результативности (в современном понимании – не как осуществления операций, а формирования навыков и умений) обучения студентов. Неслучайно вопросы разработки и проведения занятий в активной форме в вузе привлекают внимание ученых, как российских, так и зарубежных Е. Реутовой [4], Е. Грудзинской и В. Марико [2], Е.Ч. Темпл, Дж. Стила, К. Мередит [5]. Особо следует отметить работы В.И. Тюпы, В.И. Тюпы и Ю. Троицкого о коммуникативной дидактике [6], [7], И. Милославского о вытеснении лингвоцентрического подхода обучением продуктивным речевым действиям [3]. В казахстанском сегменте высшего образования эта область до сих пор представляет собой лакуну.

Целью настоящей работы является описание механизма мотивации студентов к изучению русской литературы путем применения активных методов. Автором на примере дисциплины «История русской литературы первой половины XIX века» обобщен опыт чтения предмета с использованием разных методических стратегий при чтении лекций, проведении практических занятий и организации СРО (самостоятельной работы обучающихся).

Использование активных методов обучения вносит изменения в содержание и виды проводимых занятий: традиционно академическая стратегия направляется в сторону таких дидактических приемов и методов, как метод проблемного изложения, исследовательский, репродуктивный, частично-поисковый, эвристический. Сочетание в рамках отдельной лекции разных видов, например, обзорной и проблемной, лекции-конференции и лекции-дискуссии, лекции с запланированными ошибками и лекции-беседы позволяет достичь компромисса между временем академического часа и сложностью, объемом изучаемой темы. С учетом специфики любой литературоведческой дисциплины приоритетной становится лекция с анализом конкретных ситуаций.

Следует учесть, что на периферии оказывается обзорная лекция. Доминировавшая при традиционном подходе, в условиях коммуникативно-деятельностного подхода такая лекция оправдана на стадии начального изучения темы для формирования комплексного системного знания о тенденциях рассматриваемого периода. Например, тема «Основные черты русской литературы XIX века» призвана создать представление о социально-культурной ситуации в России в первое десятилетие нового века, факторах, ее определивших (патриотические настроения русского общества в ожидании войны с Наполеоном, отражение их в искусстве – архитектуре, музыке, литературе, театре), вопросах историографии русской литературы XIX века, оказавших влияние на известные концепции периодизации в учебниках разных научных школ и авторов. В то же время при изучении темы «Русский романтизм: история, основные течения, периодизация» сочетание обзора истории русского романтизма с анализом конкретных ситуаций позволяет студентам составить представление об отличии русского романтизма от западноевропейского и обусловивших данное явление причинах. Анализ фрагментов художественных произведений, проливающих свет на понятия пушкинского и лермонтовского романтизма, способствует пониманию основ разных трактовок периодизации русского романтизма, помогает понять идеологизированный характер

некоторых из них и отставание от современной науки, при сохранении ряда фундаментальных свойств (В.И. Кулешова, У. Фохта).

Практические занятия дают возможность осуществлять мониторинг ситуации не только в части усвоения знаний, но и приобретения студентами ожидаемых от них навыков и компетенций. Например, владение проблемным методом требует от студента умения выявить ядро изучаемой темы. Практические занятия как правило проводятся в форме отчетов студентов в жанре защиты докладов, с применением метода «мозгового штурма» или презентации кейса. Такой подход позволяет продемонстрировать студентам навыки отбора и обработки изучаемого материала, умение вычлнить основную информацию и сфокусировать внимание вокруг основной проблемы.

Закрепление базовых теоретических и историко-литературных знаний, полученных в процессе лекций, происходит, к примеру, на серии практических занятий, посвященных разным аспектам русского романтизма. Например, изучение романтической баллады В.А. Жуковского предполагает рассмотрение таких вопросов: «“Светлана”. Приемы создания романтического образа. Романтический сюжет и композиция. Символика» и «“Людмила”. История переводов. Своеобразие романтических принципов типизации». Изучение романтизма В.А. Жуковского и К.Н. Батюшкова, вписанное в круг научных представлений Г.А. Гуковского, относившего этот этап к предромантизму, позволяет соотнести их с концепцией современного понимания сентиментализма как предромантизма. Тема «Романтические поэмы А.С. Пушкина» предполагает выработку навыков компетентного чтения с позиций понимания эволюции пушкинского романтизма и национального своеобразия русского романтизма. Вопросы: «“Кавказский пленник”: “преждевременная старость души”. Байронизм и отход от него»; «Мусульманский Восток и христианский Запад в поэме “Бахчисарайский фонтан”»; «Поэма ”Цыганы“: завершение спора с Байроном» позволяют соотнести хронологические границы в истории русского романтизма, понять основы каждого направления и понять значение творчества каждого из представителей русского романтизма, специфику стилевых процессов.

Иные, еще более узкие задачи, однако также направленные на формирование навыков и умений литературоведческого анализа, работы с научными и критическими источниками, содержит организация и проведение СРО. Большая вариативность СРО для выпускников национальной школы связана с такими видами работы, как выполнение письменных работ реферативного и аналитического характера, написание академических эссе, подготовка докладов, рефератов и сообщений, составление аннотированного списка литературы, библиографических указателей по теме, развернутых аннотаций. Такой подход содержит эффективные возможности развития научной речи, изложения ключевой информации. При этом реферативная письменная работа также представлена различными ее видами. Например, письменная работа обзорного реферативного характера, связанная с составлением таблицы периодизации русской литературы XIX века и указанием основных направлений, течений, школ, обществ первой половины XIX века, их представителей, формирует концептуальное представление о сущности и специфике изучаемого периода. Письменная работа реферативного характера, в зависимости от задач изучения русского

романтизма, представляет собой рекомендации многоаспектного плана. Например, тема «Своеобразие русского романтизма. Романтическое двоемирие и эстетика» может представлять обобщение результатов монографий Ю.В. Манна об основных признаках русского романтизма. Знакомство с психологическим направлением русского романтизма, а именно элегией и балладой в творчестве В.А. Жуковского, достигается подготовкой студентами реферата «Спор вокруг баллады в русской литературе начала XIX века: В.А. Жуковский и П.А. Катенин» Углублению знаний о своеобразии психологического направления русского романтизма в части эпикуреизма и анакреонтики в поэзии К.Н. Батюшкова способствует такой вид работы реферативного характера, как составление таблицы по книге Фридмана Н.В. «Поэзия Батюшкова» с отражением основных периодов поэзии Батюшкова, примеров из 3-4 произведений для выявления общих признаков данной ветви романтизма. Для изучения философского направления русского романтизма на материале поэтики Е.А. Баратынского рекомендуется подготовить научное сообщение на тему «В.Г. Белинский и оценка поэзии Е.А. Баратынского». Так, студенты узнают о роковой для поэта литературной судьбе (запоздалая истинная оценка творчества) из-за личной оценки критика. Так, студенты избавляются от риска жить в плену канонических иллюзий.

Мотивационные механизмы важны при выполнении рефератов и докладов. Во-первых, достичь этого можно включением малоизвестных современному студенту имен. Например, при изучении темы «Романтическая проза 30-х годов XIX века» рекомендуется подготовка **доклада на тему** «Философско-эстетическая концепция повестей 30-х гг. XIX в. (по выбору на примере одной повести В.Ф. Одоевского или Н.А. Полевого)». Во-вторых, это написание мини-реферата с учетом возрастных и национальных особенностей студентов, для понимания аксиологической природы и духовных ценностей православия. Например, при изучении лирики М.Ю. Лермонтова и его поэм рекомендуется мини-реферат на одну из следующих тем: «Байронизм М. Лермонтова»; «Мистические стихи М. Лермонтова»; «Проблема рока в философии М. Лермонтова».

Для формирования интереса к изучению литературы декабризма и основной черты – романтического историзма – предлагается выполнение письменной работы аналитического характера на тему «Анализ особенностей романтического историзма К.Ф. Рыльева (на материале “Дум”»).

Реферативные работы могут быть связаны и с умением выделять из сохраняющих актуальность научных источников ключевую информацию, полемическую по отношению к версиям учебных пособий. Так формируется интерес к научно-исследовательской деятельности и восполняются лакуны в образовательной панораме. Поддержать, например, интерес к комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума» и уточнить представление о ее жанре, трансформированном советским периодом науки, можно путем изучения внетекстовых связей как источника сюжета комедии на материале статьи Ю.Н. Тынянова «Сюжет комедии А.С. Грибоедова ”Горе от ума“». Дополнит историко-литературную картину знаний письменная работа реферативного характера – **выписать** из книги Ю.Н. Тынянова «Архаисты и новаторы» основных представителей архаистов и новаторов. Так, конкретизируются знания о сложности литературной борьбы первой четверти XIX в., до

сих пор интерпретирующиеся в современных учебниках по упрощенной схеме.

В число СРО входят и работы, связанные не только с прочтением альтернативной истории курса в книге Вайля П., Гениса А. «Родная Речь. Уроки Изящной Словесности» [1], но и формированием коммуникативных навыков и навыков публичного выступления, например, умением формулировать тезисы, приводить и обосновывать аргументы. Так, при изучении комедии Грибоедова рекомендуется сформулировать тезисы по главы «Чужое горе. Грибоедов».

Письменная работа аналитического характера направлена на формирование навыков литературоведческого анализа. Например, это анализ композиции поэмы А. Пушкина (по выбору), выявление оксюморона в названиях «маленьких трагедий» и связи его с художественным конфликтом. Аналитическая работа предполагает понимание методов научного анализа. Например, таково задание СРО – составить классификацию «чужого слова» в романе А.С. Пушкина «Евгений Онегин» (по материалам спецкурса Ю.М. Лотмана).

Особое место в СРО занимает написание эссе. Написание эссе предполагает навыки научно-критического мышления. Например, при изучении «Бориса Годунова» А.С. Пушкина на выбор предлагается несколько тем: Тема самозванства в трагедиях А.П. Сумарокова и А.С. Пушкина; Юродство и безумие в драме А.С. Пушкина «Борис Годунов»; Проблема вины как источник трагического; История, личность, власть в драме А.С. Пушкина «Борис Годунов»; Милосердие и сострадание и их роль для исторического жанра.

Эссе направлены и на демонстрацию знаний о сложных гранях историко-литературного процесса, связанных с приемами типизации и современными точками зрения. Например, письменная работа аналитического характера (на выбор): 1. Привести примеры элементов классицизма и сентиментализма по одному из произведений цикла «Повести Белкина» А.С. Пушкина. 2. Сравнительный анализ Самсона Вырина и Акакия Башмачкина в аспекте христианского гуманизма и социального кода повестей.

Формированию мотивации к изучению предмета способствуют темы эссе «Гоголевский ономастикон в поэме Н.В. Гоголя "Мертвые души"; «Дьяволиада и потусторонний мир в поэме Н.В. Гоголя "Мертвые души"».

Итак, предпринятый в статье подход, основанный на применении коммуникативной дидактики, способствует формированию читательской компетенции и выработке навыков квалифицированного чтения в вузе, позволяет достичь реальной связи между технологией проблемного обучения и содержанием учебно-познавательной деятельности, а также трансформации учебно-познавательной деятельности в профессиональную на основе применения активных методов обучения.

Список литературы

1. Вайль П., Генис А. «Родная Речь. Уроки Изящной Словесности». М.: Независимая газета, 1991. – 189 с.
2. Грудзинская Е.Ю., Марико В.В. Активные методы обучения в высшей школе. Учебно-методические материалы по программе повышения квалификации «Современные педагогические и информационные технологии». – Нижний Новгород: Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, 2007. – 182 с
3. Милославский И.Г. Правила вместо смысла. Литературный и общественно-политический журнал «Знамя». – 2011. – № 12. Электронный ресурс // [Режим доступа]: [<http://magazines.russ.ru/znamia/2011/12/os2.html>] / (дата обращения: 13.02.2018).
4. Реутова Е.А. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза (методические рекомендации для преподавателей Новосибирского ГАУ). – Новосибирск: Изд-во, НГАУ, 2012.– 58 с.
5. Темпл Ч., Стил Дж., Мередит К. Чтение, письмо и обсуждение для любого учебного предмета: подготовлено в рамках проекта «Чтение и письмо для Критического мышления». Пос.Ш. – М.: Изд-во «ИОО», 1997. –135 с.
6. Тюпа В.И. К новой парадигме литературоведческого знания // Эстетический дискурс. Семио-эстетические исследования в области литературы: Межвузовский сборник научных трудов. – Новосибирск: НГПИ, 1991. С.4 – 16.
7. Тюпа В.И., Троицкий Ю.Л. Основы коммуникативной дидактики // Коммуникативная педагогика: от «школы знания» к «школе понимания». Материалы научно-практической конференции. Новосибирск: НИПКипРО, 2004. – С. 43-51

*Ю, Хаксу, кандидат филол. наук, доцент,
профессор университета Сонмун, Южная Корея.*

*Кулькова Раиса Александровна,
кандидат филол. наук, доцент,
преподаватель университета Санг-Мёнг, Южная Корея.*

СТРУКТУРЫ СИНТАКСИЧЕСКОГО МИНИМАЛИЗМА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ

Abstract

This study suggests a new type of exercise for conversation class (for beginners of Russian language). There are syntactically elementary models of the Russian language, which express the evaluation (qualification) of the person (subject) and the motivation for this evaluation (qualification). In these types of utterance, some meanings (predicative relations, types of connection between elements of utterance) are understood without the verb and unions words. These grammatical elements of the utterance allow the students to express their own opinion which was decided in the beginning of this course.

Известно, что иностранный язык принадлежит к числу труднейших предметов. На занятиях языком общее состояние центральной нервной системы значительно ухудшается [4]. Нервозность учащихся психологически объяснима: категории иностранного языка могут радикально отличаться от привычных категорий языка родного. В то же время, хотя состояние стресса отрицательно влияет на мотивацию и память, умственное напряжение может играть и положительную роль: учащийся освобождается от представления, что мысль может быть выражена только одним способом. Это отмечал ещё Л. В. Щерба, подчеркивая, что осознание того, что в разных языках одни и те же понятия выражаются разными способами, имеет большое образовательное значение [5].

Есть и другой фактор, отрицательно влияющий на психологическое состояние учащихся. По признанию слушателей, им трудно учить иностранный язык потому, что в первые месяцы обучения не всегда удовлетворяется их желание говорить, высказывать свои мысли (оценки). Это ставит перед методистами задачу найти такие модели высказываний, которые позволяют учащимся с первого-второго месяца обучения выразить себя хотя бы минимально. Возможность самовыражения сделала бы общение с преподавателем «равнопартнерским», то есть возросли бы роль и значение «оценочно-характеризующей информации в речи учащихся, отражающей их собственное отношение к обсуждаемым проблемам» [3, 44-46]. Это помогло бы *практически* реализовать постулаты системно-деятельностного подхода, при котором обучение строится на принципах сотрудничества и взаимопонимания [7].

В методике устоялось мнение, что наиболее эффективно обучение говорению на иностранном языке проходит на основе *семантико-синтаксического подхода*. Он позволяет учащимся понять, что синтаксические структуры (а не только слова, как поначалу представляют себе учащиеся) выполняют определенные *функции* и имеют определенное *значение*, то есть выражают те или иные смысловые отношения между компонентами ситуации. Следовательно, чтобы слушатель курса русского языка быстрее заговорил, надо найти максимально простые синтаксические модели, с помощью которых учащийся сможет выражать оценочно-характеризующую информацию уже в первые месяцы обучения. Исследование аутентичной устной речи показало, что одной из таких синтаксических моделей является бессоюзное сложное предложение со значением оценки и ее мотивации. В них главная часть представляет собой предложение со значением квалификации: *кто-кто (что-что)*, а в придаточной части имеет место перечисление нескольких (чаще всего трех-четырех) признаков ситуации в именительном падеже без союзов (мотивация оценки). Например: (1) *Моя жизнь – это скука: дом-работа, работа-дом, телевизор, компьютер*. Если говорящий хочет акцентировать каждый элемент высказывания как особо значимый, он может использовать такой прием как парцелляция: на письме это графически оформляется точками, в устной речи – паузами: *Моя жизнь – это скука. Дом. Работа. Телевизор. Компьютер*. Аналогично: (2) *Моя сестра – модница: чёрное платье, красная сумка, жёлтые туфли (Моя сестра – модница. Чёрное платье. Красная сумка. Жёлтые туфли)*. (3) *Его жизнь – это стресс: университет, зачеты, тесты, экзамены*. (4) *Мой дом – это рай. Прекрасная квартира. Большой балкон. Зелёный район*.

Для краткости назовём такие структуры (условно) **высказываниями синтаксического минимализма**²⁹, потому что в них ряд звеньев смысла не выражен словесно. А именно: в этих высказываниях опускается четыре смысловых звена, которые вытекают из анализа высказывания как целого. Это, во-первых, значение оценки, во-вторых, значение предикативности (настоящее время, реальная модальность), в-третьих, причинные (пояснительные) смысловые отношения между частями высказывания, в-четвертых, сочинительная связь. Так, в примере (1) объект речи (*жизнь*) в главной части оценивается отрицательно (как *скука*) с помощью структуры, передающей значение квалификации (*что-что*)³⁰, настоящее время и реальная модальность выражены отсутствием глагола-связки (в другой терминологии: время и модальность имеют нулевое выражение). В придаточной части предложения оценка мотивируется (бессоюзно, простым соположением главной и придаточной частей), при этом значение пояснения выводится из логической связи частей предложения. Мотивирующая (придаточная) часть, в свою очередь, также представляет собой бессоюзное перечисление существительных в именительном падеже (в варианте парцелляции – номинативных предложений). При этом за формой именительного падежа стоит не только обозначение названия предмета, но и его

²⁹ По аналогии с тем, как называются соответствующее направление в искусстве: минимум средств, максимум возможностей выразительности.

³⁰ Бессоюзные предложения могут выражать, как известно, самые разные значения. Сравните: (1) *Тренер строгий. Чёткий режим. Здоровая еда: рыба, овощи, фрукты*. (2) *Моя еда – здоровая! А здоровая еда – это красивая кожа, красивые волосы, хорошие зубы, хорошие кости*. В (1) – структура выражает родо-видовые отношения, в (2) – значение результативности. Аналогично: *Мотоцикл – вид транспорта: руль, два колеса*. / *Мотоцикл – это травмы. Гипс. Больница*.

присутствие (бытие) в данной ситуации. Если все звенья смысла передать словесно, мы получим следующее высказывание: '**Я оцениваю свою жизнь отрицательно (как скуку), потому что в ней есть только дом и работа, работа и дом, телевизор и компьютер**'. В корейском языке перечисленные элементы значения (оценка, предикативность, пояснительные смысловые отношения, перечисление) всегда выражаются словесно: квалификация лица-предмета обязательно оформляется в форме словесно выраженной предикативности, также словесно (соответствующими союзами) выражаются пояснительные отношения между двумя частями сложного предложения и сочинительная связь: 내 인생은 지루하기 짝이 **없다**. **집과 회사, 회사와 집**, TV 보고 컴퓨터 하는 것이 전부이기 **때문이다**... (букв. В моей жизни **не имеется** ничего интересного: **потому что только дом и работа, работа и дом, телевизор и компьютер есть**).

Чтобы построить аналогичные высказывания самостоятельно, учащимся понадобятся только словарные формы существительных и прилагательных, знание правил их согласования, умение расположить языковые единицы в логическом порядке, а это предельно простые действия с языковыми единицами. Такая простота, как было сказано, есть следствие имплицитного выражения ряда значений³¹. Кроме того, в выражении значения оценки и ее мотивации принимают участие порядок следования частей высказывания (вначале – оценочное предложение, затем – поясняющая часть), синтаксический параллелизм элементов предложения (нанизывание существительных в одном и том же падеже – именительном), а также интонация: оценочная часть произносится с ИК-1 или ИК-2, перечисление возможно с интонацией завершенности (ИК-1, ИК-2), а в неконечной части – незавершенности (ИК-4, ИК-6)³².

Замечательная простота структуры синтаксического минимализма³³ «развязывает руки» преподавателю-практику. Стоит только предложить учащимся пример (1) как образец высказывания о своей жизни, они легко могут заменить слово *скука* на слова *рай* /*ад* /*праздник* /*мучение* /*наслаждение*... Учащиеся с энтузиазмом, используя разные виды словарей (электронные и бумажные), начинают говорить о себе: оценивать (характеризовать) себя, свою жизнь. Методически особенно важно то, все найденные ими в словаре новые слова сразу становятся для них коммуникативно значимыми, потому что

³¹ Случаи, когда краткость (имплицитное выражение определенных значений) **усложняет** изучение языка, широко известны. Это опущение глаголов речи (*Я тебе о деле, а ты мне - о бане*), глаголов движения (*Ты сиди, а я на почту*), глаголов перемещения предметов в пространстве (*Мебель в комнату, лампу - в спальню*), некоторые другие глаголы (*Врача! Быстро!; А что без света?; Смирнова - под наблюдение!*) На фоне корейского языка обнаруживаем и другие возможности опущения разных смысловых компонентов предложения. Например, *Машина 2000 года* (опускается слово *выпуска*), *Обед в два* - опускаются слова *время* (*время обеда*) и *часа* (*два часа*) и *многое другое* [6].

³² Роль интонации в русском языке замечена исследователями давно, см., например, [2], но детально она исследована в трудах Е.А. Брызгуновой [1].

³³ Еще более простыми являются высказывания с тоекратным повтором одного и того же слова: *Она одинокая: работа-работа-работа! // Спать пора. Режим, режим, режим! // Он очень жадный. Экономия, экономия, экономия! // Скорость - 60 км. Осторожность, осторожность, осторожность!* По этому образцу можно строить высказывания, в которых говорящий выделяет какой-то параметр ситуации как чрезвычайно важный и требующий соответствующего внимания. Пример учащегося: *Моя жизнь - это испытание. Стрессы. Стрессы. Стрессы.*

они необходимы им не в отдаленной перспективе, а прямо сейчас³⁴. Учащиеся улыбаются, их позы становятся менее напряженными, что является следствием положительных эмоций: хотя они только что начали изучать язык, но уже имеют возможность выразить свою индивидуальность³⁵. Вот примеры высказываний учащихся: *Моя жизнь – это рай: диван-телевизор-баскетбол. // Моя жизнь – это ад: тесты- домашние задания-плохие оценки. // Моя жизнь – сказка. Магазины. Рестораны. Курорты и т. д.*

Контексты, которые можно построить с помощью высказываний синтаксического минимализма со значением оценки (характеризации), практически безграничны: *Я – журналист. Моя профессия – сенсация! Скандалы. Сплетни. Шумиха. // Рыбалка - это хорошо. Природа. Свежий воздух. Тишина. Красота. // Конкурс "Папа, мама, я – спортивная семья" – это мечта! Скорость. Ловкость. Движение. // Риелтор: Вот прекрасная квартира, чудный вариант. Тихий район. 13 этаж. Большой балкон. Пруд. Парк. Школа. Детский сад. // Полицейский: Новый год – это ужас. Нетрезвые Деда Морозы. Пьяные драки. Семейные скандалы. // Брат – телевизионщик. Работа трудная. Бешеные нагрузки. Экстрим. Темп. // Он сотрудник МВД. Мощная структура. Хорошая зарплата. Престиж. Уважение. // Моя жизнь – сказка. Работа. Зарплата. Соцпакет. // Каждый понедельник – новая жизнь. Трезвость. Здоровое питание. Спорт. // Выходные – это поход: удочка, костёр, палатка, шашлыки, гитара.*

При работе со структурами синтаксического минимализма учащиеся должны понять, что предлагаемые образцы высказываний – это не "усеченные", не эллиптические формы, привлекаемые преподавателем для начинающих учить русский язык. Это частотные структуры русского синтаксиса, образцы правильной, выразительной, точной, лаконичной разговорной речи. Это яркие, полноценные высказывания. Как правило, они в той или иной степени эмоциональны. Используя такие структуры, говорящий старается привлечь внимание к сказанному. Как правило, с их помощью перечисляется либо то, что вызывает те или иные эмоции говорящего (*Занятия – это мучение: тексты, диалоги, вопросы, ответы! // Он хвастун: машина Лексус, часы Ролекс, каждая пятница – новая девушка-модель!*), либо то, что типично, стандартно, а потому не требует длинных пояснений (*Типичный пенсионер: диеты-капли-таблетки-обливания. // Обычная жизнь богатых бездельников: пляжи-рестораны-девочки*).

Номинативная часть структур синтаксического минимализма (особенно когда это парцелляция), на наш взгляд, это специфическая синтаксическая модель. В ней не только названы предметы реальной действительности, в них утверждается их наличие (в том числе использование) в ситуации, обозначенной главной частью. Так, в предложении *Моя сестра – модница: красная шляпа, черное платье, желтая сумка* ряд существительных в именительном падеже (*шляпа, платье, сумка*) не только называет эти предметы, но и утверждает их наличие (или использование) в данной ситуации. Как следует из логического

³⁴ После того как ответы учащихся получены, часть новой лексики можно активизировать, довести до уровня продукции. Какие слова «достойны» отработки до уровня продукции – должен решить преподаватель.

³⁵ Нужно учитывать, что при всей простоте структур синтаксического минимализма учащиеся все равно находятся под влиянием родного языка. Ср. типичные ошибки: **Район есть хороший: *Рядом существуют парк, озеро, гора*. Отсюда следует необходимость преодоления интерференции путём специальных упражнений.

анализа ситуации, сестра модница потому, что *носит* эти яркие вещи. Опрос информантов показал, что перефразировать это высказывание можно по-разному, в том числе следующим образом: *Моя сестра – модница: она любит наряжаться, с удовольствием носит одежду и аксессуары ярких цветов.*

В течение ряда лет в четырёх высших учебных заведениях Южной Кореи (в университетах Сонмун, Санг-Мёнг, Сувон, Халлим, а также в Сеульском университете) авторами данной статьи, а также преподавателями К.А. Дёпонян и В.В. Слепченко проводилось опытное обучение студентов начального этапа с использованием в качестве творческих заданий структур синтаксического минимализма. Приведём некоторые хорошо зарекомендовавшие себя на практике темы и примеры высказываний учащихся. Первые две темы включают только предложения квалификации, с них можно начинать.

Тема 1: «Любимые слова. Страшные слова». *Мои любимые слова (самые прекрасные слова) – любовь, улыбка, мир. Самые страшные слова – экзамен, больница, смерть*³⁶.

Тема 2: «Мои любимые вещи (продукты)». *Мои любимые вещи – ноутбук, сумка, кошелёк (дыня, сыр, мясо, кофе).*

Тема 3: «Я и моя жизнь». *Моя жизнь – это разнообразие. Сон. Игра. Учеба. // Моя жизнь – это бег: дом-университет-экзамены-дом-занятия дома. // Моя жизнь – это боль: сон, игра, кот, водка. // Моя жизнь – это авантюра: флирт, игра, приключения. // Моя жизнь – это наслаждение: бейсбол целый день. // Моя жизнь – это дорога. Счастье. Радость, Мучение. Одиночество.*

Тема 4: «Я, мой дом, моя улица». *Моя квартира – это уют: картины, лампа, пианино, цветы. // Мой брат – художник. Его квартира – мастерская: краски, кисти, картины. // Их семья – это ад: скандалы, обиды. // Наша семья – это крепость: семейные традиции, общие праздники, подарки, застолья. // Дача – это чудо: шашлыки, рыбалка, песни. // Хороший ресторан – это отдых: интересный дизайн, мягкое освещение, приятная музыка. Вкусная еда. Душевный разговор³⁷. // Наша улица – это современные клубы: живая музыка, танцы, знакомства.*

Тема 5: «Человек и его характер». *Моя подруга – модница. Пластические операции. Улыбка. Модные очки. // Сестра – типичная начальница. Роговые очки. Пиджак. Строгая причёска. Портфель. // Мой друг – красавец. Тату. Кожаная одежда. // Мама – богатая*

³⁶ В качестве **любимых слов** учащиеся называют такие: *совесть, родина, надежда, небо, поездка, экспедиция, выносливость, весна, солнце, любовь, понимание, надежда, опыт, бог, деньги, машина, вкусный завтрак, телефон, вода, дом, родители, время, хорошая погода, подруга, рис, компьютер, библиотека, истина, прогресс, тишина, книга, торт, пиво, кот, песня, лето, дружба* и др. **Самые страшные слова** для учащихся: *война, голод, болезнь, бедность, забвение, ребёнок, море, экзамен, вор, икра (запах икры), лев, голод, драка, домашнее задание, террор, пчела, разлука, насилие, предрассудки, дискриминация, ревность, зависть, месть* и др.

³⁷ Интересно проходит урок на тему "Комната моей мечты" (родительной падеж от словосочетания "моя мечта" даётся лексически, с переводом и другими примерами: *город моей мечты, работа моей мечты, девушка моей мечты*). На этих уроках особенно ярко проявляется индивидуальность учащихся. Один говорит, что *«комната его мечты – это сейф (деньги, золото) домашний кинотеатр, пазлы, водяная кровать, картины, полный холодильник»*. Другой рассказывает, что *«комната его мечты – это стол, стул, три кошки, Библия и Иисус Христос, вода, рис, кимчи»*.

женщина: парикмахер, стилист, визажист. // Мой парень – завидный жених: престижная работа, машина, банковский счет. // Это счастливый ребёнок. Его картина – это мир: мама, папа, дом, полный стол, солнце.

Тема 6: «Я и мой дневник». *Мой дневник – это моя жизнь. Друзья. Вечеринки. Планы. Мечты. // Моя записная книжка. Доходы и расходы: еда, транспорт, магазин, почта.*

Тема 7: «Человек и его профессия». *Он дизайнер: клубы, связи, знакомства, тенденции. // Мой папа – профессор: библиотека, книги, лекции, студенты. // Его работа – мечта. Командировки. Поездки. Встречи.*

Тема 8: «Место и время». *// Лето – это чудо. Море. Воздух. Движение. // Курорт – это романтика: море, солнце, фрукты, кипарисы! // Спортивный лагерь – это армия: режим, спорт, здоровая еда.*

Выводы. Русский язык на фоне корейского характеризуется тем, что в нем гораздо большее количество значений выражается имплицитно. Это, с одной стороны, создаёт некоторые трудности при его изучении иностранцами (при чтении и аудировании), но, с другой стороны, облегчает освоение продуктивных видов речевой деятельности. Работа со структурами синтаксического минимализма, например, с бессоюзными высказываниями, выражающими оценку лица (предмета) и мотивацию этой оценки, приводят учащихся к пониманию того, что с помощью минимума языковых средств можно описать большое количество реальных ситуаций.

Список литературы

1. Брызгунова Е.А. *Звуки и интонация русской речи*. М., 1977.
2. Гвоздев А.Н. *Современный русский литературный язык*. М., 1958.
3. Добровольская В. В. *Функции преподавателя и стадии процесса обучения / Русский язык за рубежом*. 1985-5.
4. Цисовска Г. *Использование психофизиологических активизирующих воздействий с целью повышения эффективности обучения русскому языку как иностранному*. Дисс. ... канд. пед. наук. М., 1999.
5. Л. В. Щерба. *Преподавание иностранных языков в средней школе*. Издание второе. М. 1974.
6. Хаксу Ю, Р.А. Кулькова. *Учим мерить на русский «аршин» / Русский язык за рубежом*. 2016. Специальный выпуск «Корейская русистика». сс. 26-31.
7. BusinessMan.ru: <https://businessman.ru/new-sistemno-deyatelnostnyj-podxod-kak-osnova-fgos-sistemno-deyatelnostnyj-podxod-v-obrazovanii.html>. Дата обращения: 27 мая 2018.

*Цатурян Армен Мишаевич,
доктор пед. наук, доцент кафедры физики
Ванадзорского государственного университета,
директор Ванадзорской школы с углубленным
обучением математике и естественным дисциплинам,
Ванадзор, Армения*

*Карганян Гарегин Гагикович,
кандидат пед. наук,
директор Ванадзорской основной школы N 27,
Ванадзор, Армения*

ОПЕРЕЖАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ИМПЛИЦИТНАЯ МОДЕЛЬ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы, связанные с повышением эффективности процесса обучения, в частности, организации проведения текущего урока.

Предложен новый вариант модели опережающего обучения, который кардинально отличается от существующих моделей. Суть ее заключается в том, что при текущем обучении осуществляется перенос определенных знаний на перспективу с помощью общелогических методов познания.

Универсальный характер опережающего обучения рассматривается в более широком аспекте, в частности, его возможное проявление и в межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: *текущий урок, опережающее обучение, перенос знаний, ассоциативно-опережающие связи, имплицитная модель, межкультурные коммуникации*

Резервов педагогического и психологического эффекта обучения достаточно много, но их результативность в каждом конкретном случае определяется соответствием современным требованиям, предъявляемым процессу обучения в рамках данной системы.

Модернизация образования на современном этапе развития общества направлена на методологизацию и повышение научного уровня обучения, на развитие и внедрение таких форм обучения, в которых, по словам академика А.С. Кондратьева, "...содержание образования с чисто информационного смещается в сторону методологического" [1, с.6].

В свете этого в настоящее время в дидактике более ценны те методы обучения, в рамках которых через содержательный компонент реализуется генезис теории, направленной на обеспечение системности теоретических знаний, их внутреннее развитие и обобщение.

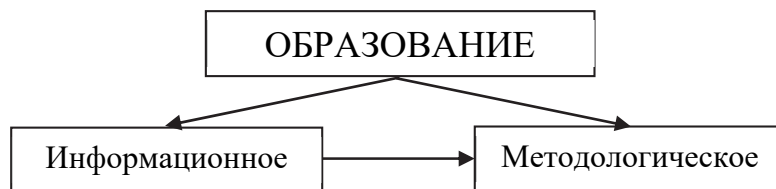
Анализ развития образования и современных технологий обучения позволяет наметить основную тенденцию развития теории обучения и определить пути ее совершенствования.

Американский философ, историк Томас Кун в своей известной работе “Структура научных революций” указал ход научной революции:

- нормальная наука – каждое новое открытие поддается объяснению с позиций господствующей теории;
- экстраординарная наука – кризис в науке. Появление аномалий – необъяснимых фактов. Увеличение количества аномалий приводит к появлению альтернативных теорий. В науке сосуществует множество противоборствующих научных школ;
- научная революция – формирование новой парадигмы [3].

В свете этого одной из современных парадигм теории обучения является концепция, выдвинутая профессором Самарским и развитая академиком А.С. Кондратьевым, согласно которой образование рассматривается как учебная модель науки.

Это означает прежде всего постановку системы образования на надежную методологическую основу, при которой методы научного исследования широко применяются в процессе обучения. В рамках этой образовательной парадигмы учащихся необходимо обучить не сумме знаний, а способам мышления и развития творческих способностей. При таком подходе содержание образования от чисто информационного смещается в сторону методологического.



Наши исследования относительно уровней познания школьных дисциплин показали, что с дидактической точки зрения новая образовательная парадигма должна быть направлена на фундаментализацию и методологизацию содержания обучения.

В работе [2] условно, с помощью окружностей, которые представляют собой совокупность знаний или иных уровней данной дисциплины, схематически представлен логический путь мысленных действий (алгоритм) перехода от одного уровня понимания к другому, который позволяет при обучении обеспечить формирование мышления, присущее базисной науке (рис.1).

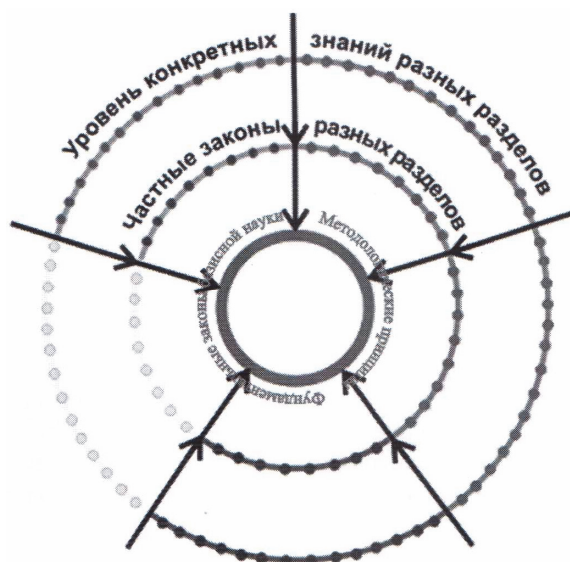


Рис. 1

Здесь показана важность фундаментальных и методологических подходов в процессе обучения, что позволяет количество информации заменить качественными методологическими значениями и фундаментальными идеями.

Исходя из современных парадигмальных соображений относительно образования, в которых доминирующим являются фундаментальные идеи и методологические подходы, нами выдвинуты и развиты новые подходы, позволяющие разработать методологию эффективной организации проведения текущего урока.

Наши рассуждения основываются на том, что любая дисциплина представляет собой совокупность взаимосвязанных понятий, идей, закономерностей и т.д., и в этом контексте текущий урок рассматривается нами как процесс, который должен содержать в себе системообразующие элементы всех этапов обучения (пройденный, текущий и подлежащий обучению материал).

Наша задача заключается в создании учебно-методической системы, которая позволит продемонстрировать роль и значение текущего урока в плане реализации возможного и целенаправленного переноса приобретенных знаний учащихся в перспективу, получая при этом опережающий эффект.

Сам по себе текущий материал может содержать в себе новое в разной степени. Общеизвестно, что при объяснении нового материала проводим внутрипредметные и межпредметные связи, осуществляя перенос ранее полученных знаний на текущий уровень.

Возникает вопрос: какую роль может иметь текущий урок для дальнейшего обучения, то есть насколько эффективно осуществлять перенос вновь обретенных знаний на перспективу.

Существует большой и, самое главное, важный резерв деятельности, который направлен на будущее обучение и основан на переносе знаний, подходов, разных идей методологического характера.

Текущий урок должен служить не только для представления нового материала и осуществления переноса ранее приобретенных знаний по той или иной дисциплине, но и, что более важно, выделению и осуществлению переноса определенных понятий и идей на перспективу на основе общелогических методов познания.

Преподаватель, которому известен дальнейший путь обучения, при текущем обучении с помощью разных ассоциативных приемов мыследеятельности в перспективе осуществляет имплицитный перенос знаний методологического характера, который отличается их обобщенностью и универсальностью в рамках какой-то системы, притом очень ценным оказывается перенос таких понятий и идей.

Наша задача - определить возможные пути и средства осуществления опережения в обучении, разработать основные требования к выбору критериев материала для опережения, разработать содержательные основы методики реализации опережающего обучения, разработать и обосновать учебно-методическую систему, обеспечивающую эффективное осуществление опережающего обучения.

Приведенные выше рассуждения показывают важность организации процесса обучения, направленного на генерализацию знаний учащихся. В связи с этим требуется по-иному строить процесс обучения, то есть урок.

По нашим представлениям, при текущем обучении опережения можно достичь с помощью общелогических методов познания, таких, как индукция, дедукция, обобщение, аналогия, моделирование и т.д. Логично, что при этом материалом для опережения не может служить конкретный содержательный материал, а более универсальные фундаментальные идеи и понятия, методологические принципы и т.д.

В педагогике известна модель опережающего обучения педагога-новатора С.Н. Лысенковой, согласно которой во время текущего урока заранее рассматривается материал, который должен быть изучен в дальнейшем по программе с использованием опорных схем при комментируемом управлении.

Предложенный нами новый вариант модели опережающего обучения кардинально отличается от существующих моделей. В нашей модели, наоборот, при текущем обучении с помощью общелогических методов познания осуществляется перенос знаний на перспективу методологического, фундаментального и универсального характера. Чтобы понять суть идеи предлагаемого варианта, схематически представим область знаний педагога и учащихся, а также в этом контексте содержательную структуру и место текущего урока в системе ранее пройденного и подлежащего обучению материала.

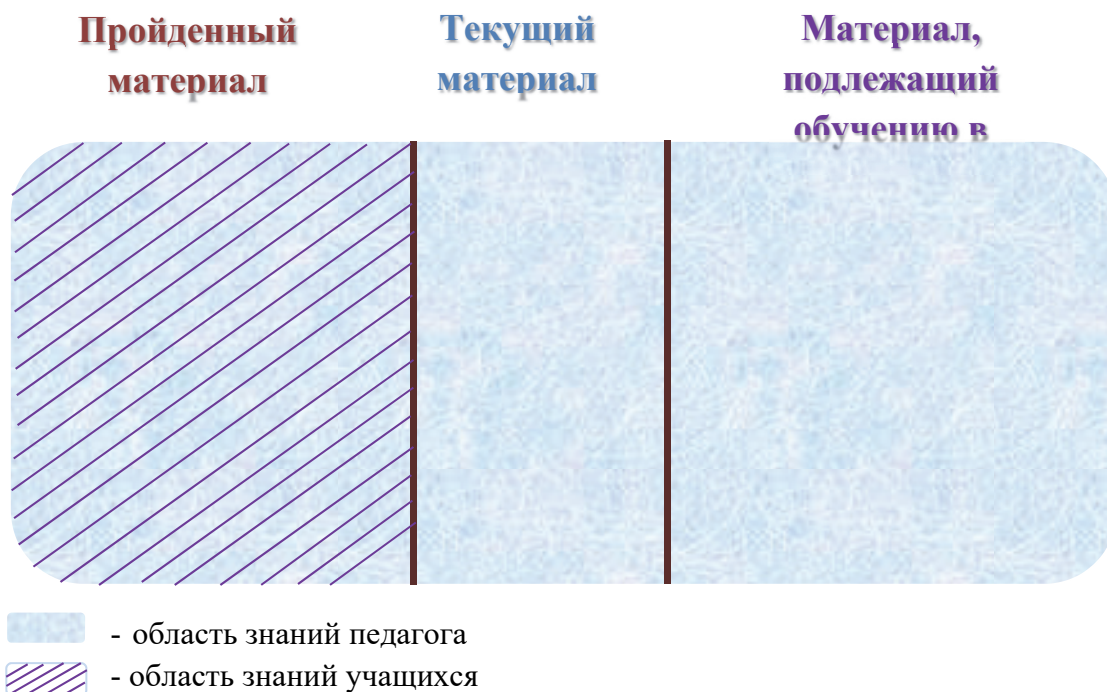


Рис. 2

Область знаний учащихся в лучшем случае ограничивается пройденным до этого материалом, а учитель владеет всем спектром данного курса (пройденный материал, текущий материал и подлежащий обучению материал) и намечает цель в формировании у учащихся разных навыков и способов мышления, присущих данной дисциплине (рис.2).

Представим схему, где с одной стороны проиллюстрированы объекты, подлежащие переносу из пройденного материала на текущий урок, а с другой - введенный новый материал и та его часть, которая подлежит опережению.

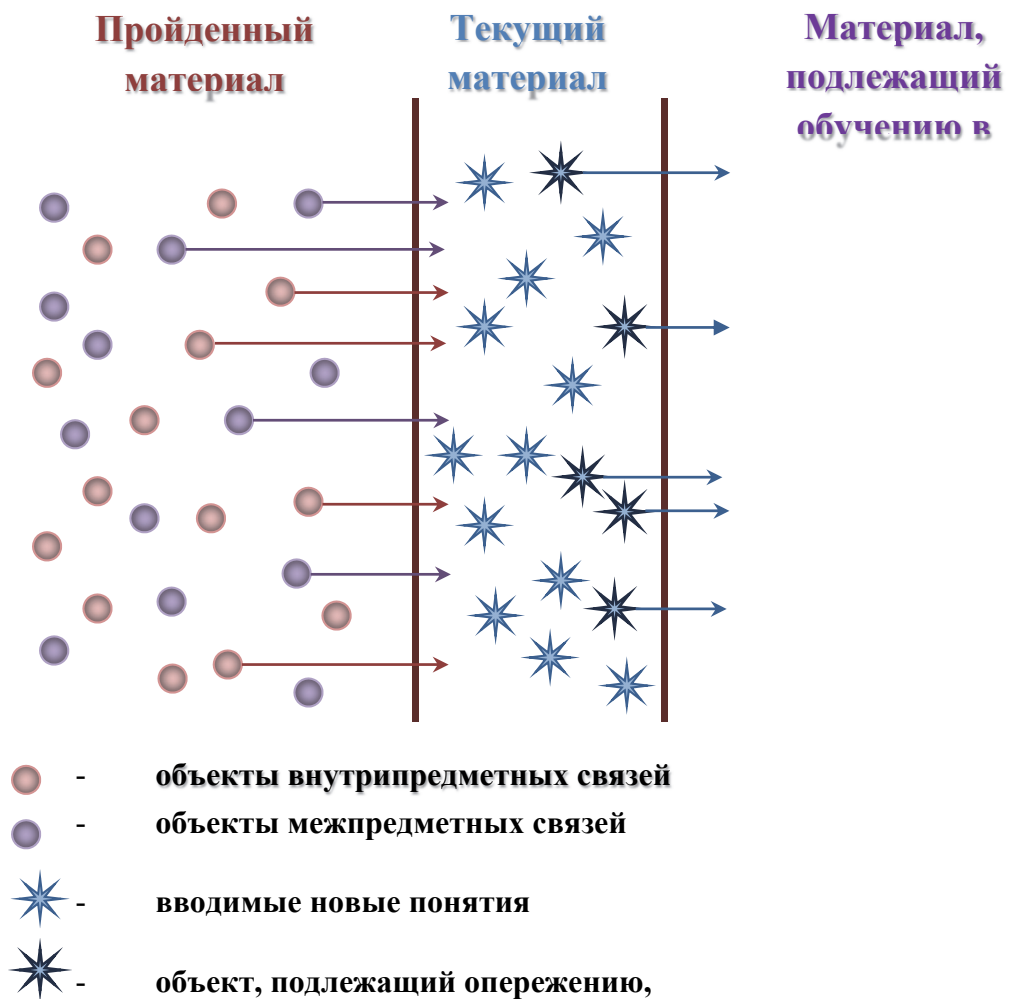


Рис. 3

В работе [4] схематически представлено место опережающего обучения в текущем обучении, а также его объект и способы реализации (рис. 3).



Рис.4

Учитель должен знать, что из изучаемого материала может являться объектом, подлежащим опережению, и способы реализации переноса этих знаний на перспективу. В работе [4] схематически представлено, что может являться объектом опережения, и показаны способы реализации опережения обучения с помощью общелогических методов познания.

При этом с помощью разных форм мыслительности создаются неявные (имплицитные) ассоциативные параллели между объектами, подлежащими опережению и имеющими конкретное содержание и проявление, и аналогичными проявлениями в перспективе.

Факт неявно выраженного характера опережающего обучения, которое выступает как один из принципов реализации непрерывного образования, позволяет нам рассматривать опережающее обучение как имплицитную модель непрерывного образования.

Эта концепция позволяет иначе рассматривать вопросы, связанные с непрерывным образованием. Опережающее обучение создает хорошие предпосылки и является базисом для дальнейшей учебы на всех уровнях образования. Такой способ переноса знаний учащихся, основанный на ассоциативных формах мышления, существенно отличается от уже знакомых нам внутрипредметных и межпредметных связей.

Такой тип связей нами назван ассоциативно-опережающими.

Универсальный характер опережающего обучения позволяет рассматривать его в более широком аспекте. Оно может выступать не только как дидактическое проявление, но и как способ межкультурной коммуникации, так как наряду с разнообразностью разных культур существует система общечеловеческих ценностей. Итак, опережающее обучение является важной составной частью обучения, при котором с помощью реализации ассоциативно-опережающих связей достигают опережающего эффекта в обучении. Оно позволяет рассматривать текущее обучение как мост, связывающий все звенья обучения.

В широком смысле опережающее обучение – это перенос фундаментальных и методологических идей на перспективу не только в дидактическом смысле, но и при осуществлении межкультурной коммуникации.

Список литературы

1. Кондратьев А. С. Современные технологии обучения физике: учеб. пособие / А. С. Кондратьев, Н. А. Прияткин. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2006. – 342 с.
2. Цатурян А. М. Педагогические парадигмы как универсальный подход к изучению естественных дисциплин. Первый Международный виртуальный форум в Японии по русистике, культуре, педагогике. “Социокультурные и филологические аспекты в образовательном и научном контексте”. Научный журнал. Статьи, доклады Международного форума в Японии 2014 года, с. 661-665.
3. Kuhn T.S The Structure of Scientific Revolutions (Chicago: University of Chicago Press, 1962) ISBN-0-226-45808-3.
4. Tsaturyan A. An option for an advanced training model . Cross - Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES). Volume 2, Issue III, November 2017, p. 31-37.

*Chikileva Lyudmila S.,
PhD, Professor of the Department of Language Training,
Financial University under the Government of the Russian Federation,
Moscow, Russia*

IMPLEMENTATION OF ELECTRONIC PLATFORMS IN LANGUAGE LEARNING: BENEFITS FOR TEACHERS AND STUDENTS

The paper considers the results of the implementation of electronic platforms in language learning and teaching. The purpose of the study was to find out benefits of such implementation for teachers and students. To achieve the goal, a questionnaire was used for the survey of students. The results of the study have proved that both students and teachers can benefit from using electronic educational platforms. Such platforms are very efficient for students' autonomous work.

Nowadays computer technologies give new possibilities for teaching a foreign language, developing skills in various types of speech activity, forming students' cultural and professional competences. Numerous scholars think that implementation of smart technologies in educational process is very important [11, 5, 6, 12]. Implementation of electronic platforms for personalised learning [1, 2] meets modern requirements of professional orientation and continuous training or lifelong learning. It has a great number of benefits for teachers and students. There is no doubt that University graduates who are able to use innovative technologies in their professional activities are in demand. Universities now educate students of different age and background. Information technologies and electronic platforms are considered to be tools for providing new ways of autonomous study.

The use of smart technologies in general and e-learning platforms in particular plays an important role in mobile learning which gives good opportunities for distance learning [3, 8]. Distance learning becomes more and more popular as it saves time and money. Teachers get ready for using new ways of language instruction. Their role has greatly changed. They become facilitators and tutors or guides providing assistance and support.

Smart education means learning in digital age. It receives much attention all over the world [5, 7, 10, 11]. Language learners master skills and competences of the 21st century. The smart instruction includes class-based, group-based and individual-based personalized learning.

There are some educational projects devoted to smart education. For example, according to Malaysian Smart School Implementation Plan, smart schools supported by the government aim to improve the educational system in order to prepare work force for the 21st century. Australia in collaboration with IBM has designed a smart education system that is multi-disciplinary and student-centric. This system connects schools, colleges and workforce training. Singapore has

implemented the Intelligent Nation Master plan, according to which technology-supported education is very important. South Korea has the SMART education project, the main task of which is reforming of the educational system and improving of educational infrastructure. New York' Smart School program integrates technology into the classroom and emphasizes its role.

Smart education projects mentioned above have much in common. The aim of smart education is to prepare workforce that can meet needs and challenges of modern society. Information technologies play an important role in creating of smart educational environment in which learning can happen anywhere and at any time. It includes different learning styles: formal and informal, personal and social learning. Language learners have access to personalized learning services and numerous resources. Much attention is given to learners' personal abilities and needs. The notion *smart* can be referred to wisdom and intelligence. Wisdom is defined as the ability to use knowledge and experience to make decisions. Wisdom can be achieved by reflection, imitation and experience. Intelligence means an ability to solve problems arising in one or more cultural settings. Smart for a learner means an ability to think quickly and in a right way in various situations. Smart educational environment can provide personalized learning service for efficient, effective and meaningful learning. Smart education has become a new trend in the global educational field.

Teachers of foreign languages at the Financial University under the Government of the Russian Federation have been successfully using for several years the electronic platform Rosetta Stone Advantage (RSA). This electronic platform aims at increasing the motivation for foreign language learning and improving the effectiveness of the language education. It is widely used in autonomous work and is very helpful for maximizing learners' performance. It provides access to grading tools for assessment groups and individuals and gives splendid opportunities for progress measurement. Rosetta Stone aims at increasing the motivation for foreign language learning and improving the effectiveness of the language education.

Implementation of electronic platforms such as RSA has certain benefits for teachers of foreign languages and language learners. It is easy for teachers to be in touch with their groups of students or individual students using the system of internal messaging. Teachers can respond to students' needs, they can send messages to the whole class or a single learner.

One of the benefits of using RSA in students' autonomous work is a very convenient way of assessment. The assessment activities are based on the units or lessons, they are connected with objectives and practiced skills. There is no delay in feedback and error correction therefore it is easy for students to use these functions. It is done automatically during the individual work. Correct answers are provided with necessary explanations. More than that, if language learners have some problems while listening to the texts, they can use the scripts that may be translated into their native language. As a result, language learners become more motivated and the process of language learning becomes much easier, no matter what their level is - elementary or intermediate. During class collaborative activities it is usually the teacher who corrects students' mistakes or it may be peer correction. It can be very helpful for improving assessment skills, which may be useful in lifelong learning. The traditional way of assessment without using modern technologies is formative assessment. In this case, the teacher usually takes notes, which will help

him / her in delayed error correction, in planning future activities for the following lessons. The possibility of using various assessment techniques gives language learners a splendid opportunity to improve language proficiency. Besides content learning and practice of language skills, they develop skills in self-assessment and critical thinking.

As for some other benefits, it should be mentioned that students have a free choice in course building and a possibility to use numerous resources for autonomous study. Professional interests and level of foreign language proficiency of language learners is taken into consideration. RSA provides flexibility to study at the level students have chosen. They can choose general English or professional English though professional English is more preferable.

Each language learner has his or her own personalized online educational environment and their instructors have electronic access to students' work. Language instructors or tutors have immediate access to statistics, therefore their work has become much easier, more interesting and less time consuming. Students can monitor their progress and remain motivated.

Implementation of digital resources seems to be very efficient. Educational platforms provide various online tools for autonomous work. There is no doubt that the electronic platform RSA has many benefits for teachers. It provides automatic marking, course-building tools and convenient ways of communication with students. Electronic platforms are designed to save teachers' time. Teachers have access to the database of a great number of activities that are carefully graded. RSA gives language learners freedom to choose their own pace. They can study in any place using personalized online environment with access to the level they have chosen. Teachers are in control of their students' progress. Students are sure to benefit from graded tasks. As for the teachers, they do not have to worry about the contents of the resources and their quality.

No matter where students use RSA, they can easily monitor their progress and their teacher has immediate access to their work. Language learners can adapt the platform to their needs and professional interests. Due to the internal messaging system, staying in touch with teachers for feedback and support is very easy and motivating. Teachers do not have to spend time for searching supplementary materials and manual marking. With immediate access to progress check, teachers' work becomes much easier.

RSA was implemented at the Financial University under the Government of the Russian Federation several years ago. Before teachers of foreign languages of the Financial University began to work with RSA, they learned how to use this electronic platform. They had to study in order to overcome psychological barriers, get new professional competences and skills. It is common knowledge that teachers continue to learn throughout their careers. This is called life-long learning or ongoing professional development. First, they study how to use electronic platforms as language learners. They have a chance to upgrade their language skills using innovative educational technologies, enjoy working with colleagues on professional development. The greatest part of teachers are enthusiastic about implementation of new technologies which help students to learn better.

There are some other benefits of using electronic platforms in language learning. Computer-mediated communication (CMC) occurring within RSA format is very useful for developing

students' skills in listening and speaking. Some everyday situations are presented on the e-platform. The students' task is to respond to given questions and make sure that they have chosen the right answer. Such form of communication allows the interaction between interlocutors who are not physically in the same space. In fact, there is a certain correspondence of skills in computer-mediated communication and face-to-face communication. Great benefits of CMC is anonymity, privacy and engaging in communication with minimal stress. It is easy for language learners to be engaged in communication using RSA regardless time and location.

The implementation of RSA helps language learners to study more effectively and efficiently. Autonomous work becomes more flexible. As a result, students can study more comfortably. More attention is given to their needs. Teachers of foreign languages become tutors or guides and they are always ready to help

The present study has a purpose to test the hypothesis that implementation of the electronic platform RSA has benefits for language learners. The hypothesis was as follows:

- experience of using RSA is useful for professional activities,
- it is more convenient to use RSA than traditional textbooks,
- it is motivating to use RSA.

The research conducted at the Institute of Distance Learning and Open Education in Financial Institute under the Government of the Russian Federation had two stages. The first stage involved defining the purpose of the investigation and research objectives. The second stage included the survey and analysis of its results. Several groups of language learners consisting of 85 students from the second year of study took part in the survey. The aim of the survey was to find out what benefits the e-platform RSA gives to language learners. Likert scale was used in the survey. Students expressed their attitude to the following statements: 1) experience of using RSA is useful for my professional activities, 2) it is more convenient to use RSA than traditional textbooks, 3) it is motivating to use RSA. While answering the questions, language learners could use the following answers: strongly agree, agree, neutral, do not agree, strongly disagree. Most students strongly agree and agree with the first two statements. Thirty four percent of respondents strongly agree and 52% agree that using RSA is useful for their professional activities. Six percent of respondents are neutral, 8% do not agree and nobody strongly disagrees. As for the second statement, the results of the survey are the following. Fifty-four percent strongly agree and 34% agree that it is more convenient to use RSA than traditional textbooks. Nine percent of respondents are neutral and 3% do not agree with this statement. The results of the survey concerning the last statement about motivation are different. The majority of respondents (38%) are neutral. 32% strongly agree and agree with this statement (12% and 20% accordingly). 25% do not agree and 5% strongly disagree with this statement. It means that about one third of the second-year students have low motivation to use RSA regularly though they realize that RSA is job-oriented. The main problem for students is to have proper time management as many of them work full time. Some students are not motivated to use RSA as they think they used it a year before when they were the first year students so they are less motivated to use it for another year. There is no doubt teachers should encourage them to use RSA regularly.

The hypothesis set out at the initial stage of the research was not completely confirmed. The hypothesis was as follows: 1) experience of using RSA is useful for students' professional activities; 2) it is more convenient to use RSA than traditional textbooks; 3) it is motivating to use RSA. As for the first two statements of the hypothesis, they were confirmed. However, as for the last statement, it turned out that only one third of the students are motivated. One third of the students remain neutral on this issue, one third is not motivated. According to the results of the research, implementation of electronic platforms have certain benefits for both students and teachers. However, teachers should pay more attention to the motivation of students.

It will be of great interest to continue the research and find out how to motivate language learners to use electronic platforms, how to integrate individual educational routes in teaching foreign languages, to determine the role of a tutor in the process of management and control of students' autonomous work.

In conclusion, it should be mentioned there are many benefits in implementation of modern electronic platforms in language teaching and learning. The main benefit for language learners is using self-paced learning environment in their autonomous work. RSA can increase the motivation for foreign language learning and improve the effectiveness of autonomous work. The benefits for teachers are numerous. The most important are the following: continuous access to students' progress check, automatic assessment and convenient ways of communicating with students. There is no doubt teachers should be ready for implementation of new electronic educational technologies in the process of foreign language teaching and learning.

References

1. Bates, S. (2014). Personalised learning: Implications for curricula, staff and students. Paper presented at the Universitas 21 (U21) Educational Innovation Conference, Sydney, Australia.
2. Bentley, T., & Miller, R. (2004). Personalised learning: creating the ingredients for system and society-wide change. (IARTV Occasional paper No 87). Melbourne, Australia: Incorporated Association of Registered Teachers of Victoria.
3. Chikileva, L.S. (2016). Distance learning of foreign languages: advantages and disadvantages // ART-SANAT. The International Virtual Forum «Humanitarian Aspects in Geocultural Space», Istanbul. 2016.
4. Chikileva, L.S. (2011). E-Learning: Reality and Perspectives // ELT: Converging Approaches and Challenges. Proceedings of the 7th International and 11th National Conference of the Association of Teachers of English of the Czech Republic (ATECR). Ed. by Chr. Haase and N. Orlova.
5. Kalugina, O.A. & Tarasevich, N.A. (2018). Smart technology integration into EFL teaching at non-linguistic higher school // *XLinguae*, vol. 11, Issue 1XL, January.
6. Kern, R. & Warschauer M. (2000). Introduction: Theory and practice of network-based language teaching // M. Warschauer & R. Kern (Eds.) *Network-based Language Teaching. Concepts and Practice* (pp. 1-19). Cambridge University Press.
7. Kim, S., Song, S.M. & Yoon, Y.I. (2011). Smart learning services based on smart cloud computing // *Sensors*, 11(8).
8. Klimova, I.I., Kalugina, O.A., Khalevina, S.N., Fedulova, A.N. & Trubcheninova, A.A. (2017).

Investigating effective foreign language learning design and the implications for distance learning tools // *XLinguae*, 10 (3).

9. Kucirkova, L.A., Alipichev, A.Yu., Vasbieva, D.G. & Kalugina, O.A. (2017). Teacher's role and students' role in English for specific purposes in e-learning // *XLinguae*, vol. 10, Issue 2, April.

10. Lee, J., Zo, H. & Lee, H. (2014). Smart learning adoption in employees and HRD managers // *Br. J. Educ. Technol.*, 45(6).

11. Liton, H. A. (2015). Examining Students' Perception & Efficacy of Using Technology in Teaching English // *International Journal of Education and Information Technology*, vol. 1, n. 1.

12. Vasbieva, D.G. & Klimova, I.I. (2015). Transformational potential of blended learning to personalize foreign language teaching in a non-linguistic higher school // *XLinguae*, vol. 8, n. 1.

*Шхумишхова Асият Руслановна,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры иностранных языков
Адыгейского государственного
университета, Майкоп, Россия*

*Калашаова Аза Аскеровна,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры иностранных языков
Адыгейского государственного
университета, Майкоп, Россия*

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРНЕТ-КОММЕНТАРИЯ В СМИ

Abstract

Linguostylistic features of texts belonging to both personal Internet-discourse and media-discourse are described based on Internet comments of the Russian socio-political edition "Novaya gazeta". It has been determined by means of the discourse analysis method that comments of readers of the web version of this edition are characterized by the salient influencing orientation. Commenting on topical events of the public life, authors usually make an emotional judgement about them. Hostile rhetoric becomes a strategic line of the language behavior which serves as method of emotional abreaction and self-presentation.

Keywords: *influence, Internet comment, Internet communication, judgement, hostile rhetoric, self-presentation, emotional.*

В связи с появлением виртуальной реальности, обусловившей новую среду функционирования языка, на рубеже столетий возникла интернет-лингвистика, основной предмет которой - интернет-коммуникация, иначе «коммуникативное взаимодействие в глобальной компьютерной сети интернет-пользователей с различным культурным уровнем и уровнем образованности, то есть функционирование языка в интернет-пространстве и лингвистическая составляющая интернет-общения» [1, 22].

Интернет-коммуникация, предоставляющая новые возможности для вербального и невербального общения, привлекает повышенное внимание многих российских и зарубежных ученых на протяжении двух десятилетий: Е.И. Горошко, О.В. Дедова, М.А. Кронгауз, О.В. Лутовинова, И.Н. Розина, М.Ю. Сидорова, Г.Н. Трофимова, Л.Ю. Щипицына, S.Bames, S.Carton, D. Cristal, M.Heim, L.Lengel, J. Nelsen, J. Sanderson и др. «Поскольку интернет-среда формирует новый тип коммуникации, в котором новые информационные средства становятся одним из важнейших инструментов ориентации

человека в мире и взаимодействия людей друг с другом, то можно говорить о появлении нового вида коммуникации – интернет-коммуникации как отдельного феномена, заслуживающего пристального внимания» [3, 36].

Феномен интернет-коммуникации создается электронной формой, гипертекстуальностью и мультимедийностью. К важнейшим свойствам коммуникации в виртуальном пространстве относятся отсутствие визуального контакта, вызывающее стремление к эмоциональному наполнению текста, снятие жестких социальных и культурных границ и свобода общения. Весьма значимым свойством данного вида коммуникации следует считать статусное равноправие участников, которое во многом способствует популярности межличностного и межгруппового взаимодействия пользователей глобальной Сети.

Новая среда коммуникативного взаимодействия отличается наличием жанров, систематизация которых находит отражение в одном из основных направлений интернет-лингвистики - виртуальном жанроведении. «С возникновением коммуникативной интернет-среды стал актуальным вопрос о формировании речевых жанров, функционирующих в интернет-коммуникации, что является результатом изменения прагматических установок и целей интернет-коммуникантов, актуализации вопроса о становлении нового статуса языковой личности, которая через жанропорождающую среду презентует себя в интернет-коммуникации» [4, 213].

Среди различных подходов к жанровой стратификации текстов, встречающихся в интернет-пространстве, мы считаем наиболее эффективной точку зрения Е.И. Горошко. Согласно мнению этого ученого, в виртуальной среде функционируют, с одной стороны, жанры, заимствованные из традиционной, то есть несетевой коммуникации, а с другой стороны, исконно сетевые жанры [3].

Предмет нашего исследования – интернет-комментарий в СМИ - относится ко второй группе жанров, но при этом он занимает особое место, поскольку, во-первых, имеет много общего с комментарием, свойственным реальному общению, а во-вторых, отличается двойственной природой и потому может быть отнесен и к персональному интернет-дискурсу, и к медиадискурсу. Таким образом, интернет-комментарий, который считается продуктом коммуникативно-речевой деятельности частно-публичной личности, отличается от собственно сетевого жанра - коммента.

Как «гибридный жанр» интернет-комментарий обладает большими функциональными возможностями. Прежде всего, автор интернет-комментария реализует потребность в выражении собственного мнения и соответственно - личностной оценки. Существенную роль в продуцировании комментариев пользователей Сети, читателей онлайн-версий СМИ, также играет потребность в общении (фатическая цель), поиск единомышленников и, конечно, самопрезентации. Последняя особенно актуальна для отправителя сообщения, который не испытывает на себе воздействия каких-либо ограничений и строит свое коммуникативное взаимодействие с другими личностями в условиях анонимности и свободы выражения.

Среди прагматических параметров жанра интернет-комментария, постоянных структурных элементов, которые во многом определяют его лингвостилистические особенности, следует обратить особое внимание на никнейм – сетевое имя пользователя, помогающее составить какое-либо представление о виртуальной языковой и коммуникативной личности.

В работах, посвященных исследованию интернет-коммуникации, никнейм рассматривается как явление двустороннего порядка. «Субъект «репрезентирующий» реализует посредством сетевого имени стратегии и тактики самоидентификации и воздействия на коммуникантов. Субъект «воспринимающий», опираясь на личный опыт и социально-психологические (оценочные, ценностные, стереотипные) установки, осуществляет благодаря никнейму идентификацию его носителя» [2, 4].

Материалом нашего исследования являются интернет-комментарии читателей российского общественно-политического издания «Новая газета» (за 2014-2018 годы), в котором значительное место отводится аналитическим жанрам, позволяющим заявить о своей публицистической позиции, проявить журналистское авторское «я» с помощью определенных лингвистических приемов и средств. Высокое личностное начало, в свою очередь, присуще интернет-комментариям читателей, которые также стремятся обозначить собственную позицию и дать оценку.

Сетевые имена авторов отличаются большим разнообразием. В качестве никнеймов, представляющих адресантов интернет-комментариев, размещенных в онлайн-версиях рассматриваемого издания, используются различные наименования. Это могут быть не только реальные имена, написанные кириллицей или латиницей (*Анатолий Климентский, Vladimir Tyurin*), но и прецедентные имена (*Граф Монте-Кристо, Susanin*), зоонимы (*Vorona, Черная пантера*), имена-характеристики, которые нередко носят игровой шутливый характер (*Плутовка, zmeu-na-pensii*). Адресанты выбирают сетевые имена исходя из своих идеологических взглядов, политической ориентации и т.п.: *Igor West, Лозунг дня*.

Коммуникативные действия авторов интернет-комментариев популярного периодического издания следует охарактеризовать как личностно-маркированные, аффективные. Такие коммуникативно-речевые действия обычно предпринимаются тогда, когда идет обсуждение острых проблем, касающихся жизни общества, и особенно в условиях кризиса. Если опция, позволяющая использовать эмодзи для выражения эмоций, отсутствует, то эту функцию берут на себя графические средства. Например, в интернет-комментариях нередко используются прописные буквы вместо строчных, что сразу же привлекает внимание других пользователей:

КРИЗИС. Сейчас народ надо понять и простить. Цены растут, зарплата уменьшается. Задаешь вопрос работодателям по поводу зарплаты, они говорят: «КРИЗИС в стране. Поймите нас».

Наряду с личным мнением, пользователи Сети нередко выражают общий настрой постоянных читателей, но и в таком случае комментарии читателей следует расценивать не

столько как рациональные, сколько эмоциональные.

Описывая интернет-комментарий в лингвостилистическом аспекте, следует учитывать, что эти тексты принадлежат рядовым носителям языка, которые в условиях анонимности и свободы общения могут надевать маски и не только активно проявлять свой творческий потенциал, но и демонстрировать свои политические взгляды, симпатии, антипатии. Интернет-комментарий читателей считается метатекстом, поскольку он возникает как реакция на другой, журналистский текст.

Анализ показал, что лингвостилистические свойства интернет-комментариев - повышенная эмоциональность и оценочность - обусловлены их воздействующей направленностью. При этом оценочные номинации чаще всего являются отрицательными, даже резко негативными, что позволяет считать вербальную речевую агрессию одним из основных способов речевой манеры поведения авторов.

Если рассматривать автора интернет-комментрия как языковую личность, то, вероятно, следует говорить о таком типе языковой личности, как агрессивно настроенный комментатор (или интерпретатор). Такой тип личности, безусловно, представляет коммуникативную опасность, поскольку авторы подобного рода комментариев представляют свою аудиторию - интернет-сообщество, которое в настоящее время оказывает значительное влияние на общественное мнение и - что еще очень важно - языковой вкус и речевую практику общества.

Прежде всего, вербальная агрессия в интернет-комментарии, выступающая в качестве эмоциональной реакции на действия властей или чиновников, описанные в журналистской статье, эксплицируется широким употреблением стилистически сниженной лексики, которая обладает отрицательными коннотациями: пренебрежительными, уничижительными, презрительными, ироничными:

Анатолій, хто обговорюватиме-то буде? Недобиті "либерасты"?;

Встали, короче, с колен - и харей в могилу;

Странно как- то: для пищика заводы строить, испытывать над головой чего -то, кучу людей готовить, за границу учить возить. Вот ведь додумались, ироды...

Интересно заметить, что аудитория читателей «Новой газеты», предлагающей адресату тексты таких жанров, как расследование, аналитическая статья, эссе, в целом не относится к носителям «низкого» типа речевых культур. Но при этом авторы интернет-комментариев преднамеренно выбирают такие языковые средства, которые соответствуют реализации деструктивным речевым стратегиям, направленным на понижение, разрушение, дестабилизацию.

Авторы интернет-комментариев в СМИ преднамеренно используют языковые средства, способные показать или же продемонстрировать враждебность, неприязненность и пр.:

По команде и форма...)))

Сначала нарядили в официантов... Было весело.... тяперича вырядили в известный

персонаж из «Неуловимых мстителей». «Из Одессы», здравствте ...;

Неплохая такая акция - «Россия, впрет», привороченная кривыми ручонками к проводам спортсменов.

Вместо олимпиады в Сочи надо было спортшколы развивать. Тогда бы жрать химию не пришлось.

Многие комментарии представляют собой стилизацию под грубую жаргонно-криминальную речь. Такое речевое поведение, вероятно, дань существующей моде на огрубление речи. Просторечные и жаргонные единицы, обладающие определенной степенью грубости, являются эмоционально-экспрессивными по сравнению с разговорными литературными языковыми единицами. Поэтому стилистически маркированная лексика относится к прагматическим интенсификаторам, которые способствуют акцентированию личностной оценки и привлечению внимания к комментарию со стороны других пользователей:

*А, по-моему, тут собака зарыта совсем в другом. Чиновник пуще смерти боится, что его **выпрут** на пенсию «по возрасту». И не исключаю, что может быть принят такой закон «**пока кони не двинет**» или «**пока лапы не склеит**» ... Им бы в урановой шахте кайлом помахать. Рабы на галерах, **мля...***

Характерной особенностью речевого поведения авторов следует считать прием многократного повтора гласных или согласных букв, что изменяет графический облик слова и нарушает литературную норму. Использование графически -выделительного приема, обуславливающего эмоциональный акцент, во многом обусловлено трудностями в организации эмоционального контакта с другими участниками коммуникации. И хотя по своему предназначению данный прием перекликается с эмотиконами, на самом деле его действие гораздо глубже, ибо он становится одним из эффективных способов выражения личностной эмоциональной оценки:

*... Что приводит к фатальному снижению эффективности и конкурентоспособности экономики страны в целом ... **чушьььь, вдорььь и протттчая антиГосударственная ересььь.** Просто жены/любовницы наших **чинуш**, даже бывшие и бывших - самые гениальные **бизнес вууумены!***

В интернет-комментариях также можно встретить имитацию устной разговорной речи, причем речи нелитературной, фамильярно-просторечной. Этот прием - своего рода интеллектуальная реакция, форма выражения неодобрительной оценки, резкость которой может быть снижена за счет иронии:

Ежели народ знает, што царь ненастоящий, и радуется... то народ-то хоть - настоящий, али тож подменили, демоны окаянные?!

В заключение проведенного исследования мы пришли к выводу о том, что интернет-комментарии читателей «Новой газеты» характеризуются той или иной степенью речевой агрессии, которая, с одной стороны, выступает как стратегическая линия речевого поведения, а с другой стороны, становится способом эмоциональной разрядки и самовыражения.

Список литературы

1. Ахренова Н.А. Теоретические основы интернет-лингвистики // Филологические науки. Вопросы теории и практики. - 2013. - № 10. –С.22 -26.
2. Балкунова А.С. Роль сетевого имени (никнейма) во взаимодействии субъектов виртуальной коммуникации: дис. ... канд. филол. наук. – Нижневаторск, 2012. - 261 с.
3. Горошко Е.И. Интернет-жанр и функционирование языка в Интернете // Жанры речи: сборник научных статей. – Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. –С. 11-127.
- 4.Компанцева Л.Ф. Интернет-лингвистика: когнитивно-прагматический и лингвокультурологический подходы. – Луганск: Знание, 2008. - 528 с.
- 5.Лутовинова О.В. Лингвокультурологические характеристики виртуального дискурса. – Волгоград: Перемена, 2009. - 506 с.

*Юшкова Наталия Анатольевна,
Уральский государственный юридический университет,
Институт развития образования,
Екатеринбург, Россия*

**СОЗДАНИЕ УЧЕБНЫХ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРОДУКТОВ И
РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ:
ЛИНГВОАКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

**THE EDUCATIONAL MULTIMEDIA PRODUCTS CREATION AND
DEVELOPMENT OF THE STUDENTS' LINGUISTIC PERSONALITY:
LINGUOAXIOLOGICAL ASPECT**

Abstract

The paper deals with different types of information-communication technology in teaching, the main aim is the development of the students' linguistic personality. The creation of multimedia products teaching special linguistic subjects is considered in the orientation and target values formation. It demonstrates the importance of linguoaxiological aspect of tasks made by certain age group under the guidance of native speakers.

Keywords: *linguistic personality; educational multimedia products; linguoaxiology; orientation and target values*

Аннотация

Описывается потенциал использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе для развития языковой личности школьников и студентов. Создание мультимедийных продуктов при изучении языковых и культурно-речевых дисциплин рассматривается в контексте формирования ценностных ориентаций носителей языка указанной возрастной группы, показывается значимость лингвоаксиологического аспекта в содержании учебного задания.

Ключевые слова: *языковая личность, учебные мультимедийные продукты, лингвоаксиология, ценностные ориентации, ценностные установки.*

Современная образовательная среда предполагает активное использование информационно-коммуникационных технологий, которые и организуют процесс обучения, и являются показателем его качества. Создание мультимедийных продуктов – мультимедиа-презентаций, слайд-шоу, мультимедиа-докладов, мультимедиа-энциклопедий, тематических роликов – постепенно переходит из разряда инновационных в разряд традиционных учебных заданий. В этой связи собственно технологическая сторона

разработки мультимедийного продукта отходит на второй план. На первый план выходит содержательная часть задания, которая должна ориентироваться на формирование и развитие компетенций школьников и студентов, поскольку создание разнообразных мультимедиа-продуктов не может быть самоцелью.

Между тем, серьезной проблемой в связи с широким применением информационно-коммуникационных технологий становятся вопросы развития языковой личности, под которой «с одной стороны, понимается совокупность коммуникативных способностей и характеристик человека, позволяющих ему осуществлять дискурсивную деятельность, с другой стороны – совокупность отличительных черт, обнаруживающихся в коммуникативном поведении конкретного носителя языка и обеспечивающих ему коммуникативную индивидуальность» [2, 20]. Включение в образовательный процесс заданий по созданию мультимедийных продуктов должно учитывать необходимость развития языковой личности обучающихся.

Языковая личность может быть описана на основе анализа созданных ею продуктов – текстов, во-первых, как «индивидум и автор этих текстов со своими социальными и психологическими установками», во-вторых, как «типовой представитель данной языковой общности и более узкого входящего в нее речевого коллектива» [4, 524].

Выделенные в свое время Ю. Н. Карауловым уровни в структуре языковой личности – вербально-семантический, когнитивный и прагматический – дают научно-методические установки, позволяющие не только выстроить модель исследования обозначенного феномена, но и определить методическую стратегию, позволяющую добиться результатов, заявленных в современных образовательных стандартах.

Известно, что вербально-семантический уровень связан с владением естественным языком, который является основой обыденного общения и обеспечивает возможность перехода на следующий уровень – уровень познания. Когнитивный уровень предполагает освоение ментальных категорий (понятий, концептов) и их упорядочивание в целостное представление о мире, включающее, в том числе, и аксиологические установки. Этот уровень связан с процессами познания себя и мира, он обеспечивает – через языковые механизмы – интеллектуальное развитие личности. Прагматический уровень, через который проявляются мотивы, цели, установки и интересы языковой личности, позволяет описать «закономерный и обусловленный переход от оценок ее речевой деятельности к осмыслению реальной деятельности в мире» [1, 5].

Активизировать речемыслительные механизмы, ориентированные на все обозначенные уровни, позволяющие задания, содержащие лингвоаксиологический аспект. Развитие лингвоаксиологии, предметом которой является ценностное содержание языковых единиц, позволяет выстроить наблюдение за формированием ценностных ориентаций носителей языка [5, 4], обозначить новые подходы к изучению феномена языковой личности.

Рассмотрим возможности создания мультимедиа-презентаций в развитии языковой личности на примере долгосрочного коллективного проекта, содержание которого

предполагает выявление ценностных смыслов рассматриваемых феноменов.

Так, студентам – первокурсникам при изучении дисциплины «Культура речи юриста», школьникам классов юридического профиля в рамках создания проектов индивидуального или коллективного характера предлагается выполнить кейс – задание:

В юридическом вузе объявлен конкурс мультимедийных материалов для создания электронной энциклопедии, в которой будут разносторонне представлены принципиально значимые понятия (концепты), определяющие ценностные ориентиры юриста.

Выберите из данного ниже списка слово и подготовьте материалы к конкурсу в соответствии с требованиями.

ГОСУДАРСТВО, ЗАКОН, ПРАВО, ПРАВОСУДИЕ, СПРАВЕДЛИВОСТЬ, СВОБОДА, ЧЕЛОВЕК.

Для выполнения задания студенты должны ознакомиться с техническими требованиями, предъявляемыми к мультимедиа-презентациям, поскольку практика показывает, что, несмотря на то, что информационно-коммуникационные технологии активно включаются в образовательный процесс, «большинство студентов до обучения в университете самостоятельно не разрабатывали слайды и не имеют достаточного практического опыта» [9, 80].

Помимо этого, студентов необходимо познакомить с положением о конкурсе, отражающим основные требования к выполнению задания.

Положение о конкурсе (фрагмент):

1. Мультимедийные материалы должны содержать не менее 15 и не более 25 слайдов, выполненных в соответствии с техническими требованиями.

2. Первый – второй слайды выполняют функцию введения в тему, которая обозначается через название материалов и эпиграф.

3. Четыре-пять слайдов представляют лексикографическую информацию, объединяющую данные толкового словаря с элементами словаря синонимов, антонимов, паронимов, словаря сочетаемости слов, этимологического, фразеологического, ассоциативного словаря и др. Цель описания – показать объемную информацию, которая содержится в языковом сознании носителей языка в отношении понятия (концепта).

* Могут быть представлены данные самостоятельно проведенного ассоциативного эксперимента – какие ассоциации вызывает данное слово у студентов юридического вуза, школьников классов юридического профиля, преподавателей и учителей.

4. Четыре - пять слайдов описывают отражение данного слова в прецедентах культуры – произведениях художественной литературы, живописных и музыкальных произведениях, в киноискусстве (в материалы могут быть включены гиперссылки, которые позволяют посмотреть видеофрагмент (фильм, музыкальное произведение, интервью и т.п.)).

5. Четыре-пять слайдов должны аннотировать научные и научно-популярные статьи, в которых рассматривается обозначаемое словом понятие (концепт), наиболее известных авторов в области философии, истории, права.

6. Завершающий слайд должен выполнять функцию обобщения, в качестве которого может использоваться развернутая цитата из публицистических и художественных произведений, научных и научно-популярных статей.

7. На последнем слайде указываются автор/-ы материалов (ФИО, группа, институт, курс / класс, школа).

Содержательное наполнение задание может быть трансформировано с учетом профиля обучения. Так, студентам медицинских вузов в список слов, предлагаемых для выполнения кейс-задания, могут быть включены лексемы *здоровье, болезнь, лечение, врач, целитель, исцеление, спасение, жизнь, помощь, сострадание, милосердие* и т.п., студентам педагогических вузов – *учитель, ученик, ученичество, урок, образование, просвещение, знание, воспитание, школа* и т.п.

Данное кейс-задание вызывает интерес у обучающихся разных возрастных групп, успешно выполняется, поскольку содержит четко обозначенный алгоритм работы. В процессе разработки материалов происходит обогащение вербально-семантического уровня языковой личности, поскольку значительно расширяется список языковых единиц и грамматических конструкций, в которые включаются эти единицы.

Происходят изменения и на когнитивном уровне. Уже работа с лексикографическими источниками позволяет упорядочить сведения и выстроить целостное представление о рассматриваемом феномене. Лингвистические словари разного типа позволяют выявить системные связи слов, которые являются «подспорьем для носителя современного русского языка при освоении (понимании) концептов» [7, 52]. З.Д. Попова и И.А. Стернин, рассматривая общие принципы анализа концептов, указывают что «ядро концепта лучше всего отражает семантика ключевого слова (лексемы), именующего концепт» [6, 97]. Исследователи считают, что семантика этой единицы должна быть рассмотрена парадигматически и синтагматически (анализ синонимов, антонимов, лексической сочетаемости, деривационных связей и т.д.), но прежде всего детально проанализирована на уровне всех значений, которые способна выражать данная лексема. Кроме того, в структуру концепта входит «исходная форма (этимология); сжатая до основных признаков содержания история; современные ассоциации» [8, 41]. Таким образом, элементы лексикографического исследования, включенного в учебное задание, позволяет выйти на лексико-семантическую интерпретацию концепта, обозначаемого словом.

Этот этап работы является основой для формирования мотивов, целей и установок ЯЛ, которые проявляются при отборе иллюстративного материала из художественных, публицистических, научных источников, при анализе прецедентов культуры (музыки, живописи, киноискусства), в которых воплощается рассматриваемый феномен. Работа с источниками оказывают серьезное влияние на становление языковой личности школьников и студентов, формируют ценностные установки, значимые для национальной культурной традиции. Завершающий этап работы предполагает создание мультимедиа-энциклопедии, в которой представлены мультимедиа-презентации, прошедшие конкурсный отбор.

Мультимедиа-продукты могут использоваться и при проведении коллоквиумов,

круглых столов, мини-конференций. Например, студентам-юристам целесообразно предлагать задания, связанные с деятельностью известных юристов XIX – XX вв., повлиявших на становление русского судебного красноречия [9, 201]:

Подготовьтесь к проведению коллоквиума «Легенды русского судебного красноречия». Подготовьте буклеты, мультимедиа-доклады, мультимедиа-материалы с фрагментами выступлений, позволяющие показать становление личности, значимые биографические события, охарактеризовать основные труды и знаменитые речи выдающихся судебных ораторов.

Работа выполняется в микрогруппах (2-3 студента), регламент выступления на занятии 8 – 10 мин.

Выдающийся юрист и оратор. Становление личности, основные труды, знаменитые речи.

- | | |
|---------------------|---------------------|
| 1) Ф.Н. Плевако | 6) С.А. Андреевский |
| 2) А.Ф. Кони | 7) О.В. Державин |
| 3) П. Сергеев | 8) Я.Н. Кан |
| 4) П.А. Александров | 9) В.Л. Россельс |
| 5) А.И. Урусов | 10) В.И. Царев |

Подготовка к коллоквиуму предполагает включение мультимедиа-продуктов в процесс выступления перед аудиторией, умение отобрать нужный материал, расставить смысловые акценты, сделать выводы, содержащие ценностные суждения.

Изучение жизни и деятельности судебных ораторов требует от студентов серьезной работы со специальной литературой, с фотоархивами, предполагает обращение к текстам судебных выступлений, входящих в золотой фонд судебного красноречия. Эти тексты отличаются по стилистическим особенностям от современной юридической речи, но оказывают серьезное влияние на становление языковой личности студента, формируют ценностные установки, значимые для национальной культурной традиции.

Студентам медицинских и педагогических вузов могут предлагаться другие темы для проведения коллоквиума, например, «Легенды российской медицины / российского просвещения» и т.п.

Таким образом, создание мультимедийных продуктов, с одной стороны, развивает интеллектуальные и творческие способности студентов, с другой стороны, оказывает влияние на их ценностные ориентации и в целом обеспечивает динамику в становлении ЯЛ. Это происходит максимально эффективно в том случае, если задание содержит явно выраженный аксиологический аспект.

Список литературы

1. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 7. – М.: Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.
2. Козырев В.А. Современная языковая ситуация и речевая культура : учеб. пособие / В.А.

- Козырев, В.Д. Черняк. — М. : Флинта : Наука, 2012. — 184 с.
3. Культура речи и риторика для юристов : учебник и практикум для академического бакалавриата /под общ. ред. Н.А. Юшковой. – М. : Издательство «Юрайт», 2016. – 321 с.
 4. Матвеева Т. В. Полный словарь лингвистических терминов. Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 562 с.
 5. Национальные базовые ценности и их динамика: результаты социолингвистического мониторинга / авторы-составители: Данилов С. Ю., Ицкович Т. В., Купина Н. А., Матвеева Т. В., Михайлова О. А., Михайлова Ю. Н., Пикулева Ю. Б., Шалина И. В. / Отв. редактор И. Т. Вепрева. – Екатеринбург, Издательский дом «Ажур», 2015. – 60 с.
 6. Попова З. Д., Стернин И. А. Очерки по когнитивной лингвистике. – Воронеж, 2001. – 192 с.
 7. Розина Р. И. Человек и личность в языке // Логический анализ языка. Культурные концепты. – М., 1991. – С. 64 – 72.
 8. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. – М., 1997. – 824 с.
 9. Юшкова Н.А. Дистанционное образование и вопросы развития языковой личности // Cross-Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES), volume 2, Issue III, November 2017 – С. 75 – 83.

Дидактика перевода

*Арошидзе Нино Юрьевна,
Доктор филологии, ассоциированный профессор,
Батумский государственный университет Шота Руставели,
Батуми, Грузия*

ВЕЛИКАЯ ЦИВИЛИЗАТОРСКАЯ МИССИЯ ПЕРЕВОДА

(исследование проводится в рамках проекта
КЕАС-BSR №734645 - «Горизонт 2020»)

CIVILISATIONAL MISSION OF TRANSLATION

(The research is being implemented in the frame of the Project КЕАС-BSR No.734645,
HORIZON 2020)

Abstract

Translation has long been the part of all fields of the human activities (politics, industry, economy, international cultural relations). Apart from the global enhancement of the communication and mass information, translation assumed its role in the globalization as the integral element of the process.

Despite the relatively young age of the translation studies as a science, the diverse practical activities of all translators, bilinguals, mediators, etc. have been serving the mankind throughout the entire history of civilization ensuring the mutual understanding and promoted the spread of the culture and science. Prof. N.Garbowsky has indicated that ‘the great civilizational mission of translation’ is first of all the perfection of the language, spread of religion, creation of alphabet, transfer of the cognitive experience to other languages.

The scientific and technical revolution in Europe triggered the dramatic changes in the European society: creation of the multiple encyclopedias, including the encyclopedia by Diderot, started the popularization of the science, whose spreading was possible through translation. In the 19th century, major institutes of the modern sciences were created or promoted, and the increasing role of the science integrated it into various aspects of the mechanism that ensured the functioning of nations and countries. The industrial revolution further developed the process and intertwined the scientific knowledge and technological advancements and developments in the society.

The 19th century was a crucial period for building translation studies as a theoretical branch of the science, when through the errors and mistakes fundamental understanding of translation started to take shape and later formed the foundation for the general theory of translation. The study of the international exchange of the science and culture is impossible without translation, being not only a mean for communication in the field of science, literature, and within any other social group, but as

the basis for the ensuring complex relations, exchange of ideas, and advancement.

Keywords: *globalisation, language and culture interaction, language of science, mediator language, scientific translation, civilizing mission.*

Переводческая деятельность уже давно вторглась во все сферы жизнедеятельности человека, (политика, промышленность, экономика, международные культурные связи). Наряду с глобальным развитием средств коммуникации и массовой информации перевод, как составная часть этого уникального процесса, принимает широкое участие в глобализационных процессах наступившей эпохи электронных технологий.

Несмотря на относительную молодость переводоведения как науки, разносторонняя переводческая деятельность целой армии «толмачей, драгоманов, билингов, копиистов» и пр. верно служила человечеству, обеспечивая взаимопонимание, распространяя культуру и науку.

По мнению профессора МГУ Николая Константиновича Гарбовского, «великая цивилизационная миссия перевода» заключается, в первую очередь, в совершенствовании словесности, распространении религии, создании письменности, в передаче познавательного опыта другим народам [1, 5].

Человечество не продвинулось бы столь далеко в своем развитии, если каждому этносу заново приходилось бы «изобретать колесо». Распространение научных знаний благодаря оперативной переводческой деятельности обеспечило развитие всего человечества. Несмотря на попытки некоторых ученых аргументировать так называемую «теорию непереводаемости», Роман Якобсон считал, что «весь познавательный опыт и его классификацию можно выразить на любом существующем языке. Весь опыт предшественников позволяет увидеть неразрывную связь переводческой деятельности со всей жизнью общества, место и роль перевода в развитии цивилизации» [6, 364].

Научно-техническая революция в Европе вызвала кардинальные изменения в европейском сообществе: на смену XVII веку, «веку Разума», пришел век XVIII, «эпоха Просвещения». С изданием многочисленных энциклопедий, в том числе «Энциклопедии» Дидро, началась популяризация науки, которая стала возможной благодаря многочисленным переводам. Лишь в XIX веке наука стала профессиональной, а понятие «учёный» стало означать не просто образованного человека, а профессию определенной части образованных людей. В эту эпоху сложились основные институты современной науки, а возрастание роли науки в обществе привело к её включению во многие аспекты функционирования национальных государств. Мощный толчок этим процессам дала промышленная революция, в которой научное знание переплелось с технологическими достижениями. Развитие технологий стимулировало развитие науки, а последняя, в свою очередь, создавала фундамент для новых технологий.

XIX век стал важной вехой и для становления переводоведения как науки, благодаря многочисленным «пробам пера» были сформулированы важнейшие переводческие постулаты, легшие позднее в основу общей теории перевода. Необходимо отметить, что, по

мнению В.А.Татарина, в некоторых странах (например, в России), XIX век был практически «полностью оккупирован» художественным переводом, тем не менее, в области перевода научной литературы появляются такие значительные фигуры, как, например, Фридрих Шлейермахер, получил широкое распространение тезис, сформулированный Джорджем Ньюменом (1801-1890), согласно которому переводчик должен сохранять любую особенность оригинала до тех пор, пока это возможно, с тем большей тщательностью, чем она необычнее [4, 21].

Исследования межнациональной истории науки и культуры невозможны без перевода – не просто как основного средства непосредственного общения внутри самого научного, литературного и какого-либо иного сообщества, но и как базы сложнейших процессов взаимодействия, обмена идеями, практическими достижениями и духовными ценностями. Так или иначе, все этапы развития знаний (как ненаучных, так и научных) тесно связаны с языком и переводом. Недаром один из известных теоретиков и историографов европейского перевода Анри Ван Офа в своей книге по истории перевода в Западной Европе пишет:

«Изучение истории перевода равносильно изучению истории мира, истории цивилизаций, но сквозь призму перевода и с той лишь разницей, однако, что история перевода не обладает непрерывностью Истории, напротив, в ней обнаруживается множество белых пятен – как во времени, так и в пространстве» [1, 19].

Одним из таких белых пятен в истории переводческой мысли, требующих тщательного исследования, нам представляется роль перевода в развитии научных знаний. Любая деятельность, любой прогресс, в том числе и научный, возможны лишь при наличии успешной коммуникации, поэтому важным фактором распространения научных знаний является доступный язык науки и качественный перевод, ибо, если хороший перевод делает научное открытие широко известным, то плохой способен исказить и обесценить идею.

Намного лучше обстоят дела с историей художественного перевода, нежели научного. Ценители художественного слова всегда старались передать тонкую прелесть оригинального текста с помощью выразительных средств своего родного языка. Имена великих классиков мировой литературы известны во всем мире благодаря переводу. Страшно себе представить, что человечество не знало бы Шекспира, Диккенса, Гюго, Достоевского, Толстого, О.Генри и многих других, если бы не художественный перевод, благодаря которому на протяжении становления человечества осуществлялось постоянное взаимодействие национальных языков и культур. Творчество авторов оригинальных текстов стимулировало творчество переводчиков-поэтов, переводчиков-писателей. Известный грузинский ученый и переводчик, Гиви Гачечиладзе, сопоставляя мнение некоторых ученых считать перевод ремеслом с тенденцией считать его искусством, писал: «Проблема методологии художественного перевода сводится к вопросу о том, смотреть ли на художественный перевод как на ремесло и разрабатывать его технологию или как на творчество и разрабатывать его поэтику» [2, 11].

Переводчики художественной литературы всегда представлялись мне настоящими

патриотами своего народа, своей Отчизны, ибо они, восхищаясь шедеврами мировой литературы, с которыми знакомились в оригинале, тратили много времени и труда, чтобы приобщить к этой сокровищнице мировой мысли своих соотечественников, не владеющих иностранными языками. Недаром великий русский поэт А. С. Пушкина, сам занимавшийся переводами художественных произведений, назвал переводчиков «почтовыми лошадьми просвещения» [3, 1].

Трудно переоценить роль перевода в становлении и развитии мировой цивилизации. В разные периоды развития общества перевод стимулировался интересом к лучшим достижениям человеческой мысли в разных областях (религия, культура, наука), практическая деятельность переводчиков всегда была связана с глубоким проникновением в сущность излагаемых концепций, в языковые нюансы языка оригинала и языка перевода, а это, в свою очередь, всегда в той или иной степени способствовало развитию национальных языков, агиографической и светской литературы, науки.

Научный перевод постепенно набирает обороты: научно-техническая революция ускоряла темпы своего развития благодаря интенсивной деятельности переводчиков, в свою очередь, совершенствование научных переводов позволяло научным знаниям проникать во все слои населения, что способствовало развитию науки. Несмотря на то, что в XX веке художественный перевод по-прежнему является явным лидером, качественный и, что не менее важно, оперативный научный перевод становится важным фактором общественно-политической жизни советского общества. Историю советского перевода в двадцатом столетии можно условно разделить на два периода:

I период – деятельность М. Горького, К. Чуковского, А. Блока, В. Брюсова, Н.Гумилева и др. по переводу мировой классики (издательство «Всемирная литература»);

II период – начало холодной войны (1947 – 1991) между социалистическим и капиталистическим лагерями стимулировало гонку вооружений, которая требовала постоянного оперативного ознакомления с научными достижениями, имеющимися за рубежом.

Не удивительно, что во второй половине двадцатого века интенсивно развивались все отрасли научного перевода, в первую очередь – ядерная физика, аэродинамика, химия и пр. После развала Советской империи доминирование английского языка стало столь явным и всеобъемлющим, что важнейшие научные труды создаются преимущественно на английском языке, который утвердился в двадцатом веке как язык науки. Этот термин не имеет однозначного толкования, чаще всего его понимают как научный стиль естественных национальных языков или же на роль языка науки выдвигается математический язык символов. По определению С. С. Гусева, язык науки представляет собой «особые языковые системы, посредством которых исследователи организуют производимые ими знания и транслируют получаемую информацию в профессиональной среде», он считает, что «становление науки в качестве специализированного вида познавательной деятельности было одновременно и процессом оформления профессионального языка науки» [5, 1].

Нас же интересует язык-посредник, который в период переводческих бумов выполнял роль посредника в распространении религиозных и научных знаний, то есть фактически «язык языка науки». На разных этапах развития человеческого сообщества и в разных сферах его жизнедеятельности функцию языка науки выполняли разные языки: греческий, латинский, арабский, английский. В Советском Союзе языком науки, безусловно, был русский. В национальных языках не развивалась разветвленная система научных терминов и понятий (или же она была слаборазвитой), все пользовались русским языком. В настоящее время в национальных языках бывших советских республик протекает интенсивный процесс развития науки и техники на основе национального мышления, ибо язык этноса является показателем уровня развития. Функцию языка-посредника выполняет английский язык (даже в Германии ученые предпочитают печатать статьи на английском языке вместо немецкого, чтобы расширить ареал восприятия информации).

Перевод всегда выполнял важнейшую социальную функцию, делая возможным общение людей разных национальностей и открывая людям широкий доступ к научным и культурным достижениям других народов, особую роль он приобретает в информационную эпоху. Информационное общество ставит перед человечеством новые задачи, но вместе с тем предлагает ему и новые технологии. Традиционный перевод, выполняемый переводчиком-медиатором или автором-билингвом все чаще заменяется смешанным переводом, когда на первом этапе, в силу экономии времени и усилий, задачу трансформации текста выполняет машина, и лишь затем машинный перевод редактируется профессионалом. Более того, машинный перевод, при всех пока еще существующих недостатках, все чаще и чаще используется в области научно-технического перевода, для которого характерна высокая степень точности используемых терминов и стремление к четкой структуре.

Список литературы

- 1) Гарбовский Н.К. Теория перевода. М., 2004ю
- 2) Гачечиладзе Г. Художественный перевод и литературные взаимосвязи. М., 1972.
- 3) Пушкин А.С. Собрание сочинений в 10 томах. М.: ГИХЛ, 1959-1962. Том 6. Критика и публицистика. Электронная публикация — РВБ, 2000—2018. Дата обращения 14.07.2018.
- 4) Татарингов В.А. Методология научного перевода. М., 2007.
- 5) Энциклопедия эпистемологии и философии науки.
https://epistemology_of_science.academic.ru/976/%D1%8F%D0%B7%D1%8B%D0%BA_%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%B8 – Дата обращения 14.07.2018.
- 6) Якобсон Р. Избранные работы. М., 1985.

*Безус Светлана Николаевна,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедры истории, права и
гуманитарных дисциплин,
Российская академия народного хозяйства
и государственной службы
при Президенте Российской Федерации,
Северо-Кавказский институт,
Пятигорск, Россия*

ПЕРЕВОД ДАТИРОВКИ СТАРОИСПАНСКИХ ДЕЛОВЫХ ПИСЕМ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Отличить письмо от других типов текстов («неписем») позволяют некоторые лингвистические сигналы «эпистолярности», т.е. определенные структурно-композиционные признаки текста. Деловое письмо, подчиняясь нормам эпистолярной формы, составляется по строго выработанной схеме. Во внешней структуре делового письма должны различаться обязательные для данного типа текста формальные признаки, заключённые в *этикетной/протокольной решётке делового письма*, подразумевающей следующие *статичные компоненты*:

- дата (данный реквизит в староиспанских деловых письмах, равно как и в современных, включает в себя две составляющие: **хронокомпонент** и **топокомпонент**);
- место написания (= топокомпонент реквизита «дата»);
- обращение к адресату в начале письма;
- клишированные фразы в тексте письма;
- формулы прощания и/или завершения контакта в конце письма;
- подпись адресанта.

Дата (*Lugar y Fecha*) является автосемантическим темпоральным маркером, обозначающим время событий и место их протекания, и составляет важный компонент, представляющий точку отсчёта (отправной момент) в создании текста письма.

До того как стало использоваться христианское летосчисление, известное как *Anno Domini* (AD) или «годы боговоплощения», за исходную точку которого принят год рождения Христа, в эпоху Средневековья в датировке деловых писем применялась языческая форма летосчисления – так называемая испанская система ERA (в документах, как правило указано: “*Sub era ...*”). Её также называли летосчислением вестготов. Такое летосчисление, известное ещё как Юлианское или провинциальное, широко

использовалось в Европе с V по XV столетия.

Чтобы соотнести годы по системе ERA с современным летосчислением, следует вычесть 38 лет, и именно поэтому начало ERA относили к 38 году до н.э. Эту особенность, т.е. разницу в 38 лет, необходимо помнить переводчику при переводе даты средневекового документа.

В староиспанских деловых письмах реквизит «дата» состоял из двух частей (как и в современных деловых письмах): географической (**топокомпонент**), образованной конкретизированными или неконкретизированными элементами, и хронологической (**хронокомпонент**), включающей, в основном, три элемента в следующей последовательности: день, месяц и год написания письма.

Начиная с правления короля Кастилии Фернандо III (1217-1252), инициировавшего использование кастильского романсе (староиспанского языка) в королевском документообороте, дата вводилась с помощью слов “*Fecha*” (причастие, букв.: «сделано (совр. исп. *hecha* [письмо]»); в современном испанском языке слово “*fecha*” субстантивировалось и приобрело значение «дата») или “*Dada*” (букв.: «дано») после которых следовало название города, а затем собственно хронологический компонент:

Пример 1: *Fecha carta apud Toletum* (конкретизированный элемент топокомпонента) *rege experimente XXVI die aprilis era MCCLXX sexta* [2, 62]. – Письмо короля Фернандо III 1238 г. н.э. – Перевод: «Составлено письмо в Толедо 26 апреля в год эры 1276».

Пример 2: *Dada en Maydrit, viernes ocho dias de noviembre era de mill e trezientos e siete annos* [2, 62]. – Письмо короля Альфонсо X 1269 г. – Перевод: «Составлено в Мадриде, в пятницу 8 ноября в год эры 1307».

Пример 3: ... *mando dar esta mi carta abierta et sellada con mio seello colgado dada en la ciutat de Castiella veynte et cinco dias de Febrero era de mill et tresientos et dies et nueue annos* ... [3, 398]. – Письмо короля Альфонсо X 1281 г. – Перевод: «...приказываю вручить это моё открытое письмо, заверенное моей печатью, составленное в городе Кастилии 25 февраля, эры 1319 г. ...»:

Топокомпонент в дате примера № 3 уточняется относительным (неконкретизированным) именованным элементом со значением локальности – собственно словом «город» *la ciutat*. Прямые темпоральные указатели – число, месяц и год – имеют только буквенное выражение. Последний также сопровождается существительным *annos* «год».

В более ранних письмах, написанных на языке, представляющем собой смесь латинского и кастильского (середина правления Фернандо III), для введения даты употребляются латинские слова “*Factum*” и “*Datum*”:

Пример 4: *Datum apud Burgum, Rege exprimente. Decimo tertio die Madii. Era millesima ducesesima sexagesima nona* [3, 385]. – Письмо короля Фернандо III 1231 г. – Перевод: «Составлено [письмо] в Бургосе, во время правления короля, 13 мая в год эры 1269».

Пример 5: *Facta carta apud Valladolid, nono die Octobris, Rege exprimente. Era millesima ducentesima septuagesima sexta* [3, 386]. – Письмо короля Фернандо III 1238 г. – Перевод: «Составлено письмо в Вальядолиде, 9 октября, во время правления короля, в год эры 1276».

В рукописях № 4 и № 5 числа написаны римскими цифрами (XIII и VIII соответственно) в сопровождении слова *die* («день»), названия месяцев в буквенной форме (*madii* и *Octobr*), год представляет собой смешанное написание цифр и букв (MCCLX *nona* и MCCLXX *sexta*).

Год в староиспанских письмах мог обозначаться как римскими цифрами (№ 6), так и словами (№ 7). Причём, при цифровом обозначении слово “*anno*” опускалось, а при буквенном, наоборот, добавлялось.

Пример 6: *Era millesima ducentesima octuagesima nona*. [3, 391]. – Частно-деловое (ч-д) письмо 1251 г. – Перевод: «Год эры 1289».

Пример 7: *Fecha la carta en Burgos, por mandado del Rey, veinticinco dias andados del mes de Deziembre en Era de mil et dozientos et nouaenta et dos annos* [3, 391]. – Письмо короля Альфонсо X 1254 г. – Перевод: «Написано письмо в Бургосе, по приказу короля, 25 числа декабря месяца в год эры 1292».

В примере № 7 к числу XXV и существительному *dias* добавлено причастие “*andados*” (≈ пройденные). Причастие *andados* в сочетании с днём месяца довольно часто встречается в датировке испанских средневековых писем по системе ЭРА, однако при переводе даты на русский язык причастие следует опустить.

В некоторых письмах к трём основным элементам даты (число, месяц, год) добавлялся ещё и день недели. Таким образом, можно отметить расширение хронокомпонента (см. также пример № 2):

Пример 8: *In era de mill e trescentos vinte e seis años, Martes vinte e oito dias dabril* [3, 399]. – Ч-д письмо 1288 г. н.э. – Перевод: «В год эры 1326, во вторник 28 апреля».

Топокомпонент в датировке последнего примера отсутствует. Однако в тексте наличествуют дополнительный указатель: косвенный номинатор исторического времени – *Feyta a carta en tempo del rey don Sancho* («Составлено письмо во времена короля дон Санчо»), следом за которым непосредственное место прочтения (не составления!) письма: *Esleyto en Lugo, don Fernando Perez* – Перевод: «Прочитано в Луго (город на севере Испании – конкретизированный элемент топокомпонента)...».

Как было сказано ранее, для средневековой датировки официальных писем была характерна следующая последовательность хронологических элементов: число, месяц, год. Тем не менее, можно указать и другой порядок. Так, в следующем примере (№ 9) число не указано вовсе, а датировка даётся в следующем виде: **год, день, месяц**. Причём цифровое указание на день отсутствует, и упоминается только имя связанного с ним святого Исидро:

Пример 9: *Fecha la carta en el era de mill doscientos setenta et nueve, el dia de Sant Ysidro,*

en el mes de Abril [3, 388]. – Письмо некоего Лопеса де Торреса 1241 г. н.э. – Перевод: «Написано письмо в год эры 1279, в день Святого Исидро, в месяце апреле».

Возможно, письмо было написано 4 апреля, т.е. в день рождения св. Исидро.

Рассмотрим другой пример:

Пример 10: *Esto fue fecho en Bizuezes en el mes de Iulio, el dia de Sancti Jacobi, delant estos testes: Iohan Ferrandez, Alfonso Roiz de Loma, don Gil de Andino, Juan Martinez de Andino, Pedro Diaz, Simon de Cornejo, Garci Roiz de Camego, Pedro Martinez Çoceda. Facta carta era milesima ducentesima octuagesima quarta. Anno domini millesimo ducentesimo quadragesimo sexto* [3, 390]. – Ч-д письмо. – Перевод: «Это (письмо) было написано в *Bizuezes* в месяце июле, в день Святого Иакова, перед лицом этих свидетелей: [имена]. Написано письмо в год эры 1284. Год от Рождества Христова 1246».

Число в письме не проставлено, тем не менее, известно, что день Святого Иакова приходится на 25 июля. Элементы хронокомпонента в данном примере, в отличие от предыдущего, располагаются в следующей последовательности: **месяц, день, год**.

Обозначение дня по названию имени святого в староиспанских деловых письмах является скорее исключением, чем правилом. Подобных примеров немного. Также можно утверждать, что такой способ датировки писем был характерен для частно-деловой корреспонденции: аналогичных королевских писем обнаружить не удалось.

Последний пример примечателен ещё одной деталью: в нём поставлено два года: год по системе ЭРА – 1284 и по христианскому летоисчислению – 1246.

Иногда имело место полное опущение числа, и вместо конкретной даты указывался порядковый номер недели:

Пример 11: *Esto fue fecho la primera setmana de abril en la era de M e CC e LX e IX* [1, 0827]. – Перевод: «Это было составлено в первую неделю апреля в год эры 1269».

В следующем примере отсутствует год написания документа:

Пример 12: *Dada en Segouia, diez e siete días de agosto* [4, 258]. – Перевод: «Составлено в Сеговье, 17 августа».

Позволять себе такую эпистолярную вольность могли только королевские особы: *Yo, el rey, enbío mucho saludar a uos, el dean e cabildo de la iglesia de Seuilla ...* – Перевод: «Я, король, горячо приветствую (посылаю горячий привет Вам) Вас, наставник монастыря и капитул церкви Севильи». Однако и имя короля нигде в тексте не упоминается. Зато известен отец короля: *...el rey don Iohán, mi padre e mi sennor ...* – Перевод: «...король дон Иоан, мой отец и господин...».

Поскольку король Иоан был отцом Энрике III, то год написания письма можно определить лишь приблизительно 1391-1406 гг., т.е. период правления Энрике III.

В староиспанских деловых письмах, датированных по системе ЭРА, можно отметить

ещё одну особенность: в некоторых образцах (во всех письмах, написанных на латыни, и реже – на кастильском) при обозначении числа датировка даётся по Римскому календарю. В этом случае перевод даты требует другого подхода: в Римском календаре счёт вёлся по числу дней до трёх определённых моментов внутри каждого месяца: **календ, нон** и **ид**.

Календами назывались только первые числа месяцев и приходились на время, близкое к новолунию. Нонами назывались 5-е числа месяца (в январе, феврале, апреле, июне, августе, сентябре, ноябре и декабре) или 7-е числа (в марте, мае, июле и октябре). Ноны совпадали с началом первой четверти луны. Наконец, идами назывались 13-е числа месяца (в тех месяцах, в которых ноны падали на 5-е число) или 15-е числа (в тех месяцах, в которых ноны падали на 7-е число).

В отличие от привычного для нас счёта вперёд, римляне вели счёт дней от календ, нон или ид в обратную сторону. При этом необходимо помнить, что сама исходная дата всегда включалась в счёт дней. Например:

Пример 13: *Facta carta era millesima ducentesima undecima. Die sexto decimo Kalendas Aprilis* [3, 381]. – Перевод: «Составлено в год эры 1211. Шестнадцатый день апрельских календ».

Отсчитав в обратном порядке от 1-го апреля (апрельские календы) шестнадцать дней, включая 1-ое апреля, получим 17 марта, являющееся, следовательно, датой написания письма (17 марта 1173 г.).

Пример 14: *Facta carta sub era millesima ducentesima sexagesima prima et quot idus Aprilis* [3, 383]. – Перевод: «Письмо написано в год эры 1261, в апрельские иды».

Поскольку в апреле ноны падали на 5-ое число, значит, иды приходились на 13-ое: 13 апреля 1223 г. н.э.

Пример 15: *Facta carta ista quinto idus Nouembris. Anno Domini millesimo ducentesimo vigesimo tertio* [3, 384]. – Перевод: «Это письмо составлено в пятые ноябрьские иды. В год 1223 г. от рождества Христова».

В ноябре иды также падают на 13-е число, т.к. ноны в этом месяце приходятся на 5-ое. Чтобы узнать, какому дню соответствуют «пятые ноябрьские иды», следует от 13 отсчитать пять дней назад, включая 13-ое. Получается 9-ое ноября. Год пересчитывать не нужно, т.к. *Anno Domini* относится к Христианскому летосчислению.

Пример 16: *Feita carta de doazun in Era milesima duacentesima seisagesima sexta et quot nonas Junii* [3, 384]. – Перевод: «Письмо составлено в год эры 1266 в июньские ноны».

В июне нонами являлось 5-ое число месяца. Переводя год в нашу эру, получаем 5 июня 1228 г.

В конце XIV века в староиспанской деловой корреспонденции датировка по системе *era hispánica* исчезает и на смену ей приходит привычная для нас христианская система летосчисления.

Список литературы

1. Corpus de documentos españoles anteriores a 1700 [CODEA]. URL: <http://demos.bitext.com/codea>
2. Galende Díaz J.C. Diplomática real medieval castellano-leonesa: cartas abiertas. – P. 51-69. URL: <http://www.ucm.es/centros/cont/descargas/documento11725.pdf>
3. Muñoz y Rivero J. Manual de paleografía diplomática española de los siglos XII al XVII. – Madrid: LIBRERÍA DE LA SRA. VIUDA DE HERNANDO Y COMPAÑÍA, 1889. – 500 c. URL: <http://ru.calameo.com/read/0001070443cb1783f23bc>
4. Ostos Salcedo P., Sanz Fuentes M.J. Corona de Castilla. Documentación real. Tipología (1250-1400). – P. 239-260. URL: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/3829.pdf>

*Богданова-Бегларян Наталья Викторовна,
Доктор филологических наук, профессор, профессор,
Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург, Россия*

РУССКАЯ УСТНАЯ ПОВСЕДНЕВНАЯ РЕЧЬ: ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА И ПРЕПОДАВАНИЯ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Abstract

In the article – on the example of one macro episode from the corpus of everyday Russian speech "One Speaker's Day" (ORD Corps) – it is shown how rich our oral speech is with such non-trivial material as the precedent texts, how diverse these texts are in structure, source and degree of source preservation, as well as how many difficulties they can cause when such fragments are perceived by foreigners or when translated into other languages.

Keywords: *colloquial everyday speech, speech corpus, precedent text; language game.*

Повседневная устная речь привлекает в последнее время все большее внимание лингвистов-исследователей, преподавателей русского языка как иностранного (РКИ) и переводчиков. Лингвисты, сделавшие именно устную речь объектом своих наблюдений, все больше убеждаются, насколько сильно она отличается от стандартного, кодифицированного, языка и требует отдельного анализа – на всех языковых уровнях [4; 7; 8; 10]. Преподаватели РКИ все больше осознают, что должны готовить своих студентов не только к порождению русской речи без лишних ошибок и акцента, но и к ее восприятию и, соответственно, пониманию [4; 5], что до самого последнего времени оставалось, как правило, на периферии лингводидактики, уступая пальму первенства постановке русского произношения и знакомству иноязычных учащихся с основами русской грамматики, лексики и стилистики. Наконец, переводчики, которые успешно (и совершенно обоснованно!) «обходят» (попросту – выкидывают) все специфические особенности устной речи в ходе синхронного перевода, сталкиваются, тем не менее, с необходимостью как-то передавать разговорную специфику нашей речи в переводах художественных произведений, содержащих имитацию разговорной речи [1]. Здесь выкинуть приметы разговорности – значит, многое потерять в адекватности и качестве переводного текста, в его соответствии первоисточнику.

Эти причины и вынуждают исследователей обратить особое внимание на специфику той речи, которой мы пользуемся в повседневной жизни и которая все больше проникает и на страницы литературных текстов. Достаточно взглянуть с этой точки зрения, например, на *прецедентные тексты* (ПТ), составляющие значительную часть устного дискурса. К ПТ относят «осознанные или неосознанные, точные или преобразованные цитаты или иного

рода отсылки к более или менее известным ранее произведенным текстам» [6, 297], и лингвисты давно осознали, что всякий текст «создается в виде цитатной мозаики» [12, 66], что «наша языковая деятельность осуществляется как непрерывный поток “цитации”, черпаемой из конгломерата нашей языковой памяти» [3, 14]. Такого рода материал представляет некоторую проблему для понимания даже и носителями русского языка, не говоря уж об иностранцах, носителях других языков, которые «по определению» не способны узнавать такого рода лингвистические явления. Посмотрим с этой точки зрения на один коммуникативный макроэпизод из корпуса повседневной русской речи «Один речевой день» (ОРД)³⁸.

Макроэпизод представляет собой подготовку семейного ужина, а затем и сам ужин, празднование дня рождения одного из членов семьи, и разговоры на кухне и за столом. Участники: информант И4, живущий этот день с «диктофоном на шее», и его собеседники – две женщины (Ж1 и Ж2) и ребенок (Р).

Разговор начинается с обсуждения самой ситуации записи (первый микроэпизод). И4 в известной степени владеет информацией и поясняет собеседникам специфику проекта и, в частности, особенности записывающего устройства (реплики ребенка и реакции на них взрослых, выпадающие из общей тематики разговора, в примере подчеркнуты):

• ну во-первых не месяц / *П а во-вторых / техника-то меняется / предыдущий / мы сказали / что вот мол / *П это нас не устраивает / выкидываем / нам дали следующий // # поезд идёт ! # это уже другой диктофон / да ? # это уже другой / да // # *Н // # он гораздо / гораздо круче // # пойдём в бассейн ! # это какой этаж ? а / у тебя бассейн *Н // # нет ! # ну в общем если он понравится ... # *Н // # нет ! *Н // # мы ещё подумаем и сдадим всех (...) Миллеру // *П # идём ! # всех ! *П так зря что ли я записываю ? нехай ...³⁹.

Уже в течение первой минуты разговора возникает фраза (сдадим всех (...) Миллеру <...> всех !), похожая на ПТ, но не поддающаяся «разгадке»⁴⁰ даже с привлечением сети Интернет (можно предположить, что расшифровщик ошибся и речь идет о Мюллере, а вся фраза напоминает серию анекдотов о Штирлице, но получить этому подтверждение не удалось). Нет сомнения, что она создаст некоторую коммуникативную помеху и для воспринимающего данный фрагмент иностранца, и для переводчика, тогда как говорящий, что видно по его метакоммуникативному комментарию (так зря что ли я записываю ? нехай...), произносит ее вполне сознательно и адресует, как можно предположить, создателям корпуса⁴¹.

³⁸ Данный корпус представляет собой наиболее представительный на сегодняшний день ресурс для анализа русской устной речи. Он включает записи 130 информантов и более 1000 их собеседников-коммуникантов, насчитывает более 1250 часов звучания, 2800 макроэпизодов речевой коммуникации и более 1 млн. словоформ в расшифровках (транскриптах) (см. о нем, например: [9; 11]).

³⁹ Знак # в расшифровках означает меню говорящих, *П – пауза, *Н – неразборчивый фрагмент, % – маркер анонимизации личной информации. Подробнее о специальных обозначениях в расшифровках ОРД см.: [9, 242-243].

⁴⁰ О «загадках» прецедентных текстов, особенно в их модифицированных вариантах, см., например: [Богданова-Бегларян 2018].

⁴¹ Такие реплики в адрес исследователей, инициировавших запись, особенно в начале «речевого дня», довольно частотны в корпусе. Общее настроение участников эксперимента в таких случаях можно выразить словами: *вы хотели реальной речи? Получите!*

Далее следует небольшой микроэпизод на кухне:

- Катя% / ты оставь это самое и выкини / давай / а куда (э-э) сослала маленький чайник ? @ *Н / *П а куда ведут / знаешь как его зовут ? # на подоконник // # никак // # ты его не полюбила ? @ Юня // # не-а // @ Моня // # ну давайте ставить *Н // и () доставай пирожные // @ Юня Юня // @ я его не полюбила // # кого ты не полюбила ? # чайник.

В данном фрагменте на статус ПТ, хотя и с некоторой натяжкой, может претендовать реплика *я его не полюбила* (ср.: *Я его слепила из того, что было, а потом что было, то и полюбила* [из песни А. Апиной (слова М. Танича) «Узелок» (2008 г.)]). Проблемы понимания при восприятии иностранцем и адекватного перевода снова вполне ожидаемы.

Подготовка к праздничному застолью продолжается – хозяева ищут бокалы:

- бокалы ... # где бокалы ? # *П бокалы / сервант открой / # а подать сюда бутылку ! # Иршикины% наверху стоят / а мои / сервант открой там / *П уже использованные // # там / *П устал паровоз // @ Катя% / диктофон тебе для работы / да ?

И снова совершенно естественно, без всякого акцента на данном лингвистическом явлении, в речи говорящего возникает ПТ *а подать сюда бутылку !* – ср.: *А подать сюда Ляпкина-Тяпкина!* [из комедии Н. В. Гоголя «Ревизор» (1835 г.)].

Женщины накрывают стол, продолжают разговаривать – и снова постоянно рождаются прецедентные вкрапления:

- пирожные выложи / *Н / там есть (э-э) красивая тарелка // *П открывай // *П # я ещё за бокалами не сходила // # а ... *П вот вы меня отвлекли разговорами про диктофон // *П # какая ? # для кого ? для сына моего // # для сына моего // # а много ли прислать ? # много ли (...) прислать ? # да пудов этак пять или шесть / *П больше ему не съест / *П он у меня ещё маленький // *П вот // *П понимаю.

На этот раз – как реакция на произнесенное слово *тарелка* и вопрос *какая?* – возникает рассчитанное на присутствующего ребенка довольно протяженное цитирование стихотворения К. Чуковского «У меня зазвонил телефон» (1926 г.) – своего рода языковая игра, в которую включается и ребенок. Человеку, выросшему в иной литературно-культурной среде, без комментариев этот фрагмент не воспринять.

Первые поздравления рождают у именинника философские размышления, в которых снова находится место прецедентному тексту:

- с днём рождения // # да знаешь / вот я как-то вот последнее время / у меня такой настрой это что(:) (...) больно мы временные здесь // *П # в общем это правильно конечно ... # да / это правильно / и вот (э) **каждый день ка... как... как последний** // # ну и слава Богу!

Интернет просто наполнен цитатами, включающими эти слова (*каждый день ка... как... как последний*), прецедентность которых, пожалуй, несомненна, хотя установить их первоисточник довольно затруднительно.

В следующем микроэпизоде разговор затрагивает мультфильм про Чебурашку и крокодила Гену, который смотрел ребенок, – и все снова сводится к длительному цитированию:

• *а какой ты фильм смотрел / там где (...) *Н / это самое *Н ? *П *Н про губо... про гобубой вагон ! *П # а // *П и наверно поставит кино // *П с днём рожденья поздравит и наверно оставит ... # подарит ! # ага / подарит // *П оставит нам в подарок ... @ вот и песни ! *П пятьсот эскимо // *П а я играю... было там такое ? *Н / не было ? # это следующая серия # у / или предыдущая // # а я играю на гармошке было ! *Н ну так ! *П быстренько ... @ у прохожих на виду // *П к сожаленью / день рожденья / только раз (...) в году // *П и сегодня у меня день рожденья // # ха-ха / *П для вас это поют // # да // *П вместо (...) *happy birthday today* // # да / ну его / это ... # *to you* / *П *for you to you* ... # так / че... *ху ю ту ю ? *П to you to you* ... # так / этой больше не наливать.*

Затяжное цитирование, связанное и с ситуацией празднования дня рождения, и с присутствием ребенка, снова потребует некоторых интеллектуальных усилий – и при восприятии фрагмента иностранцем, и при переводе его на другие языки. При этом цитирование русской песенки снова перерастает в языковую игру, когда говорящие сравнивают ее с традиционным английским песенным поздравлением. Обсуждение правильной формы этого поздравления (*happy birthday to you*) снова затягивается – и заканчивается еще одним прецедентным текстом, понятным любому русскоговорящему: *этой больше не наливать* (ср. *Сатурну больше не наливать* – из шутки телевизионного «Городка»).

Наконец, еще несколько фрагментов начинающегося застолья, в которых снова присутствуют прецедентные тексты:

• *давай ты сядешь на табуретку / вот сюда ? там же Валя% сидит // # *Н дали табуретку присесть / да // # да я знаешь / **пешком постою** [из к/ф «Мимино» (1977 г.)];*

• *а можно ещё я съем зелёного сыра ? # ну Катя% / ну в чём дело ? ну что ты ... # **или меня осудит общественность ?** [Интернет дает сразу несколько источников данного выражения];*

• *самое главное // # уже перерыв ! *Н уже перерыв ! # и ноутбук можем к нему включить // # *Н // *П *Н // # давай (...) **будете хлопать и говорить ура** [ср.: *Кричали женщины: ура! И в воздух чепчики бросали* – из комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума» (1824 г.)].*

И весь этот поток прецедентных текстов – буквально за несколько минут семейных разговоров вокруг праздничного стола. Можно себе представить, сколько комментариев понадобится иноязычному слушателю или переводчику, чтобы адекватно воспринять или перевести эти фрагменты устной речи. Думается, этот небольшой контекстный анализ хорошо показывает, как много нам открытий чудных готовит... корпусный материал и как важно учитывать специфику устной речи при профессиональной подготовке и иностранных студентов, изучающих русский язык, и переводчиков, работающих с русским языком.

Список литературы

1. Богданова Н. В. *Тети Моти, дяди Вади* и проблемы перевода и преподавания русского языка // HUMANIORA: LINGUA RUSSICA. Труды по русской и славянской филологии. Лингвистика XIII. Развитие и вариативность языка в современном мире. I / Отв. ред. И. П. Кюльмоя. – Тарту, 2010. – С. 9-26.
2. Богданова-Бегларян Н. В. Прецедентный текст в устной повседневной речи: возможности лингвистического описания // Вестник Бурятского государственного университета. Филология. – 2018, № 2, том 2. – С. 19-25.
3. Гаспаров Б. М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. – М.: Новое литературное обозрение. Вып. IX / Ред. вып. И. Прохорова. 1996. – 352 с.
4. *Звуковой корпус* как материал для анализа русской речи. Коллективная монография. Часть 2. Теоретические и практические аспекты анализа. Том 1. О некоторых особенностях устной спонтанной речи разного типа. Звуковой корпус как материал для преподавания русского языка в иностранной аудитории / Ред. Н. В. Богданова-Бегларян. – СПб.: Филологический ф-т СПбГУ, 2014. – 396 с.
5. Зобнина Е. А. Перспективы использования Звукового корпуса «Один речевой день» в преподавании русского языка как иностранного // Мир русского слова. – 2009, № 4. – С. 99-103.
6. Костомаров В. Г., Бурвикова Н. Д. Прецедентный текст как редуцированный дискурс // Язык как творчество: сб. статей к 70-летию В. П. Григорьева. – М.: Институт русского языка РАН, 1996. – С. 297-302.
7. Мартине А. Основы общей лингвистики // Новое в лингвистике. Вып. III. – М.: Наука, 1963. – С. 366-566.
8. Русакова М. В. Элементы антропоцентрической грамматики русского языка / Ред. М. Д. Воейкова, Н. Н. Казанский, А. Ю. Русаков, С. С. Сай. – М.: Языки славянской культуры, 2012. – 568 с.
9. *Русский язык* повседневного общения: особенности функционирования в разных социальных группах. Коллективная монография / Отв. ред. Н. В. Богданова-Бегларян. – СПб.: ЛАЙКА, 2016. – 244 с.
10. Щерба Л. В. О служебном и самостоятельном значении грамматики как учебного предмета // Л. В. Щерба. Избранные работы по русскому языку. – М.: Учпедгиз, 1957. – С. 11-20.
11. Asinovsky, A., Bogdanova, N., Rusakova, M., Ryko, A., Stepanova, S., Sherstinova, T. The ORD Speech Corpus of Russian Everyday Communication «One Speaker's Day»: Creation Principles and Annotation / Matoušek, V., Mautner, P. (eds.). TSD 2009. LNAI, vol. 57292009. – Berlin-Heidelberg: Springer, 2009. – Pp. 250-257.
12. Kristeva, Ju. Word, Dialogue, and Novel // Desire in Language. A Semiotic Approach to Literature and Art. – New York: Columbia University Press, 1980. – Pp. 64-91.

*Наталья Николаевна Гавриленко,
доктор пед. наук, профессор,
профессор кафедры иностранных языков
инженерной академии,
Российский университет дружбы народов,
Москва, Россия*

ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПЛАТФОРМА «ШКОЛА ДИДАКТИКИ ПЕРЕВОДА»

Abstract

The article presents a digital learning platform “School of translation’s didactics”. The reasons of its creation are considered there. Well-known Russian and foreign researchers are presented whose works laid the basis for modern didactics of translation. The aim of the School is to create a common theoretical and educational platform to support and keep the Russian traditions of teaching translation and to improve the professional level of teachers of translation. The school is designed for teachers who want to improve their professional level in the field of translation’s didactics, for teachers of foreign languages who want to teach translation, for translators that are keen on teaching translation and want to gain knowledge in the field of didactics. And, of course, for graduate students, undergraduates and students of translation departments.

Keywords: *digital platform, translation’s didactics, network model, training module.*

Творчество, бизнес, наука сегодня резко меняют формы распространения и передачи информации, и образование также переходит от статических форм передачи знаний к цифровым. Все более важную роль начинают играть социальные сети, которые регламентируют общение в различных сферах, в том числе в переводческой деятельности и в области преподавания перевода. Сетевой подход позволяет создавать новое образовательное пространство, которое стремительно трансформирует институт науки и образования. Сайт «Школы дидактики перевода» был создан в 2011. Основной задачей Школы было объединение преподавателей перевода, максимально полное освещение публикаций в области дидактики перевода, переводоведения, проведение конференций и т.д. Такая сеть дала возможность объединить большое количество представителей данной сферы обучения.

В мае 2017 года Школой была проведена первая форсайт сессия «Переводчик2030», которая позволила спрогнозировать возможные изменения в сфере переводческой деятельности. Не буду подробно останавливаться на её результатах, которые достаточно

полно освещены в публикациях [1] и на сайте Школы [3]. Остановлюсь только на проблемах, которые касаются непосредственно процесса подготовки переводчиков. Сегодня перед преподавателями стоит сложнейшая задача – подготовить студентов, которые выйдут на рынок труда через 4-6 лет. Заканчивается разработка профессионального переводческого стандарта, который получил новое название «Специалист в области перевода и локализации». Мы должны учитывать предстоящие изменения, которые окажут влияние на дальнейшее развитие переводческой отрасли.

Методология проведения форсайт сессии отличается от традиционного прогнозирования и стратегического планирования. Такая сессия направлена на создание общего видения и формирования будущего. Она позволила выделить процессы, которые качественно изменяют или дополняют содержание профессии переводчика, оценить вероятности и риски, которые могут возникнуть при реализации этих процессов. Для преподавателей перевода наиболее значимыми представляются следующие ожидаемые процессы:

- синергетическая динамика в образовательном процессе переводчиков, появление большого количества междисциплинарных, смежных с другими областями переводческих специальностей;
- появление переводчиков-исследователей;
- отставание уровня подготовки переводчиков в области программного обеспечения;
- нарастание системы подготовки кадров от реалий рынка;
- ухудшение качества подготовки преподавательского состава, отставание в профессиональной подготовке новых преподавательских кадров.

В рамках форсайт- сессии было также определено то, что мы можем сегодня сделать, чтобы справиться с предстоящими изменениями:

- сохранение, переработка и использование накопленных знаний в области переводоведения и дидактики перевода;
- объединение исследователей в области дидактики перевода в рамках обучающей платформы;
- создание портала с перечнем возможностей и пилотных маршрутов обучения разным видам перевода;
- создание гибкой системы доучивания и перепрофилирования преподавателей и переводчиков на протяжении всей их профессиональной жизни;
- проведение исследователей в области переводоведения и дидактики перевода.

Следует отметить, что сегодня традиционная линейная система преподавания перевода не позволяет в полной мере формировать цельный образ профессии переводчика. Необходимость рассматривать деятельность переводчика с междисциплинарных позиций приводит к тому, что мы вынуждены сужать круг рассматриваемых вопросов. Совершенно очевидно, что мы приближаемся к когнитивным пределам возможностей людей познавать, усваивать и поддерживать полученные знания [2, 22]. Эти знания сегодня можно сохранять и передавать через учебные сети, через сформированные базы данных. В соответствии с выделенными в рамках форсайт сессии позициями на базе сайта Школы дидактики

перевода была создана цифровая обучающая платформа, которая даёт возможность ответить на поставленные вызовы [3].

Такая платформа позволяет соединить профессиональное, социальное и информационное пространство. С позиций интегративного подхода на сайте Европейского Союза в декабре 2017 г. профессиональная деятельность переводчика представлена как многоплановый процесс, призванный реагировать на индивидуальную, социальную и институциональную потребность [4]. Интегративный подход обуславливает и при подготовке преподавателей перевода использовать сетевой подход, привлекая к процессу обучения практикующих переводчиков, представителей бюро переводов. Такой подход позволит переводчикам передавать накопленный опыт преподавателям перевода, которые, в свою очередь, поделятся методическими приемами с практиками.

Модели социальных сетей подразделяют на две группы: собственно модели формирования социальных сетей и модели распространения нововведений в социальных сетях. Цифровая образовательная платформа Школы дидактики перевода относится ко второй группе, так как её целью выступает создание цифрового пространства, в котором представители вузов и переводческого сообщества обмениваются информацией, координируют исследовательскую и педагогическую работу.

Главной целью Школы дидактики перевода выступает создание общей теоретической и образовательной платформы для поддержания и сохранения российских традиций обучения переводу и для повышения профессионального уровня преподавателей перевода. Научные позиции Школы во многом определяются исследованиями выдающихся ученых, которые заложили основы современной дидактики перевода. К ним относятся:

- известные российские исследователи - Р. К. Миньяр-Белоручев, опубликовавший в 1959 г. «Методику обучения переводу на слух»; В. Н. Комиссаров, написавший в 1997 г. «Теоретические основы методики обучения переводу»;

- зарубежные исследователи, во многом определившие дальнейшее развитие российской дидактики перевода – основатель французской Школы смысла Даница Селескович и её последовательница Марьян Ледерер.

Многие положения нашей Школы опираются на исследования:

- в области психологии - И. А. Зимней, работы, которой определили развитие современной лингводидактики и дидактики перевода;

- в области методики преподавания иностранных языков – А. А. Миролубова, С. К. Фоломкиной и многих других.

Образовательная платформа Школы дидактики перевода создана для преподавателей перевода, которые хотят повышать свой профессиональный уровень, для преподавателей иностранных языков, которые хотят преподавать перевод, для переводчиков, которые увлечены преподаванием перевода и хотят получить знания в области дидактики. И, конечно же, для аспирантов, магистрантов и студентов переводческих факультетов и вузов, которые могут получить консультации у ведущих специалистов в области дидактики перевода, познакомиться с последними публикациями в данной области.

Школу возглавляет Совет, состоящий из известных представителей вузов различных регионов России, в которых готовят переводчиков, представителей Ассоциации преподавателей перевода, руководителей бюро переводов, которые занимаются подготовкой переводчиков.

Деятельность Школы представлена следующими формами:

- он-лайн обучение различным этапам и задачам подготовки переводчиков;
- повышение квалификации преподавателей перевода;
- проведение научных конференций, методических семинаров и мастер-классов;
- издание книг; монографий, сборников научных статей;
- руководство аспирантами и докторантами;
- руководство экспериментальными исследованиями;
- проведение конкурсов;
- научно-методическое консультирование преподавателей перевода, переводчиков, соискателей, студентов.

В Школе дидактики перевода выделены следующие разделы: дидактический материал для преподавателей перевода, диссертации и монографии по дидактике перевода и переводоведению, видеоматериалы лекций, семинаров, конференций, пополняемый словарь дидактических терминов, фотогалерея событий Школы.

В июне 2018 г. проведен первый онлайн курс повышения квалификации для преподавателей перевода, который включал видеолекции по дидактике перевода с последующими проверочными тестами.

Возможность онлайн общения на цифровой платформе позволила в рамках конференции «Профессионально ориентированный перевод: реальность и перспективы» услышать доклады представителей переводческих факультетов, вузов и бюро переводов Москвы, Нижнего Новгорода, Санкт Петербурга, Иркутска, Красноярска и Болгарии и обсудить разрабатываемый профессиональный стандарт «Специалист в области перевода и локализации».

В июле месяце закончился прием выпускных квалификационных работ магистрантов и бакалавров на организованный Школой дидактики перевода Первый российский конкурс им. Р. К. Миньяр-Белоручева «Перевод – творчество и просвещение». На конкурс поступило более 100 работ из различных вузов России.

Цифровая платформа дала возможность привлекать к решению организационных и профессиональных вопросов союзы переводчиков, переводческие сайты, переводчиков фрилансеров и т.д., разместить в Школе программы обучения онлайн, разработанные переводческими бюро, и проводить консультации у переводчиков, которые готовы рассказать о специфике своей работы.

Важную роль при создании образовательного контекста в Школе выступает такое качество сети как ячеистость, что позволило содержание обучения представлять в виде взаимосвязанных модулей. Для того чтобы встроить такие модули в цифровую платформу,

были проанализированы все выделяемые исследователями перевода задачи, стоящие перед переводчиком. В сети каждый модуль представляет переводческую задачу, необходимые для её выполнения компетенции и соответствующие методические приемы, упражнения и методы контроля, которые может использовать преподаватель для формирования переводческих компетенций, а также возможность общения с другими преподавателями и и практикующими переводчиками. В настоящее время ведется активная работа по заполнению данных модулей. Такое интерактивное обучение позволяет познакомить преподавателей с новыми современными методами обучения, развивает способности к взаимодействию, работе в команде.

Таким образом, созданную цифровую платформу Школы дидактики перевода возможно определить как *опосредованное цифровыми технологиями взаимодействие между преподавателями, переводчиками и исследователями, которое способствует созданию творческого контекста и оптимальных условий для развития и сохранения научного и учебного потенциала в области дидактики перевода и возможности обучения на протяжении всей профессиональной жизни.*

Список литературы

1. Гавриленко Н.Н. Форсайт-технология как инструмент прогнозирования развития профессии переводчика // сб. научных трудов «Профессионально ориентированный перевод: реальность и перспективы». – Вып. 12. – М.: Российский университет дружбы народов, 2017. – С. 58-70.
2. Малинецкий Г.Г.. Когнитивный вызов и информационные технологии / Малинецкий Г.Г., Маненков С.К., Митин Н.А., Шишов В.В // Вестник РАН. - Т. 81, № 8 . - 201. – С. 707-716.
3. Школа дидактики перевода. Цифровая образовательная платформа [электронный ресурс] режим доступа: www.gavrilenko-nn.ru
4. Référentiel de compétences de l'EMT – Expert Group. – 2017 [электронный ресурс] режим доступа: http://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competence_fwk_2017_en_web.pdf (дата обращения: 16.02.2018).

*Иванова Алёна Васильевна,
кандидат педагогических наук,
ведущий научный сотрудник
ФГБНУ «Институт национальных школ
Республики Саха (Якутия)»,
Якутск, Республика Саха (Якутия), Россия*

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА В ФОРМИРОВАНИИ ИДЕНТИЧНОСТИ У ДЕТЕЙ КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ СЕВЕРА

Аннотация

Статья посвящена проблеме формирования идентичности у детей, которая на сегодняшний день определяет российскую образовательную политику, стимулируя поиск альтернативных путей ее реализации. В данной статье отражены результаты научно-исследовательской работы по проектированию системы, направленной на комплексное формирование гражданской, региональной и этнокультурной идентичности у детей народов Севера в формате учебной программы и учебных пособий. Исследование проводится в рамках государственного задания Министерства образования и науки Российской Федерации в Научно-исследовательском институте Республики Саха (Якутия) с 2015 года. Автором рассмотрены регионы России, где проживают коренные малочисленные народы, и их особенности, оказывающие значительное влияние на процесс формирования идентичности у детей Севера.

Ключевые слова: *коренные северные народы, гражданская, региональная, этническая идентичность, культура Севера*

Abstract

The article covers the problem of identity construction in children, which defines Russian educational policy today, actuating the search for alternative ways to implement it. This article reflects the results of a research work on designing a system aimed at formation of civil, regional, and ethno-cultural identity in children of the peoples of the North in form of a curriculum and teaching aids. The research has been carried out within framework of a public assignment from the Ministry of Education and Science of the Russian Federation at the Scientific Research Institute of National Schools of the Sakha Republic (Yakutia) starting from 2015. The author has examined regions of Russia inhabited by indigenous small peoples, as well as their distinctive features that have a significant impact on the process of identity construction in children of the North.

Keywords: *northern indigenous peoples, civil, regional, ethnic identity, culture of the North*

В условиях современного мира как никогда прежде необходимы единство, духовная консолидация во имя совместного мирного будущего. И в реализации этой общей цели вклад каждого народа независимо от количества и места жительства бесценен.

Коренные малочисленные народы – это народы, с численностью менее 50 тысяч человек, проживающие в северных районах России, Сибири и на Дальнем Востоке. Эти народы живут на огромной территории, составляющей более 70% Российской Федерации и граничащей с такими государствами, как Финляндия, Норвегия, Соединенные Штаты Америки, Япония, Северная Корея, Китай, Монголия, Казахстан.

Народы Севера живут в местах традиционного расселения своих предков, сохраняют традиционный уклад жизни, виды хозяйствования и промыслы. Уникальность этих народов в стремлении сохранить самобытную культуру, родной язык, образ жизни и занятия своих предков. Но в эпоху глобализации возникает угроза исчезновения родных языков и этнической культуры северных народов. Как отмечает Андрей Кривошапкин, вице-президент Ассоциации коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации, «существующие проблемы сохранения и развития языков коренных малочисленных народов Севера, в основном, зависят от нас самих. Мы сами не владем, не изучаем свой язык, не ведем надлежащей работы с нашей молодежью. Между тем родные языки – это единственное условие идентификации каждого северного народа, исчезнут языки – исчезнут народы. Нужно гордиться родным языком, своим народом» [4, 9].

Регионы Севера, Сибири и Дальнего Востока обладают огромными природными ресурсами, и их устойчивое развитие относится к одним из приоритетных задач социально-экономической политики России. Развитие этих регионов подразумевает сохранение и возрождение национальной культуры и традиционного образа жизни тех северных народов, которые населяют эти территории. Общеизвестно, что язык сохраняет и отражает культуру, является средством ее выражения. В связи с чем, именно возрождение и сохранение культуры должно стать одной из центральных задач культурно-образовательной политики, для реализации которой необходимо учитывать этнорегиональные особенности, культурные и языковые различия коренных малочисленных народов.

Следует отметить, что языки малочисленных народов ведущими исследователями в области языкового образования относятся к исчезающим. Понятие «Языки, находящиеся под угрозой исчезновения» ввело ЮНЕСКО в 2003 году. Группой экспертов были выделены 9 критериев оценки состояния языка:

- преемственность поколений;
- абсолютное количество говорящих на языке;
- пропорция и соотношение говорящих к общему количеству населения;
- изменения в сфере использования языка;
- отклик на новые сферы деятельности и средства массовой информации;
- доступность материалов для языкового образования и грамотности;
- отношение Правительства, государственных институтов и политики, включая статус языка и его использование;

- отношение самих членов сообществ к своему родному языку;
- тип и качество документирования, документации.

По языкам коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока, по мнению специалистов, к сожалению, нельзя дать положительный ответ на перечисленные критерии оценки [1, 73-74].

Что можно предпринять в данной ситуации?

О'Рурк и Пужолар признают, что «связь между аутентичностью и идентичностью может быть использована, чтобы ограничить использование миноритарного языка теми, кто не соответствуют критериям носителя языка», а это может «отпугнуть новичков в языке и иногда отвлечь их вообще от использования» [10, 47-67]. Вслед за ними американский исследователь Джоан Ф. Шевалье считает, что не надо идеализировать носителей языка, а нужно искать способы вовлечения молодежи и поддержать обучение и их желание заниматься языком и культурой [8, 66].

Процесс возрождения языка и культуры возможен именно через систему образования.

Формирование у детей гражданской идентичности – одна из приоритетных задач современного российского образования. В федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования указано, что он направлен на обеспечение «российской гражданской идентичности, сохранения и развития культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации, права на изучение родного языка, овладения духовными ценностями и культурой многонациональной России» [9].

В Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации: отмечается, что «...основой общероссийской идентичности народов Российской Федерации является исторически сложившаяся система единых духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей, а также самобытные культуры многонационального народа Российской Федерации как неотъемлемая часть российской культуры» [7]. «Содействие укреплению гражданского единства и гармонизации межнациональных отношений, содействие этнокультурному многообразию народов России» указаны среди задач Федеральной целевой программы «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России (2014-2020 годы)» [6].

На пути формирования гражданской идентичности связующим звеном выступает идентичность региональная, что является особенностью полиэтничного российского государства, имеющего 85 регионов, из которых практически все являются поликультурными. Вклад регионов в процесс становления гражданской идентичности огромен и его нельзя недооценивать. А региональная идентичность у коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока имеет свою специфику в силу многоуровневости этого понятия. К микроуровню можно отнести понятие «я – представитель конкретного региона», к макроуровню – понятие «мы – северяне, мы – сибиряки, мы - дальневосточники».

Для решения проблем формирования идентичности гражданской, общероссийской немаловажная роль относится следующему типу – этнокультурной идентичности.

В процессе формирования этнокультурной идентичности у детей принципиальное значение имеют возрастные особенности. Этой проблеме посвящены работы многих исследователей в области психологии, социологии, педагогике. Например, Жан Пиаже выделяет три этапа в развитии этнических характеристик: 1) в 6-7 лет ребенок приобретает первые – фрагментарные и несистематичные – знания о своей этнической принадлежности; 2) в 8-9 лет ребенок уже четко идентифицирует себя со своей этнической группой, выдвигает основания идентификации – национальность родителей, место проживания, родной язык; 3) в младшем подростковом возрасте (10-11 лет) этническая идентичность формируется в полном объеме, в качестве особенностей разных народов ребенок отмечает уникальность истории, специфику традиционной бытовой культуры [5].

В Институте национальных школ Республики Саха (Якутия) с 2015 года проводится научное исследование, цель и задачи которого: научно-методическое обеспечение реализации основной образовательной программы, в части, направленной на комплексное формирование гражданской, региональной, этнокультурной идентичности у детей коренных народов Севера. Результатом данных исследований стали разработки проектов учебной программы и учебных пособий по предмету (курсу) «Культура народов Севера».

Данный предмет (курс) наряду с предметами, входящими в обязательную часть базисного учебного плана, может внести немаловажную роль в формировании этнокультурной, региональной идентичности в образовательных организациях коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока. Так как к 11 годам (это возраст выпускника начальной школы в России), по мнению психологов (например, Ж. Пиаже), ребенок имеет сформировавшуюся этническую идентичность, этот предмет (курс) рекомендуется вводить в учебный план с младшего школьного возраста. Учитывая психолого-возрастные особенности младших школьников, структура данных учебных пособий выстроена таким образом, что в начальных классах дети знакомятся с самобытной культурой своего народа, в основной школе содержание курса построено на принципах межкультурной коммуникации. «Знание и понимание базовых ценностей культуры и традиций родного народа закладывают основы для усвоения культуры народов совместного проживания и ведут к освоению ценностей русской и мировой культур. В современном человеческом сообществе появился новый взгляд на место и роль Арктики и Севера в мировых процессах. Малоизвестная мировому сообществу культура северных народов теперь воспринимается не как отживающая архаическая культура, созданная в самой холодной части планеты и сохранившая гуманистический характер взаимодействия человека с окружающей природой» [3, 10005].

Тематическое содержание пособий сформировано на основе базовых ценностей, отраженных в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования»: патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, традиционные российские религии, искусство и литература, природа, человечество [2, 18-19]. Система базовых национальных

ценностей лежит в основе процесса формирования позитивного типа этнокультурной, региональной и гражданской идентичности. Например, стержневыми темами учебных пособий по предмету (курсу) «Культура народов Севера» для младших школьников стали такие темы, как «Семья, род», «Наше село», «Наш район» и другие. Среди тем в пособиях для учащихся основной школы можно выделить такие, как «Родной край», «Наша Родина и её народы», «Традиционный уклад жизни», «Традиционные занятия коренных малочисленных народов», «Традиционные промыслы», «Север глазами этнографов», «Обрядовая культура северян», «Верование коренных народов» и другие.

В духовно-нравственном воспитании, формировании позитивных типов идентичности роль художественной литературы неопределима, в связи с чем в пособиях имеется рубрика «Страницы книг», где учащиеся смогут познакомиться с отрывками произведений известных писателей коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока. Выбор произведений не просто соответствует определенной теме, но и помогает увидеть картину мира глазами представителей разных этносов, тем самым в эмоционально-образной форме содействует более полному раскрытию тематики. Если отрывок заинтересует, при желании дети могут ознакомиться с полными текстами произведений самостоятельно, используя возможности информационных технологий или просто сходя в библиотеку. основополагающим принципом при отборе произведений было обращение к вечной классике, так как это общепризнанные ориентиры. Но никаких ограничений нет, и ребенок вправе двигаться дальше в поиске знаний и искать дополнительные материалы с позиции человека XXI века.

Для поиска ориентиров в перенасыщенном обилием информации высокотехнологичном современном мире в помощь детям и их учителям придут рубрики «Для любознательных» и «Словарь», где даются краткая информация об интересных фактах культуры и приводятся объяснения слов, без которых представления картины национальной культуры народов Севера была бы неполной.

С целью привития навыков исследовательской деятельности после изучения основных тем авторы пособий предлагают проектные работы, при выполнении которых создаются группы, учащиеся учатся обсуждать проблему, высказывать свою точку зрения, работать во взаимодействии не только со своими сверстниками: во время подготовительного этапа к работе над проектом целесообразнее привлечь и родителей, родных. Совместная работа будет способствовать правильному определению отношения к ценностям культуры не только своего, но и других народов.

Российская Федерация – одно из многонациональных государств мира с многовековым опытом совместного проживания более 190 национальностей. В 25 из 85 российских субъектов или регионов живут 40 коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока. Особенность этих народов не только в малом количестве, но и в дисперсности их расселения. Такой признак носит исторический характер, поэтому он даже служит объединению коренных этносов. На территории России представители малочисленных народов Севера населяют регионы Северо-Западного, Уральского, Сибирского и Дальневосточного федеральных округов.

Таким образом, систему формирования идентичности северян можно представить в форме трехступенчатой модели: общероссийская гражданская идентичность (мы – россияне) на основе этнокультурной идентичности (я – представитель своего народа), связующим звеном между двумя типами выступает идентичность региональная (мы – северяне, мы – сибиряки, мы – дальневосточники). Именно осознание личностью общности со своим этносом служит основой для построения поликультурного российского общества, а национально-региональное разделение России способствует реализации этой цели.

Список литературы

1. Булатова, Надежда Яковлевна. 2011. «Язык и этническая идентификация». Доклад на Международной научно-практической конференции «Реальность этноса : северное измерение» : Санкт-Петербург, 12 октября 2011. – СПб. : Астерион, 2011. – 228 с. 68-74 с.
2. Данилюк, Александр Ярославович, Кондаков, Александр Михайлович, Тишков, Валерий Александрович. 2009. «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования»: Рос. акад. образования. — М.: Просвещение.
3. Ivanova, Alena, Filippova, Nina, Vinokurova, Ekaterina. 2016. «Formatoin of intercultural identity in children of nothern people in a multilingual context». «International Journal of Environmental and Science Education», Т. 11, 17. С. 9999-10009.
4. Кривошапкин, Андрей Васильевич. 2012. «Приветствия органов государственной власти». Доклад на Межрегиональной научно-практической конференции «Педагогика Севера: образовательные ресурсы для детей на родных языках коренных малочисленных народов Севера Российской Федерации» : Якутск, 21-24 февраля 2012. 9-10 с.
5. Пиаже, Жан. 1994. Избранные психологические труды. М.– 680 с.
6. Постановление Правительства Российской Федерации от 26 июня 1995 года №594 «Об утверждении Федеральной целевой программы «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России (2014-2020 годы)» // <http://government.ru/docs/4022/> (дата обращения: 02.07.2018).
7. Указ Президента Российской Федерации от 19 декабря 2012 г. № 1666 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» // <http://graph.document.kremlin.ru/page.aspx?1;1644521> (дата обращения: 10.07.2017).
8. Шевалье, Джон Ф. 2015. «Проблемы возрождения языка : родные языки и носители языка» //Этнокультурное образование в Дальневосточном федеральном округе Российской Федерации : коллективная монография. – Якутск : Медиа-холдинг «Якутия», 2015. – 416 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17.12.2010 №1897; с изменениями, утвержденными приказом Минобрнауки России от 31 декабря 2015 г. № 1577) : минобрнауки. РФ // <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/> (дата обращения: 30.06.2018).
10. O'Rourke, B., Pujolar, J. 2013. From native speakers to new speakers-problematizing nativeness in language revitalization contexts. *Histoire epistemologie langage*, 35 (2), 47-67.

*Павликова Светлана Кимовна, канд. филол. наук,
зав.кафедрой лингвистики и межкультурной коммуникации
Одинцовского филиала МГИМО МИД России,
Одинцово, Россия*

**ОБЩЕЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В СОДЕРЖАНИИ
ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКОВ В СВЕТЕ ПРОГРАММ,
РЕАЛИЗУЮЩИХ СТАНДАРТ EMT
(EUROPEAN MASTER'S IN TRANSLATION)**

В настоящее время профессия переводчика пользуется популярностью, что связано с увлекательным характером деятельности переводчика, особенно устного, и высокого уровня оплаты труда высоко квалифицированных переводчиков. Многие образовательные учреждения России предлагают программы подготовки переводчиков. Бакалаврские программы направлены на подготовку письменных и устных переводчиков, специализирующихся в последовательном переводе, в то время как магистерские программы нацелены на подготовку также и переводчиков-синхронистов. Однако определить содержание подготовки переводчиков на той или иной образовательной ступени не является простой задачей. Министерство труда РФ не имеет профессиональных стандартов для устных и письменных переводчиков, а имеет пока лишь стандарты для тифлосурдопереводчиков.

В России магистратуры, занимающиеся подготовкой переводчиков, в определении содержания подготовки переводчиков, руководствуются федеральным государственным образовательным стандартом по направлению подготовки 45.04.02. Лингвистика. Представляет практический интерес определить соотношение общелингвистического и переводческого компонентов в содержании подготовки переводчиков. С одной стороны, можно услышать мнение о том, что переводчику не обязательно владение специальными знаниями из области теоретической лингвистики. С другой стороны, очевидно из практики, что переводчик действительно пользуется неким набором теоретических лингвистических знаний, которые ему, как кажется, необходимы. В настоящей статье мы ставим целью определить содержание общелингвистического компонента (что будет выражено в перечне соответствующих компетенций) в подготовке переводчиков на основе анализа программ подготовки письменных переводчиков трех британских вузов - Университета Портсмута, Суррея, Даремского Университета (образовательная ступень – Магистр).

Выбор университетов для анализа обусловлен в первую очередь их принадлежностью к бренду EMT (*European Master's in Translation*), что предполагает наличие единого,

действующего на территории всего Европейского Союза, стандарта подготовки письменных переводчиков.

Программа ЕМТ, *European Master's in Translation* (европейская магистратура по письменному переводу), была инициирована Генеральной Дирекцией письменного перевода Европейской Комиссии в 2006 году, при этом Еврокомиссия как работодатель была заинтересована в едином стандарте подготовки, согласованном с образовательным учреждением, для улучшения качества подготовки выпускников, претендующих на переводческие позиции в этом органе ЕС. Проекта ЕМТ к настоящему времени уже привел к разработке двух стандартов подготовки письменных переводчиков, содержащих компетентно выраженные желаемые образовательные результаты в 2009 (*Wheel of Competencies*) и в 2017 (*Competence Framework*). ЕМТ это также знак качества, который присваивается магистерским программам подготовки письменных переводчиков, соответствующих определенным требованиям и аккредитованных по данной программе. Если в 2009 г. таких университетов (программ) было 34, в 2011 – 54, то в 2014 их стало 63.

Обновленный стандарт подготовки переводчиков 2017 будет действовать на протяжении периода 2018-2024 гг. Он признает серьезные изменения в профессиональной деятельности письменного переводчика на фоне социально-экономических изменений. В качестве главных изменений указаны следующие: технологические изменения, возрастающая роль английского языка (переосмысление принципа перевода исключительно на родной язык), широкая доступность приложений для машинного перевода, встроенных в устройства и используемых социальными сетями, которые меняют процесс перевода и само представление о нем [1, 2].

Стандарт 2017 г. не отводит явного места для компетенций, связанных с лингвистической теорией. Группа компетенций под рубрикой «Язык и культура» включает лингвистические, социолингвистические, культурные и транскультурные компетенции, но предполагает их заданными априори. Авторы стандарта исходят из предпосылки, что высокий уровень владения языком (двумя языками) и необходимыми предметными знаниями по лингвистике является условием зачисления на программу. Другая группа компетенций под рубрикой «Перевод» косвенно указывает на важность медиалингвистики, лингвистической дисциплины, поскольку к владению специальным переводом (*domain-specific*) прибавляется требование обладать умениями локализации сайтов и выполнение полимодального перевода (на основе входящего аудиовизуального сигнала). В стандарте 2017 г. определено место межкультурной коммуникации (теория межкультурной коммуникации) в переводе (*intercultural contexts*), что проявляется конкретно в следующем:

- переводе для государственных и муниципальных нужд (*public service translation*);
- переводе и локализации сайтов;
- локализации компьютерных игр;
- управлении делами местного сообщества (*community management*).

Наряду с термином межкультурный (*intercultural*) профиль 2017 г. содержит термин транскультурный (*transcultural*), что означает признание того факта, что в условиях

глобализации межкультурные различия стираются [1, 8].

Как видно, в новом стандарте намечены линии реализации теоретического лингвистического обучения (медиалингвистика и теория межкультурной коммуникации (*транскультурной* коммуникации)), однако в нем содержится слишком мало информации для того, чтобы делать конкретные выводы, и мы предприняли анализ программ подготовки письменных переводчиков трех британских университетов, реализующих стандарт ЕМТ - Университета Портсмута, Суррея, Даремского Университета – на предмет представленности в них общелингвистического содержания.

Процедура анализа включает следующие этапы:

1. выбор классификации компетенций для определения компонентного состава содержания обучения письменному переводу;
2. обоснование процедуры отбора общелингвистического содержания;
3. определение и графическое представление компонентного состава содержания обучения письменному переводу в каждой из рассматриваемых программ магистерской подготовки и выявление доли и конкретного наполнения теоретического лингвистического компонента в них;
4. выводы о содержании теоретической подготовки по лингвистике студентов переводчиков (образовательная ступень – магистр).

Существует несколько заслуживающих внимания классификаций компетенций переводчиков, в том числе, широко известная классификация испанской исследовательской группы РАСТЕ [2], включающая билингвальную субкомпетенцию (способность говорить на как минимум двух языках), экстралингвистическую субкомпетенцию (фоновые знания специальные и неспециальные, культурные), инструментальную субкомпетентность (умение использования словарей, энциклопедий, поисковых программ), ключевую стратегическую субкомпетенцию (умения контроля и решения проблем во время всего процесса перевода) и так называемые декларативные знания о переводе [2]. Еще одна классификация - упомянутая выше *EMT Competence Framework* и аналогичная ей более ранняя *Wheel of Competencies*. Она включает лингвистические и культурные компетенции, переводческие компетенции, инструментальные компетенции (владение техническими устройствами и электронными средствами перевод), компетенции межличностного взаимодействия (которая включает и личностные качества, проявляемые в межличностном взаимодействии, и, наконец, компетенции оказания переводческих услуг (*service provision*)) [1, 4]. Однако наиболее подходящей для целей настоящего исследования является классификация, предложенная в рамках проекта *Tuning Educational structures in Europe* (Настройка образовательных структур) (2002), поскольку именно в этой классификации выделяется отдельная группа специальных предметных компетенций, которые относятся к тому или иному предмету (дисциплине) – общелингвистическому или переводоведческому.

Проект *Tuning Educational structures in Europe* (Настройка образовательных структур) был запущен в 2000 году в контексте внедрения Болонской системы, обеспечивающей мобильность студентов в пределах европейского образовательного пространства. С целью достижения прозрачности о совместимости образовательных программ (с т.з. студента) и

достоверности информации о квалификации выпускника (с т.з. работодателя), проектом «Настройки образовательных структур» были разработаны профессиональные профили и желаемые результаты обучения, выраженные в компетенциях в пяти предметных областях (Бизнес, Образование, Геология, История, Математика). Выделяется две группы компетенций: специальные компетенции (формируемые средствами конкретного предмета или дисциплины) (subject-specific) и общие компетенции («надпредметные», «всепредметные», если можно так выразиться). Содержание специальных компетенций всегда очень конкретно сформулировано, они имеют отношение к профессиональной области по направлению подготовки и относятся к конкретному предмету или дисциплине. Неспециальные (общие) компетенции также определяются как *transferable skills* – навыки широкого применения. Они включают (1) **инструментальные компетенции**, которые определяют когнитивные способности, методологические способности, технологические и лингвистические способности (способность к анализу и синтезу; способность организовывать и планировать; основные знания в области; знание основ профессиональной деятельности; устная и письменная коммуникация на родном языке; знание иностранного языка; владение компьютером; информационная компетентность, умение решать проблемы, задачи; умение принимать решения); (2) **компетенции социального взаимодействия** (способность критической оценки, включая оценку себя; способность работать в команде; умения взаимодействия; умения работать в междисциплинарной команде; способность общаться с экспертами из других областей знаний; признание и принятие этнических и других различий, включая культурные различия; способность работать в международной среде; следование этическим нормам); (3) **систематизирующие компетенции**, которые подразумевают способности и умения работать со всей системой (способности применять знания на практике; исследовательские способности; способность учиться; способность адаптироваться к новой ситуации; способность порождать новые идеи (способность к творчеству); способность к лидерству; понимание культуры и обычаев других стран; способность работать автономно; создание проектов и управление ими; инициатива и предпринимательская активность; обеспокоенность качеством; воля к успеху). Наиболее важными признаны общие, неспециальные компетенции [3].

В программах модулей Даремского Университета специальные предметные компетенции занимают главное место (157); преобладают профессиональные компетенции, имеющие непосредственное отношение к переводческой деятельности. Общие компетенции (80) преимущественно представлены инструментальными компетенциями, определяющими когнитивные, методологические, технологические способности и владение языком (языками) (46) и в меньшей степени представлены компетенциями социального взаимодействия (13).

Диаграмма 1. Содержание подготовки письменных переводчиков в магистерской программе Даремского Университета (Великобритания).



Упомянется 16 компетенций, которые можно отнести к общелингвистической части содержания подготовки переводчика. В соответствии с данной программой общелингвистическая подготовка переводчика включает следующее:

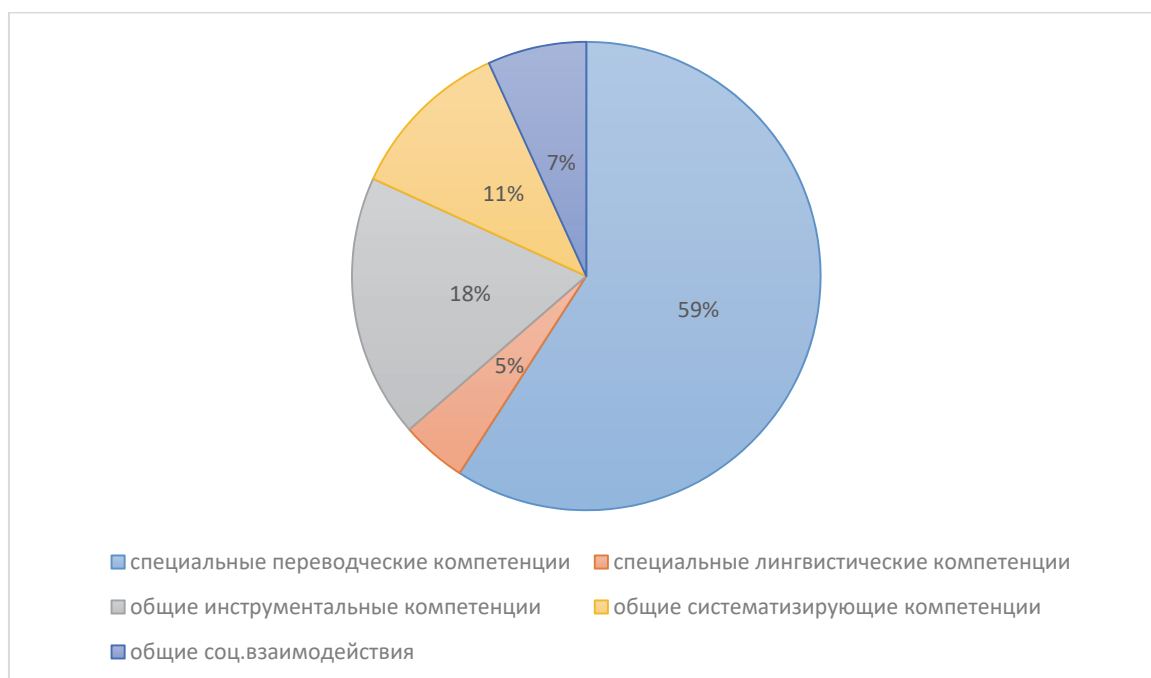
- глубокое понимание концептуальных приемов интерпретации культур;
- понимание процессов создания целостного (когерентного) текста (на родном языке), знание и понимание когерентности текста как его свойства;
- знание элементов организации текста (заголовков, подзаголовков);
- знание стилистических норм, умение создавать текст согласно стилистическим нормам;
- понятие читабельности текста, средства улучшения читабельности текста;
- умение учитывать жанровые особенности для улучшения читабельности текста

Можно также отметить некоторые компетенции, которые можно отнести как к общелингвистическому содержанию, так и к теории перевода, в результате чего, приведенный выше перечень может быть дополнен следующими компетенциями:

- владение методологией исследования языков, культур и перевода;
- понимание этических проблем лингвистики, в том числе этических проблем при переводе;
- знание и понимание культурных факторов в переводе, и, шире, в международной коммуникации;
- языковая выраженность (регистр) как одно из проявлений коммуникативной интенции автора текста;
- владение лексикологическими и терминологическими ресурсами.

В модулях программы магистерской подготовки Университета Суррея главное место принадлежит специальным предметным компетенциям (56), в то время как общие компетенции представлены несколько уже (32). В числе общих компетенций главное место, как и в случае с Даремским Университетом, занимают инструментальные компетенции (16), определяющие когнитивные, методологические, технологические способности и владение родным и иностранным языком; в меньшей степени представлены компетенции социального взаимодействия (6).

Диаграмма 2. Содержание подготовки письменных переводчиков в магистерской программе Университета Суррея (Великобритания).



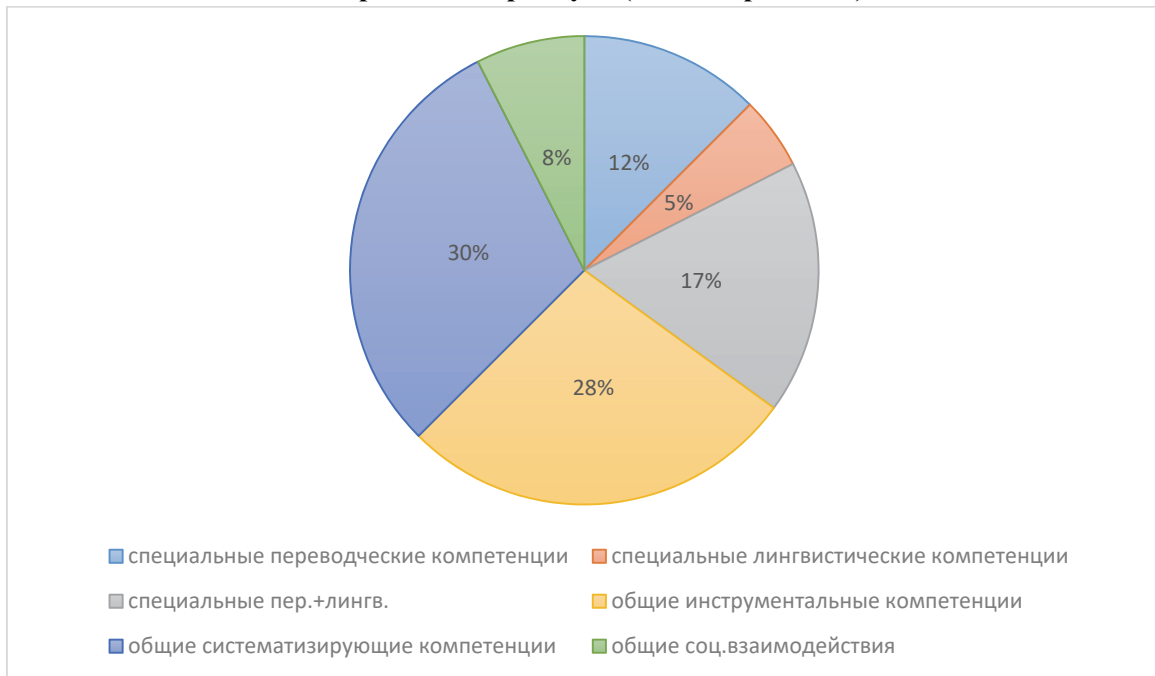
По мнению авторов модулей, содержание общелингвистической подготовки студентов-переводчиков должно включать:

- умение использования корпуса, знание принципов функционировать корпусов и умения корпусного анализа,
- умение составлять корпус и исследовать с помощью корпуса терминологические и фразеологические единицы,
- а также знание о типах и жанров текстов, ориентированных на перевод.

Программа Университета Портсмута содержит 41 компетенцию, из них меньшая часть (14) - специальные, относящиеся к профилю подготовки. Количество общих компетенций – 27. Из них 12 систематизирующих, 11 инструментальных и 3 компетенции социального взаимодействия.

Специальные, предметные компетенции делятся на 3 группы: относящиеся в общелингвистической сфере (2), к сфере переводоведения (5), и наконец, к обеим сферам (7).

Диаграмма 3. Содержание подготовки письменных переводчиков в магистерской программе Университета Портсмута (Великобритания).



К специфически лингвистическому содержанию подготовки переводчиков относятся умения системного подхода к лингвистическим феноменам в контексте целостного текста, знание и понимание альтернативных способов анализа лингвистических данных, понимание связи между теорией и практикой, а также использование современных средств сбора лингвистических данных, в том числе, электронных средств. В целом, важны умения анализировать языковую выраженность текста (исходного, переведенного) на разных уровнях языковой системы при переводе (с переводческой интенцией).

Группа компетенций является общей с позиций общелингвистической теории и теории перевода, которые могут быть сформированы как средствами лингвистических, так и переводоведческих дисциплин. Это следующие компетенции:

- знание и понимание оснований и критериев при оценивании альтернативных способов анализа лингвистических данных;
- умение использовать разные методы анализа лингвистических данных, оценивать достоинства и недостатки данных методов;
- умение использовать современные средства получения лингвистических данных, в том числе электронные;
- способность осознавать связь между теоретическим знанием и (1) критическим оцениванием лингвистических фактов и явлений при переводе и (2) применением языковых средств в переводе.

В программе Университета Портсмута специальные предметные компетенции не занимают ведущее место в перечне предполагаемых образовательных результатов; более важными представляются компетенции, обозначающие способность к использованию

собственной когнитивной системы, лингвистических методов, технических средств, родного и иностранного языка (инструментальные компетенции), а также способность и умения работать со всей системой в целом.

Таким образом, содержание подготовки письменных переводчиков в образовательных программах, реализующих общеевропейский стандарт *European Master's in Translation*, содержит общелингвистический компонент, выражающийся в знаниях по лингвистическим предметам и соответствующих умениях, однако этот компонент представлен очень узко, а именно 5-7% от общего числа компетенций. Специальные лингвистические знания и умения студента-переводчика реализуются на уровне целостного текста, что выражается в том, что студент-переводчик должен быть знаком с типами и жанрами текстов, ориентированными на перевод, иметь представление об отличительных характеристиках текста, таких как целостность (когерентность), и характеристиках конкретного текста, таких как читабельность. На фоне большой важности владения электронными средствами, отмечается важность владения лингвистическими корпусами для анализа терминологических, фразеологических и прочих единиц. Важной частью общелингвистической подготовки студента-переводчика является овладение инструментами анализа культурно-маркированных текстовых элементов. Студент-переводчик должен иметь представление о языке как системе, об уровнях этой системы и владеть методологией лингвистических исследований.

Список литературы

1. European Master's in Translation Competence Framework 2017 https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competence_fw_k_2017_en_web.pdf
2. PACTE Research group. First results of PACTE group's experimental research on translation competence acquisition: the acquisition of declarative knowledge of translation. In *MonTI Special Issue – Minding Translation*, 2014. – p. 85-115. http://grupsderecerca.uab.cat/pacte/sites/grupsderecerca.uab.cat/pacte/files/MonTI_2014_Special_Issue_03.pdf
3. Tuning Educational Structures in Europe <http://www.unideusto.org/tuningeu/tuning-methodology.html>

*Шахметова Н.А., к.филол.н.,
ассоциированный профессор,
Павлодарский государственный
университет имени С. Торайгырова,
Павлодар, Республика Казахстан*

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ОРЕОЛ ВОЕННЫХ ДОСПЕХОВ БАТЫРА (на материале казахских героических эпосов)

**Статья выполнена при поддержке гранта МОН РК «Лучший преподаватель вуза-2017».*

Язык выступает средством трансляции культуры, обеспечивая диалог поколений.

Диалог культур в полиязычном Казахстане предопределяется самой жизнью. В нашем государстве наблюдаются тенденции развития целых народов, их языков, культур, с одной стороны, и сохранения своей культуры, языка, лица народа, с другой стороны. Взаимодействие этих двух тенденций приводит к необходимости диалога культур. В каждом слове, рожденном в диалоге, как и в любом явлении нашей жизни, присутствуют прошлое и настоящее, настоящее и будущее, универсальное и уникальное.

Президент Республики Казахстан Нурсултан Абишевич Назарбаев отмечает: «Казахстан – уникальное государство в Азии, в котором переплетаются европейские и азиатские корни. Представители разных народов составляют единство в многообразии. Сочетание разных культур и традиций позволяет нам впитывать лучшие достижения европейской и азиатской культур» [3].

Основой диалога культур является отношение одной культуры к другой как к «равноправной, равноценной при всех ее отличиях и интересной, нужной, желанной именно в ее непохожести, в ее уникальности» [1, 213]. И нельзя говорить о том, что какая-то культура богаче, выразительнее, лучше или хуже, она просто «иная», «другая», и этой непохожестью она интересна, уникальна [6, 58].

Сегодня, в условиях духовной модернизации страны («рухани жаңғыру») [4], научный интерес вызывает вопрос о доспехах воина-батыра как национального кода казахского народа. Данному вопросу посвящается ряд статей [8, 212–217].

Воинские снаряжения являются элементом национальной культуры. Они являются достаточно достоверными сведениями об истории национальных обычаев и традиций, о религиозных, мифологических представлениях того или иного народа. Следовательно, определение их лингвокультурологических особенностей выступает залогом

концептуального диалога культур.

В народе говорят: «Ер қаруы – бес қару» («Оружие джигита – пять видов оружия»). Это: лук (садак), сабля (қылыш), копьё (найза), топор (айбалта) и булава (гүрзі). Наличие именно этих видов оружия обуславливается тем, что каждый из них выполняет определенную функцию, следовательно, невозможна замена одного вида другим. Так, лук имеет метательную функцию, сабля – режущую, копьё – колющую, топор – рубящую и булава – ударную функцию.

Следует отметить, что такое емкое выражение отражает целостную систему боевого оружия воина-казаха (ер қаруы). В казахском языке слово «ер» имеет три значения: 1) мужчина; 2) муж, супруг; 3) батыр, герой, смелый воин. В рунических письменных памятниках на древнетюркском языке слова «ер», «йер», «ерен» означали батыра, воина. В именах казахских эпических героев Ер Тарғын, Ер Қосай, Ер Көкше слово «ер» выступает синонимом слова «батыр», сравним: Қобыланды батыр, Алпамыс батыр. В русском языке богатырь – герой русских былин и сказок, отличающийся физической силой, умом, красотой и удалью; слово заимствовано из тюркских языков: *bavatur* (др.-тюрк.), *batur* ‘смелый, военачальник’ (чагат.), *bagatur* (монг.), *batr* (калм.) [7, 84]. Пример свидетельствует о гармоничном вхождении тюркизмов в русский язык и культуру, о высокой степени их освоенности, а значит, о приобретении ими культурной значимости в сознании русского народа.

Исследователь И. А. Левшин отмечает, что в эпосе «Манас» описывается: «В состав семидесятичной армии киргизов, казахов и других тюркских народов входили полки 20 тысяч лучников, 30 тысяч стрелков, 5 тысяч булавоносцев, 15 тысяч копьевщиков и 15 тысяч сабельщиков» [2, 89].

Боевые поединки батыров проходили с вышеназванными пятью видами оружия, о чем свидетельствуют казахские героические эпосы. К примеру, перед битвой с Акша ханом *«надел он кольчугу с просветами меньше воробьиного глаза, с двойными сверкающими на солнце зеркалами, на голову себе водрузил шлем белой стали булатной, круглый, как полная луна, украшенный перьями филина. Все пять видов оружия взял Тарғын»*; Готовясь к поискам своей возлюбленной Гульбаршын, *«надел он на себя стальную кольчугу, затянулся золотым поясом, вооружился всеми пятью видами оружия и направился в степь, где паслись многочисленные стада лошадей...»* (Алпамыс батыр).

На материале эпических произведений попытаемся выявить уникальности некоторых видов режущих оружий – сабли (қылыш) и меча (семсер, алдаспан). Эти виды оружия предназначаются для рукопашного боя.

В зависимости от формы рабочей части, клинка различают семсер (меч с прямым двухлезвийным клинком) и қылыш (саблю с кривым однолезвийным клинком).

Семсер – слово арабского происхождения «шамшир». В устном народном творчестве встречаются примеры использования слова «семсер» как названия сабли: *Қанжарменен қармасты, / Семсерменен серместі, / Сөйтін ойын ойнасты, / Шыбын жанды қинасты. /*

Қанжар қалды қайысып, / Семсер қалды майысып, / Ерлері жаннан түнілді (Қобыланды батыр, с. 113).

В казахском героическом эпосе представлены различные названия мечей: «ақ семсер», «көк семсер», «бүктемелі семсер», «алдаспан» и др. Особо подчеркивается их большой вес: *И тяжелый острый меч на бедре его висит; Достигнув ворот, Таргын выхватил тяжелый меч алдаспан* длиною в восемь карысов. *И рубил он своим алдаспаном врагов, наседавших справа и слева, и скоро очистил от них площадь перед железными решетчатыми воротами* (Ер Таргын, с. 50).

Бүктемелі семсер («складывающийся меч») имеет очень длинный гибкий клинок. Этот вид меча предназначен для скрытого ношения.

Особенностью сабли является кривизна клинка. В соответствии с характером кривизны, сабли делятся на пять групп. Первую группу составляют сабли, имеющие клинок слабой кривизны, с равномерным изгибом по всей полосе клинка. Вторую группу представляют сабли с клинком средней кривизны, начинающейся со средней части клинка. Сабли с сильно изогнутым клинком образуют третью группу. Такие сабли называются «наркескен» (букв. «разрубающие верблюда»). Пятую группу сабель составляют тяжелые сабли, имеющие небольшое расширение на конце клинка, которое называется «жалман» («хребет», «елмань»). Тяжелые сабли называют *алдаспан*. Их могли носить только батыры.

На форму клинка указывает Словарь тюркизмов под редакцией А. Н. Кононова: *сабля*, ручное холодное оружие; *сабельный*, прил. др.-рус. *сабля* (14 в.) ручное холодное оружие // (с 968 г.) кривое холодное оружие с острием на внешней стороне изгиба; *сабельный*, прил. от сл. *сабля* (И. И. Срезневский, 3, 238); Ф. Поликарпов, 1704, *сабля*; В. И. Даль, 4, 126 (Сл. Акад., 1962, 28). Эти слова считаются элементами восточного происхождения. За источник принимают венг. *szablya* 'сабля' от *szabni* 'резать'. С востока происходит и нем. *Sabel* 'сабля' [7, 269].

Сабля состоит из следующих конструктивных частей: рабочей части, клинка – «болат», черенка клинка – «жете», рукояти – «сап», темляка – «бүлдіргі», перекрестья сабли, предназначенного для защиты руки воина от оружия противника – «балдақ». Более прямая часть клинка сабли на казахском языке называется «алқым», «мойын» (шейка), изогнутая часть – «бас» (головка), лезвие – «жүз», тыльная часть – «сырт» (обратная сторона), острие – «ұшы».

Обратная сторона сабли затачивается на четверть длины от острия, это дает возможность наносить колющие и вспарывающие удары. Рукоять сабли позволяет при рубке сгибать руку не только в локте, но и в кисти. Этот прием способствует дальше выносить клинок и лучше наносить размашистые удары на скаку. Острие сабель делают штыкообразным – для прокалывания сквозь кольца кольчуги. Темляк (петля из ремня с кистью на рукояти сабли) надевается на запястье для того, чтобы в бою можно было, управляя конем, не выронить саблю. Перекрестье на рукояти улавливает и останавливает встречный удар, с какой стороны он не приходился, и предохраняет руку воина. Сабли

носятся в деревянных ножнах (кын) и пристегиваются кожаными ремнями к поясу.

Сабля более приспособлена к рубке с коня, чем меч. Преимущество ее перед мечом заключается в том, что изогнутая форма клинка позволяет наносить скользящим режущим ударом длинные раны. Клинки сабель изготавливаются из булата, родиной которой является Восток. Булатные клинки отличаются исключительной остротой, твердостью и вместе с тем упругостью.

Владельцами дорогих и высококачественных сабель, как правило, были ханы, султаны, бии, батыры. Сабля считалась ценным подарком. Она также применялась в лечебных целях: шаман (бақсы) втыкал в землю саблю острием вверх в изголовье больной, предполагая, что злые духи, увидев обнаженную саблю, испугаются и оставят больную. «Обнажение сабли», то есть выхватывание клинка из ножен означало открытие военных действий. Прекращение боя сопровождалось вкладыванием сабель в ножны. Сабля символизировала независимость.

В героических эпосах встречаются примеры использования сочетаний «ақ берен», «көк берен», «алтын балдақ» (название перекрестья вместо сабли): *Қалған белім үзіліп, / Балдағы алтын ақ болат / Енді белге ілінбес, / Ерлігім жауға білінбес!* (Ер Тарғын, с. 27); *Сегіз жасқа келгенде, / Секіртіп ат мінгендей, / Балдағы алтын ақ болат / Аш беліне ілгендей* (Ер Сайын, с. 97); *Беліннен сынсаң, саған серт! / Алтын құндақ ақ берен, / Ата алмасам, маған серт! / От алмасаң, саған серт!* (Алпамыс батыр, с. 57). Перед нами не слова, обозначающие виды сабель, а метонимический перенос части на целого.

Также мы встречаем сочетания слов «белое копьё» (ақ найза), «красное копьё» (қызыл найза), «белый меч» (ақ семсер), «белый доспех» (ақ сауыт), «крепкая пика» (көк сүңгі). Приведем примеры: *Үзеңгісін шіреніп, / Ақ найзасын сүйеніп, / Тұмсығын тығып тұлпардың, / Есігінде тұрады* (Қобыланды батыр, с. 78); *Саймандарын сайланып, / Алтыннан кемер байланып, / Абжыландай толганып, / Қызыл найза қолға алып...* (Алпамыс батыр, с. 167); *Көтеріп салған көк сүңгі / Тіріде қанға тоймады* (Ер Тарғын, с. 34). Цветовая окраска оружия указывала прежде всего на технологию изготовления, металл, применяемый в качестве материала, статус воина-батыра и, безусловно, символизировали силу и мощь батыра.

В казахской культуре очень много обычаев и традиций, связанных с вооружением батыра.

В истории казахского народа известен обычай владения оружием (*қаруды иемдену салты*). С раннего детства (в основном с шести-семи лет) ребенка обучали военному искусству. В письменных источниках можно встретить следующую характеристику тюрка: «Тюрк стреляет по диким животным, птицам, мишеням, людям... Он стреляет, гоня во весь опор взад и перед, вправо и влево, вверх и вниз. У тюрка четыре глаза – два на лице, два на затылке» [2, 230].

Секреты стрельбы из лука передавались из поколения в поколение. Эта мысль находит отражение в работе С. А. Плетневой «От кочевий к городам»: «Многие сказки кочевых

народов начинаются с того ответственного в жизни героя момента, когда он просит у отца дать ему имя, оружие и коня. В эпосе и сказках герою в это время может быть даже три года, но этнографические данные свидетельствуют, что мальчик впервые садился на коня примерно в шесть-семь лет. У огузов мальчик получал имя и коня в пятнадцать лет. Этот обычай, несомненно, является отголоском древнего обычая инициаций, существовавших на определенной ступени общественного развития у всех народов мира» [5, 78].

Подробное описание обряда «перешагивания через меч» («кылыштан аттату») мы находим в киргизском эпосе «Манас»: перед смертью Манас завещает жене, чтобы она подготовила сына Семетея к роли мстителя за гибель его лучших чоро. Чтобы избежать козней родни – шести сводных братьев Манаса, жена должна увести ребенка к своему отцу в Бухару, вовремя исполнить обряд посвящения в воины – «перепрыгивание через булат»; в двенадцать лет надеть на него кольчугу, выбрав «священный» день, и открыть ему тайну его происхождения.

В героических эпосах оружие так или иначе предвещает о смерти. Предвестниками смерти могут быть: 1) букв. распоротая кольчуга воина-батыра («сөгілген сауыт»); 2) оружие, которое хранится дома; 3) сон родных и близких. Согласно мифологическим воззрениям, между человеком и его одеждой сохраняется магическая связь. Поэтому все случившееся с одеждой отражается и на самом человеке. В эпосе «Қобыланды батыр» сестра Карлыгаш видит во сне брата и поймет, что он попал в беду: *Адыра қалғыр айбалта / Тасқа тиді, кетілді, / Қайран ем тағы жетілді*. Сточенный топор предвещает о смерти батыра.

С воинским снаряжением батыра связан также обряд, называемый «қару-жарақты сындыру» (букв. ломать оружие). Он совершается после смерти воина. После смерти батыра все его доспехи развешивались по дому. Слева от дома укрепляли длинное копьё. Наконечник копья завязывали платком: красным – если погиб молодой воин, черным – среднего возраста и белым – пожилого возраста. По цвету платка люди догадывались о возрасте погибшего. В похоронном процессе устраивали скачки. После скачек собирали все снаряжения воина, а копьё с платком (в зависимости от возраста) на наконечнике ломали.

Таким образом, в структурном отношении части оружия можно назвать «анатомическими кодами», обозначающими органы человеческого организма. Оружие батыра представляет собой антропоморфную модель происхождения мира, в центре которой находится человек.

В аспекте «язык и культура» наименования военных доспехов воина-батыра и обычаи и традиции, связанные с ними, способствуют сохранять знания, приобретенные человеком, передавать их от поколения к поколению, а значит – осуществлять диалог культур.

Список литературы

1. Каган М. С. Мир общения: Проблемы межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – 315 с.
2. Левшин А. И. Описание киргиз-казачьих, или киргиз-кайсацких орд и степей / под общ. ред.

- М. К. Козыбаева. – Алматы: Санат, 1996. – 656 с.
3. Назарбаев Н. А. В нашей дружбе нет никаких секретов // Российская газета. – 2010. – 2 ноября.
4. Назарбаев Н.А. Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания // Казахстанская правда от «12» апреля 2017 года.
5. Плетнева С. А. От кочевий к городам. Салтово-маяцкая культура. – М.: Наука, 1967. – 198 с.
6. Сабитова З. К. Прошлое в настоящем. Русско-тюркские культурные и языковые контакты. – Алматы: Қазақ университеті, 2007. – 320 с.
7. Словарь тюркизмов в русском языке / Сост. Е. Н. Шипова. – А.-А.: Наука Каз. ССР, 1976. – 444 с.
8. Шахметова Н. А. Военные доспехи казахов и их этнокультурные особенности (на материале героических эпосов) // Материалы I Международной Интернет-конференции «В. В. Радлов и духовная культура тюркских народов». – Казань: Казанский университет, 2012. – С. 212–217.

Межкультурная коммуникация.

Моделирование социо-культурных процессов.

Миграция и образование

*Бедрина Елена Борисовна, к.э.н., доцент,
Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б.Н. Ельцина,
старший научный сотрудник Института
Экономики УрО РАН,
Екатеринбург, Россия*

*Козлова Ольга Анатольевна, д.э.н.,
профессор, руководитель Центра исследований
социоэкономической динамики
Института Экономики УрО РАН,
Екатеринбург, Россия*

К ВОПРОСУ О СОЦИАЛЬНОМ ЗДОРОВЬЕ МИГРАНТОВ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Одним из наиболее важных компонентов здоровья человека является его социальное здоровье, которое акцентирует внимание на важности взаимодействия индивида и социума. Не смотря на то, что понятие «социальное здоровье» носит достаточно абстрактный характер, оно вполне точно воспроизводит зависимость между физическим и социальным началом в человеке и, с нашей точки зрения, в полной мере определяет его общее самочувствие. На важность оценки здоровья человека с позиции его социализации обращает внимание И.В. Журавлева [2]. Успешная социализация положительно сказывается на эмоционально-психическом состоянии человека, делает его стрессоустойчивым, повышает физические силы организма и укрепляет здоровье.

Понятие «социальное здоровье» многопланово. Под социальным здоровьем принято понимать как процесс успешной адаптации человека в окружающем мире, его приспособление к средовым факторам, так и отсутствие негативных, девиантных форм поведения индивида, таких как наркомания, алкоголизм, преступность и пр. В медицине понятие «социальное здоровье» обычно рассматривается в узком смысле, под социальным здоровьем подразумевают отсутствие социально-значимых болезней, таких как туберкулез, алкоголизм, наркомания и пр. Так, Л.В. Колпина указывает на то, понятие «социальное здоровье» чаще всего используется в негативном контексте при анализе социальных болезней и причин их появления [4].

Существующее неравенство в вопросах доступа и распределения, провоцирует ряд

ограничений, негативно сказывающихся на социальном здоровье определенных групп и слоев общества. Так, депрессивные в экономическом смысле территории, оказываются депрессивными и в социальном плане. Ограничения доступа к объектам социальной инфраструктуры ведет к физической и нравственной деградации населения. В тоже время, рост доступности объектов социальной инфраструктуры положительно сказывается на качественных характеристиках формирующегося человеческого капитала.

В современной России наиболее уязвимой группой населения в плане социального здоровья являются мигранты, большинство из которых въезжают в страну с целью работы и получения заработка, на который они не могут рассчитывать в стране исхода. Проблема социального здоровья мигрантов связана с тем, что мигрантам, особенно из зарубежных стран, приходится вторично проходить процесс социализации, оказавшись в непривычной им языковой и культурной среде. Этот процесс для взрослого человека, с сформировавшимися устоями и нормами поведения, является достаточно сложным. Намного проще этот процесс протекает у более молодого поколения.

В целом, успешность прохождения процесса вторичной социализации зависит, как от адаптационных возможностей человека (языковая группа, уровень образования и квалификации, внешние особенности и пр.), так и от восприятия его местным сообществом (миграционное законодательство, миграционная политика, позиция средств массовой информации, уровень толерантности автохтонного населения и пр.). Так, у мигрантов из Белоруссии, Молдовы и Украины в России, практически не возникает сложностей социализации, так как культурные и языковые особенности стран исхода очень близки с особенностями страны приема, а внешние различия настолько не существенны, что их даже не замечает местное население. Намного сложнее проходят процессы социализации мигрантов из стран Средней Азии: Казахстана, Киргизии, Туркменистана, Таджикистана и Узбекистана, составляющих основу миграционных потоков в Россию.

Особую роль в процессе социализации мигрантов играют нормативные требования к условиям легализации, особенностям нахождения и занятости на принимающей территории. В связи с чем, у лиц из активно интернирующихся стран данный процесс проходит гораздо легче, чем у остальных. Для России это страны, которые в 2015 г. подписали соглашение о создании Евразийского экономического союза, а именно, Белоруссия, Казахстан, Киргизия и Армения. Работники, прибывшие из этих стран в Россию, пользуются на рынке труда практически теми же правами, что и автохтонное население.

В целом, сложность социализации мигрантов в Российской Федерации обусловлена несколькими причинами. Попробуем в них разобраться и сформулировать рекомендации, способствующие улучшению социального здоровья мигрантов. С нашей точки зрения на социальное здоровье мигрантов влияют следующие обстоятельства.

Во-первых, то, что большинство мигрантов в России – это выходцы из стран Средней Азии, которые чаще всего имеют ярко выраженные культурно-религиозные особенности и черты, в том числе внешние, отличные от жителей тех регионов, куда они мигрируют.

Становясь «видимым» меньшинством, они негативно воспринимаются местным населением, видящим в их появлении попытку покушения на самоидентичность. Таким образом, формируется негативное восприятие миграции среди автохтонного населения. К примеру, социологическое исследование, проведенное в Алтайском крае Н.П. Гончаровой, Н.В. Вараксиной, продемонстрировало настороженное и алармистское восприятие международных мигрантов со стороны местного населения [1]. По мнению С.Н. Мишук, «Мигрантофобия (боязнь мигрантов) – это явление, формирующееся как оппозиция идентичностей» [7, с.42]. Недоброжелательность местного населения толкает мигрантов, которые уже прибыли на «принимающую территорию» и, возможно, уже трудоустроены, на изоляцию, мешая процессам их адаптации и интеграции, ограничивая доступ к объектам инфраструктуры принимающей стороны, даже в случае отсутствия такой дискриминации в законодательном смысле.

Во-вторых, в рамках процесса индустриализации, имеющего место в настоящее время в большинстве стран исхода, происходит перемещение населения из сельских поселений стран Средней Азии в российские мегаполисы, из-за наличия ряда ограничений на возможности прибытия и размещения в крупных и столичных городах стран доноров. Городская жизнь, тем более в незнакомой среде другой страны, имеет существенные отличия, от той к которой привыкли мигранты. Тем более большинство из них – это люди достаточно молодых возрастов, привыкшие жить в семьях с тесными родственными связями, постоянно находясь под контролем старших. Разрушение традиционных общинных форм взаимодействия ведет к некой дезинтеграции мигрантов в общественном пространстве. Отсутствие контроля со стороны родителей, семьи, многочисленных родственников часто провоцирует эйфорию и дивиантное поведение. Результатом длительного нахождения молодых людей в отрыве от их семьи могут стать случайные связи и, как следствие, заражение различного рода инфекциями, такими как ВИЧ, сифилис, различные формы вирусного гепатита и пр. Так, по данным ВОЗ в Таджикистане в 1990 г., в момент получения независимости и начала миграционных процессов, насчитывалось менее 100 случаев регистрации ВИЧ-инфекции, а в 2016 г. уже 14 тыс. заболевших ВИЧ-инфекцией. При этом среди новых случаев заражения ВИЧ-инфекцией в Таджикистане отмечалась устойчивая тенденция к росту числа людей, бывших в международной трудовой миграции [8].

А вот такие социальные болезни, как наркомания, пьянство и алкоголизм среди трудовых мигрантов из Средней Азии, имеющих высокую мотивацию к труду и, как правило, отличающихся религиозностью, практически не встречаются. Показательным в этом смысле является пример, когда в 2013 г. в Москве обязали мигрантов проходить тест на наркотики и алкоголь, проверка около 2 тыс. человек, длившееся 3 месяца не выявила у них данного заболевания и тестирование отменили [6].

В-третьих, большинство мигрантов – это представители народов с традиционным укладом жизни, где важная роль отводится семейно-родственным связям, в связи с чем, повышается социальная ответственность мигранта, как основного кормильца семьи, оставленной на родине. Необходимость заработка для содержания многочисленной семьи

заставляет трудового мигранта соглашаться на любые работы и на любых, порой вредных для здоровья, условиях. В связи с травмоопасной структурой занятости (строительство, транспорт, коммунальное хозяйство) среди мигрантов чаще возникают случаи производственного травматизма.

Так как мигранты большую часть заработка отправляют на родину, оставляя себе лишь минимум необходимый для проживания на принимающей территории, они часто экономят на комфорте и проживают в ненадлежащих санитарно-гигиенических условиях, скученно, по несколько человек в тесных помещениях. В этих условиях возникает угроза появления вспышек инфекционных заболеваний, эпидемий, особенно тех, которые характерны для бедных слоев населения. С целью улучшения санитарно-гигиенических условий жизни мигрантов на принимающей территории, в 2013 г. в Федеральный закон «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации» и «Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях» были внесены изменения, закрепляющие понятие принимающей стороны и уточняющие ее административную ответственность за непринятие мер по материальному, медицинскому и жилищному обеспечению приглашенного иностранного гражданина или лица без гражданства в период его пребывания в России. Данные нормативные изменения в целом привели к сокращению проживания мигрантов в подсобных помещениях, непригодных для жизни, однако до конца не решило имеющуюся проблему. Подтверждению этому являются вспышки педикулеза в Москве, регистрируемые в последнее время.

Нехватка денежных средств ведет к тому, что мигранты мало заботятся о своем здоровье. К примеру, проведенное интернирование мигрантов в Едином миграционном центре г. Санкт-Петербурга показало, что значительная их доля не обращается к врачу по экономическим причинам [3]. Наши наблюдения также подтверждают эту тенденцию.

В-четвертых, происходит исторически культурное и языковое отдаление основных стран исхода от России, ее традиций и обычаев. В странах исхода в связи с миграцией сокращается русская диаспора, происходит ориентация стран бывшего Советского Союза на страны Евросоюза и Китай, утрачиваются традиции изучения русского языка, чтения русскоязычной литературы. Плохое знание русского языка нарушает коммуникационные связи между прибывшими и местным населением, загоняя первых в анклавные поселения, тормозя процесс интеграции и социализации.

В условиях анклавного расселения мигрантов снижается их заинтересованность в изучении русского языка, что в случае заболевания мигранта ведет к возникновению препятствий к оказанию медицинской помощи, так как нарушаются привычные коммуникационные связи между доктором и пациентом. Это, наряду с отсутствием финансовых средств, толкает последних к самолечению или поиску «врачей» в мигрантской среде, которые порой не в силах оказать компетентную медицинскую помощь, не имея необходимого диагностического оборудования и пр.

В-пятых, часть миграции носит не контролируемый характер, она выпадает из поля зрения регулирующих органов, в связи с чем нелегальные мигранты не проходят

медицинского освидетельствования. И даже в случае, его прохождения и получения положительных результатов на ВИЧ тестирование или при обнаружении туберкулеза или ИППП, мигранты могут выпасть из поля зрения заинтересованных лиц в силу несовпадения адреса их регистрации и фактического проживания, что является в России крайне распространенным явлением. В этих условиях, мигрант может даже не подозревать, что он болен. Кроме того, угроза депортации, может перевести такого мигранта на нелегальное положение.

Очевидно, что эффекте «здорового мигранта», описание которого имеет широкое распространение в западной литературе, в российских условиях не работает. И.Б. Кузнецова, Л.М. Мухарямова и Г.Г. Вафина предлагают заменить представления об нем на эффект «истощенного мигранта» [5, с. 368].

Представление о временном характере миграции является тормозом к выработке адекватных мер миграционной политики принимающего сообщества, способствующих социализации трудовых мигрантов и лиц их сопровождающих. Отсюда формируется пренебрежение к вопросам приема, размещения, адаптации и интеграции мигрантов, а также сведение государственной миграционной политики к контролю и регистрации.

Таким образом, хотелось бы обратить внимание на важность формирования адекватного восприятия миграции со стороны принимающего сообщества, которое не должно ограничиваться представлением о временном характере миграции. Организационные меры поддержки адаптации и интеграции мигрантов в обязательном порядке должны включать в себя: усиления контроля за миграционными процессами и ограничения нелегальной миграции; создание возможности для бесплатного изучения русского языка на принимающей территории и активного его продвижения в странах исхода; создание условий для более качественного и результативного медицинского освидетельствования мигрантов; проведение градостроительной политики, направленной на ограничение процессов создания анклавов.

Благодарность. Публикация подготовлена при финансовой поддержке Гранта РФФИ № 18-010-01049 «Методология и методика системной оценки взаимосвязи средовых факторов и здоровья населения в задаче устойчивого развития регионов России»

Список литературы

1. Гончарова Н.П., Вараксина Н.В. Отношение к миграции, некоренному населению и культурной интеграции в алтайском крае (по результатам социологических опросов и анализа СМИ) // Региональные проблемы. 2017. Т. 20. № 3. С. 34-38.
2. Журавлева И.В. Отношение к здоровью индивида и общества. М. 2006.
3. Журавлева И.В., Иванова Л.Ю. Мигранты: социально-экономические условия жизни, влияющие на здоровье, и обращаемость в российские медицинские учреждения (результаты опроса в Санкт-Петербурге) // Социальные аспекты здоровья населения. 2015. Т. 43. № 3. С. 1-13.
4. Коплина Л.В. Социальное здоровье: проблемы и перспективы изучения // Вестник

- белгородского университета потребкооперации. 2006. № 4. С. 279-281.
5. Кузнецова И.Б., Мухарямова Л.М., Вафина Г.Г. Здоровье мигрантов как социальная проблема //Казанский медицинский журнал. 2013. Т. 94. № 3. С. 367-372.
6. Мигрантов перестали тестировать на наркотики и алкоголь // Известия. 2013. 27 авг. URL: <https://iz.ru/news/555944> (Дата обращения 2.07.2018)
7. Мищук С.Н. Мигранты и принимающее сообщество: региональный аспект на примере Дальнего Востока России / Биробиджан, 2014.
8. Число жителей Таджикистана, зараженных ВИЧ, продолжает расти. [Электронный ресурс]. URL: <http://ru.sputnik-tj.com/health/20151201/1017748395.html> (Дата обращения 2.07.2018)

*Alla K. Bolotova, Doctor of Psychology, Professor,
Head Department of General and Experimental
Psychology of the National Research University
"Higher School of Economics",
Moscow, Russia*

SELF-DESCRIPTION AS PSYCHOLOGICAL POTENTIAL OF THE PERSON IN INTER-CULTURAL COMMUNICATION

САМОРАСКРЫТИЕ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИЧНОСТИ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация

Феномен самораскрытия может рассматриваться на разных уровнях: от социально-психологического до индивидуально-личностного, где субъектом открытости будет выступать как отдельный человек и его потенциальные возможности в сфере социальных коммуникаций, так и группы или корпорации. На уровне коммуникативного диалога и межкультурной коммуникации самораскрытие есть проявление потенциальных возможностей человека и его готовности к открытому и доверительному взаимодействию в социуме. В практическом плане решение этих проблем может выступать как социальный заказ представителей тех профессий, где комфортные социальные коммуникации являются значимым фактором профессионализма и коммуникативной компетентности личности.

Ключевые слова: *самораскрытие, самореализация, личностный потенциал, доверительность, аттракция самораскрытия*

Introduction

The problem of personality presentation has not been defined in terms of interpersonal relations in Russian psychology. Self- presentation varies in differing levels, from social-psychological one to the individual level, taking into account either the image of the individual with his personal traits or the image of the social group. At the level of interpersonal relationship reveal a person comprises emotional stability, agreeableness, self-consciousness, openness to self-dialogue. In practice, self-presentation is a key piece of a person's social experience, which proves to be a very important point for his professional activity.

Although the problem of personal representation of a human in the frame of a communicative dialogue has not become the subject of extensive research yet, it is gaining a prominent place in the media in terms of practical application. The phenomenon of self-disclosure can be considered at different levels, from socio-political to the individually psychological ones, the evidence to

which can be observed in the authoring programs designed in TV format. From academic perspective, psychology defines such famous dialogue-interviews as a communicative dialogue, the nuclear grain of which consists in the ability to induce the other to self-disclosure.

Theory

The theory of self-disclosure was first developed by an American psychologist is Jourard S.M.[6, 235]. The core idea of the term implies the willingness to report personal information about oneself to other people, consciously and voluntarily opening the personal "I". One consequence of such self-revelation is removal of social tensions and deformatization of social communications.

The act of self-disclosure also suggests a pluralistic approach to life collisions, rejection of authoritarianism, openness and naturalness of human behavior in the course of interpersonal communication in a dialogue.

Self-disclosure is one of the epiphenomena of human individuality manifestation in communication acts, being an essential factor of productive interaction and learning of the other in interpersonal relationships. In social contacts, as a prerequisite of self-disclosure response from others the Communicator can cause attraction (attraction of the Self) [10]. Moreover, self-disclosure is the evidence of mental health. Failure to self-disclose can hinder personal growth, block the need for self-fulfillment and career development.

Self-disclosure can also serve as a frame of reference for thinking about professional and personal experiences in the process of overcoming difficult situations as it allows oneself to realize personal potential not only within the particular professional activity, but also in the context of wider interpersonal relations [10]. However, the field of exploration of this phenomenon within the structure of personality still lacks empirical research and reflections in psychological literature are rare.

Insufficient development of the phenomenon of self-disclosure as a property of personality causes some difficulties. This is, primarily, due to the necessity to determine the place of self-disclosure in the overall structure of personality and in the ways it expresses its individuality in the process of socialization and within interpersonal contacts [5]. It is also required to clarify the role of self-disclosure in terms of professional self-determination and self-realization of the personality in society.

In our opinion, an appeal to the ideas of humanistic psychology, where self-regulation of personality and self-realization are carried out in active cooperation, co-creation of people, in terms of an open dialogue, confiding interpersonal relationships and self-disclosure throughout the life way of an individual, appears to be one of the important conditions for self-realization.

Self-disclosure can be considered at different levels of scientific exploration being approached either from the socio-psychological viewpoint or from the individually determined personal perspective and is defined here as self-disclosure. The subject of openness may serve as an individual with his personal potential in the field of social communications, or social groups and corporations or social system as a whole [11].

S.M.Jourard , the author of the theory of self-discovery, and one of the representatives of humanistic psychology assigns its postulates to communicative interaction as well. Being the founder of the study of this phenomenon in Western psychology, S.M.Jourard suggests the most complete definition for the term of self-disclosure: "Self-disclosure - a message, revealing personal information about yourself to others; conscious and voluntary opening of the personal "I"; the act of representation and showing of yourself to the people perceiving you» [6, 153].

This approach allows a person to be open in their views on politics, ethics, religion, family life, be pluralistic in understanding and interpretation of the modern world. In interpersonal communication it suggests refusal of categorical opinions and stiffness, building up relations of cooperation, co-creation of the senior and the junior, the head and the subordinates [2, 34]. This aspect of professional activity most fully displays personal potential in the readiness to construct comfortable positive social communication.

In Western literature, where the studies of the phenomenon of self-disclosure have gained considerable attention, a number of theories that characterize the functions and consequences of self-disclosure in interpersonal communications are presented [5]. One explanation provided to the essence of the term has been given the name of the phenomenon of reciprocity, where self-revelation of one man in a communicative dialogue evokes self-disclosure in the other, and thereby eliminates social tensions. Openness from the side of the other can be considered to be a sign of acceptance and trust [8].

Another interpretation of reciprocity through modeling and trust in the frame of a communicative dialogue has been worked out in American psychology. If one person has opened the other something personal, some of his private space, the other individual gets focused on this behavior and perceives it as a model in response. However, along with explanation by the norm of reciprocity, it was interpretation of self-disclosure from the perspective of social exchange theory, when self-disclosure serves as a social reward, that received most experimental support [1, 68]. The studies carried out by C. Altman and D. Taylor present a model of self-disclosure in the process of development of communications in the frame of space - time continuum. According to this theory in the course of development and progression over time of positive interpersonal communication the depth of self-disclosure increases and the revealed information relates to the greater number of vital areas and spaces. In the course of communicative dialogue self-disclosure takes more time.

In domestic social psychology there is much evidence and confirmation to these behavioral patterns reflected in a number of studies on interpersonal relationships. [3, 4]. These studies show that the act of self-disclosure in dyadic relationship is not very common in social communication. Only a special personal potential, as described by D.A. Leontev, adaptability of the individual to society generates a special manifestation of personality - the ability to self-disclosure, often, unfortunately, a one-way bearing, not accepted and understood by everybody, directed at creation of favorable, productive and positive relationships [7].

Some studies demonstrate that the process of self-disclosure in the communicative dialogue developing in time, a dialogue determined by the content and selectivity of the common

themes may acquire the character of reciprocal self-disclosure [10]. The growing depth of self-disclosure depends on the availability of common interests, values, life plans, and usually proves to be gradual and incremental in nature.

The study on temporal dynamics of self-disclosure has shown that that this issue is a necessary condition for the development of interpersonal relationships, especially in the dyad, the condition of their stability in time. So, if people, for a long time, do not feel reciprocity in self-disclosure on the part of each other in the course of deepening of their emotional relationships, then these relationships will never reach the stage of integration.

Mutual openness is a necessary condition for the development of relations in a communicative dialogue at the initial stages of communication. When the relationships have progressed, reciprocal openness does not necessarily immediately follow after the opening from the other person. In the case self-disclosure is not consistent, than in return deterioration of relations is likely to follow within some time perspective.

As relationships evolve over time, the width and depth of self-disclosure increases. Several studies have demonstrated that, in contrast to relationships of unfamiliar people, relationships with the spouse or friends, when there is no need for immediate reaction, partners are more selective in the case of reciprocal self-disclosure. At the same time, it is important that self-disclosure should not involve a large number of expressions of negative emotions, as frequent expression of positive feelings in long intimate personal relationships as leads to increased interpersonal attraction regardless of the depth of self-disclosure and the time of its presentation.

The phenomenon of openness is mentioned in such investigations where the problems of loneliness, intimacy and even self-representation are raised. The need for transparency, trust and honesty in interpersonal contacts deserves special socio-psychological research and presents a particular field of investigations. At socio-psychological level openness is manifested in readiness to self-disclosure of the person in situations of interpersonal or group communication. However, self-disclosure and self-representation are treated as different co-existing realities: superficial, shallow self-disclosure is often associated with precise self-representation. While self-disclosure is the message of personal information as an open expression of feelings, opinions and thoughts about politics, ethics, religion, family life in the form of personification and readiness for communicative dialogue, self-representation is a set of certain well-known tactics of manipulation with well-known truths and ideas, impersonal monologues as a means of self-representation. Self-representation often forms a distance, closeness in interpersonal contacts. There exists explanation to this mutual influence which is due to substantial characteristics and functions of self-discovery in social communications.

First of all, it should be noted that self-disclosure is a new position, for example, for an interviewer, helping and supporting his visa-vie, promoting an open confidential dialogue.

This proves to be a new paradigm of communicative dialogue, with the underlying ideas of humanistic transpersonal approach to the personality of the other, encouragement of his activity, autonomy, acceptance of his individuality, disclosure of his inherent personal potential.

As a communicator (the one who announces something personal about himself) such person can cause both positive and negative consequences for himself in the situation of self-disclosure. The most common positive effect may be called Attraction (attractiveness of the Self) to those with whom he interacts. Here attraction is a prerequisite for self-disclosure and for the others participating in communication [10, 11]. Additionally, self-disclosure is the evidence of mental health and an effectively functioning personality. Inability to self-disclosure can hinder personal growth, block the need for self-realization. However, excessive self-disclosure, ignoring social standards, ethics, can lead to social exclusion of the individual and cause a state of frustration.

Therefore, revealing the essence and the importance of the phenomenon of self-disclosure in a communicative dialogue its meaningful and time parameters, the criteria of timeliness should be considered and taken into consideration. Substantial compliance with the characteristics of self-disclosure include social, ethical, socio-cultural, religious and national norms of social life.

All the above refers to the matter in the broad sense , while in the narrow context it must first and foremost meet the context and the time frames of communication, the role and status of the communicative situation, dialogue and the confidence level of communication. It is equally important that self-disclosure in interpersonal communication should be appropriate to the nature, age and personal characteristics of the recipient, i.e. the one who perceives self-disclosure, the one who it is designed for.

Such act of self-disclosure helps a person to cognize the Self and induces manifestation of the personality potential and self-realization in communication. Moreover, it evokes reciprocal self-disclosure in recipients, satisfies the need for intimacy, helps to overcome the feeling of loneliness. Thus, reflexivity, "I" openness in the situation of communicative dialogue helps to expand the circle of communication, giving a sense of positive self- assessment , the sense of social reward and acknowledgement of the personality.

It may be concluded that achievement of emotional contact in interpersonal communications through self-disclosure is not linked to the number of areas of self-discovery, but rather to its features and the depth of communicative dialogue, with expression of individuality in the course of dialogical communication, openness and acceptance of the Other. Such communication is defined by manifestation of a number of special qualities of personality, among which are empathy, developed communication skills, competence in communication. Competence in communication, or communicative competence involves the ability to establish and maintain a variety of social contacts and interpersonal interactions with other people. The structure of competence includes the body of knowledge and skills to ensure effective flow of communication process.

In general, communicative competence is regarded by psychologists as a system of internal resources required to build up effective communication in situations of interpersonal relationships.

It is important to note the influence of the effect that timing of self-disclosure has on the emotional background of communicative dialogue and positive expectations in interpersonal relationships [9]. Thus, self-disclosure of a man for the all six indexes within the initial, non-

continuous period of time in just emerging relationships can cause your partner to increase the protective, "closed" nature of the reaction in communication and lead to social disadaptation, cause emotional rejection, failure or take a shape of a sudden self-disclosure. Untimely self-disclosure in the situation of the kind would not contribute to further development of emotional interactions and is likely to cause a valuable response. Conversely, in most people, dogmatic positions in communication, rigidity in problematic terms of emotional relations and self-disclosure are significantly correlated with the age and professional experience. However, the intuitive tendency to self-disclosure is associated with the possibility of attraction, appeal evoke, proximity to the other in a communicative dialogue.

Self-disclosure to another recipient acts as a "social award", as a special kind of relationship, peculiar only to the subject and particularly evident in his extraordinary personality. Such communication evokes a sense of confidence, tends personality to self-revelation, reduces stress barriers in the situation of social interactions.

Several researchers also indicate psychotherapeutic effect of self-disclosure both for the Communicator and for the recipient, as well. This is due to the fact that in this case the need intimacy, overcoming the sense of loneliness is achieved, causing the effect of effect of psychological safety [1, 261].

However, self-disclosure, as a manifestation of individuality in social communication, is fraught with a number of limitations and it is also associated with adverse effects. It has been noted that self-disclosure is possible in different spheres of life and at different levels, but the optimum self-disclosure must conform to social norms of society, relate to the level of intimacy and a sense the limits of reciprocity, corresponding to the context and the time of communication, not breaking the boundaries of the inner self, personal space and taking into the role and the status of relationships into account. Failure to comply with these restrictions can cause social maladjustment, violation of ethical norms of social regulation of the communicative act.

Self-disclosure should be carried out in accordance with time constraints. Premature self-disclosure, especially in interaction with unfamiliar partners inhibits dialogic communication, reduces its productivity.

The mentioned above makes it important to consider the appropriateness and timeliness of revelation of personal information about oneself, respect the principle of self-disclosure in the step-by-step promotion at deepening the context, developing reciprocity in communicative dialogue.

In the situation of self-disclosure is important to consider the ethical norms and regulations. Thus, it is believed that self-disclosure for the first three indexes (judgments, interests, work) in formal communication acts as appropriate, official way relations.

Conclusion

In communication, self-disclosure is considered in close connection with the whole system of new psychological orientation, where deformatization of interpersonal relations in direction of joint development activities and self-realization of the personality, improvement of its creative

potential appears to be the crucial point.

Thus, self-disclosure is an optimal psychological background for personal fulfillment and realization of the personal potential in a communicative dialogue that creates opportunities for overcoming the difficult periods of sharp social change and instability. This content of self-disclosure stands for the willingness of an individual to accept and to independently initiate change in the own life, and thus, to adapt to the social changes in the modern world in the best possible and appropriate way.

References

1. Altman S., Taylor D. Social penetration of Interpersonal relationship. N.Y., 1979.
2. Aronson E. Social Psychology. M., 2002.
3. Bolotova A.K. Man and time in knowledge, activities, communication. Moscow, 2007.
4. Bolotova A.K., Molchanova O. Developmental Psychology and Developmental Psychology. S.-Petersburg. Basis Books, 2018.
5. Chaldini R. Psychology of Influence. S.-Petersburg. 2011.
6. Jourard S.M. The Transparent Self. N.Y. 1974.
7. Leontiev D.A. Personality Potencial. M. 2012.
8. Maslow A. Motivation and Personality. M., 1998.
9. Zimbardo Ph., Boyd Dj. Time Paradox. N.Y. 2008.
10. Boniwell I.(2011) Positive Psychology: Theory, Research and Applications. Open University Press. Retrieved from <http://www.positivepsychology.org>
11. Seligman M. (2010) Learned Optimism/ How to change your mind and life. Reed Business Information. Retrieved from <http://authentichappiness.org>

*Евтюгина Алла Александровна,
доктор пед. наук, профессор,
заведующая кафедрой русского и иностранных языков,
Российский профессионально-педагогический университет,
Екатеринбург, Россия*

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ ФЕСТИВАЛЯ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Abstract

The article is devoted to a students' festival which is a special form of cultural exchange. An expanded definition of a festival is proposed here – that of an innovation means of forming the poly-cultural environment for adaptation and socialization of foreign students in a new environment, as it contributes to involving of foreigners into various creative activities and informal communication by establishing inter-cultural links and upbringing tolerant attitude of students of various nations to each other. Tasks and socio-adaptive functions of an ethno-pedagogic festival are identified.

Keywords: *festival, socialization, inter-cultural communication, adaptation, national culture.*

Современное общество характеризуется процессами глобализации и интеграции, а изменения, происходящие в стране в области политики, экономики, социальных отношений, вызывают, в свою очередь, рост национального самосознания этносов, стремление народов сохранить свою самобытность и уникальность.

Интернационализация образовательного процесса, происходящая за счет привлечения в высшие профессиональные учебные учреждения иностранных студентов, формирует потребность в готовности к осуществлению межкультурных коммуникаций на основе уважения, человеческого достоинства, открытости к взаимодействию с другими культурами. Поэтому в вузах и колледжах, сегодня все больше характеризующихся существованием межкультурной среды обучения, особое внимание должно уделяться адаптации и социализации иностранных студентов.

С момента пребывания иностранных студентов в стране обучения возникает необходимость их социализации, под которой мы понимаем сложный, многосторонний процесс вхождения человека в новую социокультурную среду, «усвоение обязательного минимума культуры общества» [6, 12], взаимодействие с представителями различных культур при сохранении чувства личной и культурной идентичности, участие в социокультурной жизни нового социума.

Адаптационный процесс иностранных студентов к новым социальным, культурным, бытовым условиям, безусловно, связан с социализацией, поскольку адаптация или «вхождение» студента в общество отражает его взаимоотношения с принимающей стороной, с другими иностранцами, в ходе которых он активно включается в различные виды совместной деятельности.

Эффективным инструментом адаптации, социализации иностранных студентов, на наш взгляд, являются творческие мероприятия, а именно фестивали. По определению фестиваль – «массовое празднество, включающее в себя показ, смотр каких-нибудь видов искусства» [2, 822]. «Периодически устраиваемые общественные празднества, на которых показываются достижения музыкального, театрального и другого искусства» [1, 1324]. «Общественное празднество, сопровождающееся показом, просмотром каких-нибудь видов искусства» [3, 841]. Таким образом, под фестивалем понимаются события самые разные по масштабу, жанрам и форматам, главной чертой которых является проведение в жизнь определенных социокультурных идей.

В данной статье организация студенческого фестиваля рассматривается не только как способ представления культуры, но прежде всего как новаторское средство формирования поликультурной среды для адаптации, социализации, межкультурной коммуникации иностранных студентов.

Фестивали в настоящее время стали платформой для взаимопроникновения культур, обмена творческим опытом, налаживания взаимодействия между различными группами культурной деятельности; стали формой культурного обмена и межнационального общения. На сегодняшний день известно большое количество разновидностей фестивалей: кинофестиваль, музыкальный фестиваль, театральный фестиваль, научный фестиваль, литературный фестиваль и пр. Проведение фестиваля является желанием сделать каждое событие запоминающимся, выходящим за рамки традиционной практики, отвечающим социальным потребностям в обновлении творческих и коммуникативных процессов.

Проблема социализации, адаптации иностранных студентов выбрана не случайно и обусловлена увеличением потока мигрантов в страну, социально-культурными преобразованиями последних лет, происходящими в современной России, направленными на улучшение культуры межнационального общения, воспитания толерантности к разным народам. В вузах России обучается большое количество иностранных студентов, представляющих особую группу студенческого сообщества. Каждый носитель языка всегда является носителем культуры и традиций своего народа, а языковые знаки, как известно, выполняя культурную функцию, передают основные установки культуры. Следовательно, все иностранные студенты воспринимают чужую культуру через призму культуры своего народа. Обучаясь в России, они должны находить между собой и с россиянами общие точки соприкосновения, общие интересы, учиться строить конструктивный диалог. Вышесказанное определяет актуальность рассмотрения вопроса межкультурной адаптации, социализации данной категории обучающихся в образовательных учреждениях.

Этнический фестиваль является достаточно успешным средством, поскольку вовлекает

иностранцев в различные виды творческой деятельности, неформальное общение, устанавливая межкультурные связи, воспитывая толерантное отношение студентов различных национальностей друг к другу. Кроме того, он выполняет важную функцию по формированию вторичной языковой личности в межкультурной коммуникации с учетом менталитета народа в живом общении.

В современном мире конференции, конкурсы, фестивали невозможно организовывать без использования компьютерных и интернет-технологий. Необходимая информация, положение, правила проведения фестиваля размещаются на сайте посредством интернет-связи и электронной почты, отбираются участники и инвесторы мероприятия, осуществляется оценка выступающих с помощью голосов интернет-пользователей, проводится онлайн трансляция события. Сегодня уже существуют интересные интернет-фестивали, например, «Дистанционный интернет-фестиваль», «Золотая Мечта. Онлайн». Возможность использования компьютерных и интернет-технологий позволяет расширить межкультурные способы общения студентов, что в свою очередь ведет к развитию смешанных форм коммуникации. По словам Николаевой П.В., фестиваль «будучи неотъемлемой частью культуры как знаково-коммуникативной системы, ... являет собой уникальный образец разно-уровневого общения, открывает возможности для эффективной межкультурной коммуникации, в результате которой достигается понимание между людьми как представителями разных культур, целыми сообществами, разница между которыми носит, например, социальный, профессиональный, возрастной, этнический и другой характер» [4].

В Российском профессионально-педагогическом университете, это уже стало традицией, ежегодно проводится фестиваль этнопедагогического наследия «Навруз», участниками которого являются иностранные студенты вузов и учащиеся колледжей. Навруз – это праздник Нового года у многих народов Евразии; он также знаменует первый день весны и обновление природы, а его происхождение уходит корнями в дописьменную эпоху истории человечества.

Целью проведения этнопедагогического фестиваля является развитие межнационального взаимодействия студентов, формирование поликультурной среды для адаптации, социализации иностранцев в вузе, в России. А также привлечение внимания общества к проблеме адаптации иностранцев в социуме, с одной стороны, и необходимости понять и переосмыслить народные традиции, повысить уровень знания родной культуры, приобщать к народной культуре подрастающее поколение, с другой. Студенческий фестиваль отличается особой праздничной атмосферой, ориентирован на демонстрацию ценностей и культурных традиций разных народов. Основная задача мероприятия – создание определенных условий, в которых иностранным студентам, прибывшим в Россию для получения образования, будет комфортнее адаптироваться к новым, отличным от их прежней жизни, условиям. Социокультурный педагогический подход дает возможность наладить межкультурное взаимодействие в непосредственном контакте, на практике познакомиться с нормами речевого поведения, правилами этикета, культурой речи; обменяться творческим опытом.

Как известно, культура в любом формате остается социальной, именно человек создает и аккумулирует, сохраняя и передавая культурно-значимую информацию, традиции и обычаи своего народа. Принципиально важным является то, что человек, вливаясь в чужую культуру, изучая другой язык, сохраняет свои национальные культурные особенности: свои ценности, язык, творчество, обычаи, взгляды. Необходимо подчеркнуть, что именно в процессе подготовки фестивалей в вербальном и невербальном общении носителями разных языков проявляются элементы поведения, отражающие национальные традиции, речевой этикет народа; возникают текстовые лакуны в ходе межкультурного речевого взаимодействия на репетициях в неформальных ситуациях. Исполняя народные песни, демонстрируя танцы, декламируя стихи национальных поэтов, студенты представляют культуру своей страны, знакомятся с этнокультурой других народов, овладевают определенными коммуникативными моделями поведения россиян. Освоение чужой культуры является эффективным средством повышения интереса к языку и межкультурной коммуникации. Привлечение фактов культуры другого языка, связанных с правилами речевого и неречевого поведения, всегда способствуют формированию навыков адекватного понимания и эффективного взаимодействия с партнерами по коммуникации.

Необходимо подчеркнуть, что при данном виде коммуникации, барьеров в межнациональном общении становится меньше, так как фестиваль является площадкой для формирования коммуникативной компетенции в реальных речевых ситуациях. Итак, фестиваль способствует решению коммуникативных, обучающих, социокультурных, адаптационных задач, совмещая коммуникативную функцию языка и задачи культурного воспитания. Проведение этнических, страноведческих фестивалей не только знакомит иностранцев с национальными традициями разных этносов, бытом и культурой, но и включает их в новый культурный контекст, помогает иностранным обучающимся почувствовать себя его непосредственными участниками. Репрезентация творческих достижений каждого студента становится важным аспектом в раскрытии сущности его личности и самопознании. Известно, что общественное «культурное сознание и сознание личности могут развиваться только в ситуации постоянного осмысления культурных реалий. В пространстве фестиваля функция социализации так же, как и самопознания, получает культурно-художественную направленность, можно сказать, что социализация человека происходит не только по отношению к принятию общества в целом, но прежде всего к осознанию его творческого опыта» [5].

Все это, в совокупности, создает благоприятную поликультурную среду для эффективной социализации иностранного студента в новых для него условиях жизни.

Можно сказать, этнофестиваль выполняет важнейшую функцию по организации межкультурных коммуникаций, позитивного межкультурного диалога, поскольку его формат не предполагает ни ассимиляции, ни сепарации отдельных культур. Студенческий фестиваль разных народов, предоставляя каждой культуре возможность показать свое искусство (танец, музыка, костюмы, предметы быта, кухня и т.д.), формирует своеобразное пространство для взаимодействия и коммуникации иностранцев на протяжении достаточно длительного временного периода. Кроме того, поскольку по своей семантике он является

праздником, то настраивает участников и гостей на позитивное восприятие культурной информации, дает возможность получить когнитивно-духовный опыт, пережить творческое содействие (песни, танцы зрителей в зале, а затем традиционные народные гуляния с восточными угощениями и национальной музыкой).

Подводя итог, перечислим социально-адаптивные функции этнопедагогического фестиваля:

- коммуникативная – установление, развитие и коррекция межкультурного толерантного взаимодействия (вербального и невербального) в общении студентов;
- социализирующая – введение в деятельность иностранных студентов важнейших компонентов полноценной жизни, ускоряющих процесс адаптации;
- развивающая – создание условий для полноценного социокультурного развития иностранных студентов, стимулирование когнитивных и духовных изменений в их личностном развитии, содействие процессам самовыражения креативных способностей;
- защитная – нейтрализация негативных воздействий окружающей среды на личность студента и его развитие, повышение уровня социальной защищенности в условиях их пребывания в вузе и общежитии;
- регулирующая – упорядочение межличностных взаимоотношений студентов и их влияния на формирование личности.

Следовательно, студенческий фестиваль имеет особое значение для более быстрой адаптации и социализации человека в вузе, в чужом обществе, отличается высокой степенью креативности в установлении взаимосвязей студентов разных национальностей, формирует коммуникативную толерантность в процессе межкультурной коммуникации.

Процесс проведения международного студенческого фестиваля способствует познанию человеком самого себя и других, позволяет проанализировать особенности творческих жанров своей страны, сравнить их со спецификой видов визуального искусства другой, создает благоприятную поликультурную среду. Таким образом фестиваль представляет собой коммуникативно-художественный жанр, включающий комплекс мероприятий, разных по формату, направленности, протяженности во времени, но объединённых единой темой и типовой аудиторией, осуществляющий процесс формирования новых культурных ценностей для более быстрой адаптации иностранных студентов.

Список литературы

1. Баженова С.Л., Биржакова Е.Э., Горбачевич К.С. Словарь современного русского литературного языка. Т 16. М.-Ленинград: Наука, 1964. – 1610 с.
2. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. – М.: Эксмо, 2006. – 944 с.
3. Лопатин В.В., Лопатина Л.Е. Толковый словарь современного русского языка / Лопатин В.В., Лопатина Л.Е. – М.: Эксмо, 2009. – 928 с.
4. Николаева П.В. Семиотика фестиваля как формы праздничной культуры [Электронный ресурс] // Dslib.net: библиотека диссертаций. М., 2007–2016. URL:

<http://www.dslib.net/teorja-kultury/semiotika-festivalja-kak-formy-prazdnichnoj-kultury.html> (дата обращения: 12.02.2017).

5. *Паксина Е.Б.* Социокультурные функции фестиваля искусств [Электронный ресурс] // Science-education.ru: электронный научный журнал: Современные проблемы науки и образования. М., – 2015. – № 1-1. – С. 1884-1884. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=18601> (дата обращения 10.05.2017).

6. *Прохоров Ю.Е.* Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. М.: Книжный дом «Либрокрм», 2017. – 224 с.

*Куприна Тамара Владимировна,
кандидат пед. наук, доцент,
Бекетова Анна,
старший преподаватель,
Уральский федеральный университет,
Екатеринбург, Россия*

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ТОЛЕРАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ BLENDED-LEARNING В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МИГРАЦИИ

Abstract

The article deals with the problems of extending tolerant behavior skills in foreign (English) language classes. The relevance of the presented subject is due to the necessity of interaction of numerous cultures representatives in the educational (academic) environment. At present, there are large flows of academic migration for the purpose of studying or working in various universities around the world. However, staying and studying in another country requires both academic and intercultural communication skills, adaptation to traditions, climate and other factors of the new environment. In our research we identify the main problems of adaptation and propose the technology of blended-learning, combining both traditional teaching methods and IT technologies contributing not only to learning a foreign language but also extending tolerance skills in interaction with representatives of other cultures.

Keywords: *tolerance, intercultural communication, academic environment, adaptation, IT-technologies*

В современном глобальном мире все большее значение приобретают международные миграционные потоки, представляющие собой сложное и многоаспектное явление. Они имеют множество характеристик и различных направлений, одним из которых является образовательная миграция, связанная с интернационализацией образования и востребованностью высокопрофессиональных кадров. По сути, образовательная миграция представляет собой интеллектуальный глобальный капитал как отдельного общества, так и страновых объединений в целом [4, с. 485].

С другой стороны, одной из сложных проблем является сложившаяся демографическая ситуация, обусловившая сокращение количества выпускников средних школ. Сегодня система образования должна ответить на вопрос: что делать в ситуации демографического сжатия и как поднять количество абитуриентов, являющихся в дальнейшем высокообразованным человеческим потенциалом страны.

В целом, концепцию человеческого потенциала можно рассматривать как расширение возможностей человека через образование, которые в дальнейшем реализуются в других видах деятельности. Однако данный вид миграции имеет и ряд проблем, что требует дальнейших исследований и разработки программ адаптации [5, с.91].

Следовательно, пути решения проблем миграции и демографии находятся на уровне их совместного решения. Своевременная и качественная подготовка детей мигрантов в системе школьного образования, с одновременной мотивацией для поступления в российские вузы, является полноценной платформой для увеличения количества и качества абитуриентов, которые в дальнейшем могут стать высококвалифицированным человеческим капиталом, адаптированными к российским условиям жизни.

В то же время, учитывая стремление российских вузов к сотрудничеству с зарубежными вузами и российских выпускников к продолжению обучения в других странах, а также стремление представителей этих стран к обучению в России, необходимо исследовать возможности и проблемы образовательной миграции.

Среди наиболее актуальных проблем необходимо отметить языковой и социокультурный барьеры, мешающие успешному вовлечению детей мигрантов в различные виды образовательной, культурно-досуговой и социальной деятельности. Сложность включения в иную культурную среду, тяжело дающееся многим освоение русского языка, отсутствие представлений о нормах и базовых ценностях культуры российского общества, незнание особенностей повседневного быта и норм межличностного общения, трудности коммуникации в учебном коллективе и с педагогическим персоналом, нелегко решаемые вопросы освоения учебного материала – основные проблемы, с которыми сталкиваются дети мигрантов [3, с. 80].

По данным наших исследований, с такими же проблемами могут сталкиваться и студенты вузов, все чаще выбирающих обучение в других странах.

При анализе функциональных особенностей гуманитаризации технического образования, а также педагогических условий, необходимых для достижения целей гуманитаризации нами было выявлено, что конкурентоспособность современного специалиста зависит не только от овладения им будущей специальностью, но и от его разносторонней гуманитарной культуры, творческого мышления, воспитанности.

Следовательно, важным моментом адаптации и усвоения соответствующих поведенческих паттернов является необходимость обучения их соблюдению в определенной социальной системе.

Кроме того, в настоящее время совершенно необязательно перемещаться в другую страну, т.к. предпринимаются меры по расширению доступности виртуальных образовательных платформ и технологических средств. Во многих российских высших учебных заведениях начинают разрабатываться специальные методики, создаются и внедряются специализированные учебные материалы (интерактивные учебные пособия, учебные видеофильмы, аудиoproграммы, обучающие компьютерные программы).

Таким образом, можно сделать вывод о правомерности сочетания в рамках высшего профессионального образования личностно-ориентированного обучения, направленного на развитие социально-значимых качеств (при ведущей роли предметов гуманитарного цикла), и современных информационно-коммуникационных технологий, без которых жизнь в современном мире уже не представляется возможной.

В данном случае особенно подчеркивается роль преподавателя, заключающаяся в создании условий, способствующих личностному развитию, в основе которого лежит осознание собственной уникальности и исключительности, понимание необходимости самосовершенствования, а также стремление к активному участию в жизни общества.

На наш взгляд, критериями оценки профессиональной компетентности преподавателя является действенность организации благоприятного пространства совместной деятельности, в котором осуществляется объединение межкультурного, социального, собственно образовательного и личностного, посредством создания психологически комфортной образовательной среды, создающей условия продуктивного освоения знаний, а также эффективность формирования определенных знаний, умений, навыков за счет раскрытия индивидуальных особенностей студентов [1].

Для создания электронного курса преподаватель должен иметь представление не только о предметной области, но также быть хорошо информированным о возможностях информационных технологий, а также знать какими средствами компьютерной поддержки достигается тот или иной дидактический прием.

Следовательно, с целью максимально эффективного использования особенностей мышления современного молодого поколения необходимо в стенах учебных заведений высшего профессионального образования особое внимание уделять поощрению и стимулированию создания и внедрения в образовательное пространство учебных материалов, в основе которых лежат все преимущества информационно-коммуникационных технологий. Причем, в создании подобных образовательных ресурсов могут и, на наш взгляд, должны принимать участие не только преподаватели, но и сами обучающиеся. Таким образом, на протяжении всего периода обучения происходит самоорганизация студенческой аудитории с целью создания собственного контента и усвоения не только специальных, но и социально-значимых компетенций, необходимых для адаптации в новой межкультурной среде.

По результатам теоретического исследования нами была составлена программа экспериментальной работы, направленной на развитие межкультурной коммуникативной толерантности студентов телекоммуникационных специальностей на занятиях по иностранному языку на основе смешенного обучения (blended learning) [1].

Для повышения качества обучения в высшем учебном заведении мы предлагаем использовать аудиотехнологии, к одним из которых относится подкастинг. Слово podcasting произошло от названия плеера iPod и слова broadcasting (широковещание). Таким образом, подкастинг – это способ вещания, предназначенный для прослушивания на компьютере или плеере, представленный в виде небольшой аудио-программы (подкаста),

поддерживающей формат mp3. Подкасты длятся в среднем от трех до пятнадцати минут.

Неоспоримым преимуществом подкастов является и то, что, скачав свежий выпуск, его можно прослушать в удобное время в удобной обстановке. В данной работе мы признаем преимущества подкастов для обучения, прослушивание которых является эффективным средством развития навыков аудирования, говорения и пополнения словарного запаса, поскольку аудио-файл может сопровождаться текстом с выделением слов и выражений, трудных для восприятия слушающего или на которых необходимо сделать акцент.

Опытное обучение по развитию межкультурной коммуникативной толерантности студентов в рамках дисциплины «Иностранный язык» основано на работе с подкастами, созданными преподавателем и студентами в рамках следующих тем:

- Толерантность и уважение (Tolerance and Respect);
- Характер и вкусы (Characters and Tastes);
- Взгляды и поведение (Thoughts and Behavior);
- Общение и взаимодействие (Communication and Interaction);
- Профессиональное поведение (Professional Behavior);
- Работа на международном уровне (Working in International Business);
- Обучение (Learning).

Данные темы тщательно разработаны с целью эффективности развития следующих компонентов коммуникативной толерантности студентов: наличие глубинных знаний о сущностных и содержательных характеристиках толерантности; знание собственных прав и уважение себя как личности; осознание права любого человека быть другим и иметь собственные взгляды и убеждения; знание особенностей ведения равноправного диалога и выраженное стремление к такому диалогу; владение навыками толерантного межличностного взаимодействия; осознание прав людей других национальностей, уважительное отношение к ним и выраженное стремление к диалогу культур; сформированность личного однозначного отношения к понятию толерантность; признание себя толерантной личностью; проявление неосознанной реакции, когда по поводу различий между особенностями своей личности и личности собеседника не возникает негативных переживаний.

По итогам экспериментального обучения был создан учебный практикум «Five Lessons for Developing Tolerance» (Пять уроков развития толерантности, 2016) [2], который одобрен и рецензирован высшими учебными заведениями Армении, Венгрии, России, Словакии и Хорватии в качестве учебно-методической разработки, направленной на развитие межкультурной коммуникативной толерантности студентов на занятиях по иностранному (английскому) языку. Кроме того, практикум получил положительную оценку Ученого Совета Уральского гуманитарного института Уральского федерального университета (Екатеринбург, Россия) за конкретные научно-прикладные результаты исследования. Авторы данной учебно-методической разработки также получили признание и поощрение Ученого Совета за значимый личный вклад в развитие науки и образования университета.

Таким образом, нами было доказано, что гуманитарные дисциплины, в частности, иностранные языки, могут служить достаточной платформой для развития социально-значимых качеств личности и адаптации в новой межкультурной среде. Перспективными направлениями последующих исследований могут стать: использование разработанного учебного практикума «Five Lessons for Developing Tolerance» (Пять уроков развития толерантности) в качестве дополнительного блока заданий и упражнений по дисциплине «Иностранный язык» с целью дальнейшего развития межкультурной коммуникативной толерантности студентов всех уровней и направлений обучения; разработка и реализация программы переподготовки и повышения квалификации педагогических работников, также ориентированной на развитие межкультурной коммуникативной толерантности.

Список литературы

1. Бекетова А.П. Формирование межкультурной коммуникативной толерантности студентов телекоммуникационных специальностей в образовательном процессе вуза: Автореф. дис. ... к-та пед.наук. Екатеринбург, 2018. 24 с.
2. Бекетова А.П., Куприна Т.В. Five lessons for developing tolerance = Пять уроков развития толерантности: практикум. Екатеринбург: УрФУ, 2016. 168 с.
3. Зборовский Г.Е., Щуклина Е.А. Обучение детей мигрантов как проблема их социальной адаптации // Социологические исследования. 2013. №2. С.80-91.
4. Kuprina, T.V., Kultan, J., Kozik, T., Minasyan, S.M. Meaningfulness of Academic Migrants' Education, Its Assessment and Modeling on IT-based Technologies // Economy of Region. 2016. Vol. 12, No 2. P. 485-498.
5. Sergeeva L.V. Academic Mobility as Expansion Factor of Migration Flows // Cross-Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES). 2016. Vol.7, Issue 1. P.88-92

Acknowledgments

Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ №16-02-00164 «Научно-методический инструментарий измерения, оценки и управления факторами социально-экономического неравенства в системе воспроизводства трудового потенциала регионов России»

**Олджай Тюркан,
проф., др. филолог. наук,
Стамбульский университет,
Стамбул, Турция**

ИЗ СЕВАСТОПОЛЯ В СТАМБУЛ: ИСТОРИЯ ЖИЗНИ ОДНОГО БЕЛОЭМИГРАНТА НА «ТОМ БЕРЕГУ»

**Работа осуществлена при поддержке Отдела международных научных
проектов Стамбульского университета. Проект ВУР №29195 ***

Abstract

This work aims to supply the biography of the artist and public figure Nikolai Perov (1883-1963) with new information about his life till emigration and in Istanbul next forty years. The main source of this study are manuscripts of artist's wife Anna Perova consisting of three pages, which was found by the author during a research about Iraida Barry's (née Kedrina) diaries and manuscripts in Bakhmeteff Archive of Russian and Eastern European History and Culture of the Rare Book and Manuscript Library at Columbia University in New York.

Keywords: *The Russian Emigration to Turkey in 1920's, Russian Traces in Istanbul, White Russian Artists Abroad*

Николай Константинович Перов – один из четырех художников-белоэмигрантов⁴², которые, обосновавшись в Стамбуле, выбрали Турцию своей второй родиной. Здесь он работал декоратором Стамбульского городского театра, общественным деятелем, был душой русской колонии в городе и слыл талантливым иконописцем. Сведения о жизни и творческой деятельности Н. К. Перова имеются на сайте «Искусство и архитектура Русского зарубежья»⁴³. Этими сведениями пользуются и при проведении экспертиз картин художника⁴⁴.

Данная работа ставит целью дополнить биографию Н. К. Перова новыми сведениями о его жизни до эмиграции и в Стамбуле в последующие сорок лет. Главным источником

* Автор выражает благодарность руководству Отдела поддержки международных научных проектов при Стамбульском университете за оказание помощи в осуществлении данного проекта (Рег. № 29195).

⁴² Кроме Николая Перова в городе обосновались художники Николай Калмыков (1896-1951) (известен в Турции как Наджи Калмукоглу), Ибрагим Сафиев (1908-1983) (известен как Ибрахим Сафи) и Николай Николаевич Яковсон (1895-1964). См.: Олджай Т. Вклад русской диаспоры в культурную жизнь Стамбула // Инновации исследования русского языка, литературы и культуры, Том I, Университетско издателство "П. Хилендарски", Пловдив, 2007, с. 453-465.

⁴³ См.: Перов Николай Константинович. <http://www.artz.ru/texts/1804805756.html> (дата доступа 20 января 2017 г.).

⁴⁴ См.: Дьяконова Ю. Николай Перов – русский художник в Константинополе <http://www.gosniir.ru/activity/expert/perov.aspx> (дата доступа 16 сентября 2017 г.).

данного исследования является рукопись супруги художника А. Перовой на трех листах⁴⁵, которая была обнаружена автором при изучении дневников и рукописей Ираиды Барри (урожд. Кедринной)⁴⁶, хранящихся в Бахметьевском архиве русской и восточноевропейской истории и культуры Колумбийского университета в Нью-Йорке. Год рукописи не обозначен, однако понятно, что написана она после смерти художника в 1963 году. На основании того, что рукопись хранится в Нью-Йорке, а также записей Ираиды Барри, в которых она часто пишет о необходимости каждому белоэмигранту письменно запечатлеть свою историю, можно предположить, что рукопись написана А. Перовой, для того чтобы сохранить память о муже, рассказать о его жизни и творчестве. Рукопись была передана И. Барри, которая к концу 1960-х гг. отправила все свои писания в Бахметьевский архив.

Интерес представляет тот факт, что автор почти не дает сведений о себе, хотя она тоже была художницей и помогала мужу в реставрационных работах. Подписав свою рукопись как «А. Перова», она предпочла остаться на заднем плане. Ее полное имя было обнаружено нами в одной из дневниковых записей Ираиды Барри, в которых она писала о предоставлении ею материальной помощи из Толстовского фонда для размещения Анны Александровны Перовой в больницу, где та, больная и одинокая, сможет дожить свои последние дни.

Рукопись начинается с описания знакомства Анны Александровны со своим будущим мужем Николаем Константиновичем Перовым в 1910 г., когда они были учениками Харьковской школы рисования и живописи (через год они поженились). Далее следует рассказ о детстве Перова, его способностях.

Судя по рукописи, Н. К. Перов родился в 1886 г.⁴⁷ в селе Долгинине Рязанской губернии в семье сельского дьякона Константина Алексеевича Перова. С детства проявлял «большие способности и любовь к рисованию». Одаренный мальчик обладал также «прекрасным голосом, <...> пел в церковном хоре сельской церкви, а потом и в семинарии всю свою жизнь» [Рукопись А. Перовой: л. 1а]⁴⁸. В 1909 г., окончив Духовную семинарию в Рязани, поступил в Харьковский университет на историко-филологический факультет. Одновременно записался учеником Школы рисования и живописи.

Будущий художник «приехал в Харьков с 11 рублями в кармане, родители его по бедности не могли дать ему больше и вообще не могли содержать и оплачивать его жизнь»

⁴⁵ Рукопись А. Перовой о муже Н. К. Перове. Irida V. Barry Collection. Manuscripts by Various Persons. Bakhmeteff Archive. Rare Book and Manuscript Library. Columbia University. BAR Ms Coll/Barry Box 7.

⁴⁶ Ираида Барри (урожд. Кедрина) (1899, Севастополь – 1980, Стамбул) – дочь капитана I-го ранга, пионера русской морской авиации Вячеслава Никаноровича Кедрина (1870-1951, Ст. Барбара) и Елизаветы Нельсон Гирст (во втором браке Муравьева) (1878-1951, Стамбул). Приехав в Стамбул по приглашению своей крестной сестры Елены Чашинской (урожд. Каськова), в ноябре 1919 года начала работать в Английской морской базе машинисткой. Ход исторических событий заставил ее остаться в Стамбуле, куда в 1920 г. крупнейшей волной эмигрировали ее близкие. В том же году она вышла замуж за левантинца Альберта Барри и окончательно обосновалась в городе. Окончив в 1928 г. класс по скульптуре при Академии искусств в Стамбуле стала одной из первых женщин-скульпторов в Турции. Принимала участие в международных и национальных выставках.

⁴⁷ В вышеназванных источниках указывается год рождения Н. К. Перова – 1883 г.

⁴⁸ Все цитаты даются по рукописи А. А. Перовой. Irida V. Barry Collection. Manuscripts by Various Persons. Bakhmeteff Archive. Rare Book and Manuscript Library. Columbia University. BAR Ms Coll/Barry Box 7. Далее в ссылках будет указываться только номер листа, *a* – передняя сторона, *b* – оборотная сторона.

во время учебы. Он устроился подрабатывать хористом в одной из харьковских церквей. Со временем «любовь к живописи и рисованию настолько захватила его, что он увидел в этом свое истинное призвание, и университет потерял для него интерес». Перов бросил университет, хотя до его окончания оставался всего один семестр. Родственники Перова упрекали Анну в том, что она «не повлияла на него, чтобы он окончил университет». Вот как объясняет она свое невмешательство в этом выборе: «как он, так и я совершенно не были способны требовать друг от друга чего-либо, у нас обоих было врожденное чувство уважения к человеческой личности и ее правам». И все же он получил университетское образование, но «диплом ему никогда не понадобился» [л. 1б].

В 1912 г. Школа рисования и живописи перешла в ведение Петербургской Академии художеств, приобрела новые права и стала называться Харьковским художественным училищем. Николай Перов окончил училище в 1913 г. и стал преподавателем рисования в гимназиях и в Декоративно-художественной школе им. Бородаевского, директором которой был чех Ладислав Иосифович Тракал. Одновременно Перов преподавал русский язык в церковно-приходской школе при Александро-Невской церкви.

Став членом Товарищества харьковских художников (располагавшегося в здании Художественного училища), Перов стал усиленно заниматься живописью. С 1912 по 1914 гг. им написано много работ, часть из которых выставлялась на выставках «Товарищества» и тут же успешно продавалась. Однако активную деятельность молодого художника прервала разразившаяся война, летом 1914 г. его мобилизовали.

Н. К. Перов прошел строевую подготовку и был отправлен в Москву в Алексеевское военное училище. По его окончании его послали в Сибирь, в город Ачинск Иркутской области, куда с ним поехала Анна. В 1916 г. у них родился сын Лев.

В 1917 г. разразилась революция, и все офицеры, находящиеся в Ачинске, в том числе и Перов, были отправлены на фронт. А. Перова с сыном вернулась в Харьков к своим родителям.

На фронте в чине подпоручика Перов командовал батальоном. За прикрытие отступления дивизии был представлен к ордену св. Владимира с мечами и бантом. Отступал вместе с Белой армией в Крым, после чего в 1920 г. эвакуировался в Стамбул. Три года ни он, ни Анна не имели друг о друге никаких сведений.

Из рукописи узнаем, что, эвакуировавшись из Севастополя в Стамбул, Перов сначала поселился на одном из Принцевых островах – Халки (тур. Хейбели). «Н(иколай) К(онстантинович), будучи здоровым, молодым и крепким человеком, поступил грузчиком, чтобы что-нибудь заработать. Он таскал тяжелые тюки с разными товарами на пароходы и однажды, поскользнувшись, упал со своим грузом в море, но был благополучно спасен» [л. 2а]. Спустя некоторое время переехал в Стамбул, где устроился хористом в посольской церкви.

9 октября 1921 г. принял участие в выставке в галерее благотворительного клуба

«Маяк» на улице Бурса⁴⁹ в доме № 40, которая стала важным событием в культурной жизни города и считается в профессиональном отношении первой в Стамбуле.

Перов был одним из первых членов созданного 1 января 1922 г. Союза русских художников и постоянным участником всех семи экспозиций, устроенных в галерее «Маяк» в течение 1922 г.

В том же году Перов получил первую большую реставрационную работу при французской церкви Св. Луи (Saint Louis) на Бейоглу. Заработанные на этом заказе деньги он отправил жене. В сентябре 1923 г. Анне Перовой вместе с семилетним сыном удалось приехать в Стамбул. Получение разрешения на выезд за границу объяснялось тем, что советское правительство нуждалось в валюте, что и «побудило разрешить на некоторое время своим гражданам выезд за границу» [л. 2а].

Сразу после приезда жены Перов получил новый заказ, и они вместе писали иконы для Николаевской церкви. Затем последовал другой заказ расписать церковь Св. Андрея на Афонском подворье⁵⁰ в районе Каракёй, где художник в течение двух лет расписывал иконостас, настенные и потолочные росписи в «нестеровском» стиле. Одновременно он пел в хоре русской церкви Св. Пантелеймона, которую также расписывал. Кроме того, он выполнял заказы для греческих и униатских церквей. В 1927 г. реставрировал росписи православной церкви Св. Стефана (Сан-Стефано) совместно со своим учеником и помощником (в будущем – известным художником-реставратором) Александром Петровичем Грековым (1909-2000, Великий Новгород).

В 1927 г. Перовым были сделаны несколько панно для ателье фотографа-белоэмигранта Жюля Канцлера. Турецкий режиссер Мухсин Эртугрул (1892-1979), зайдя в ателье, заинтересовался панно. Узнав адрес художника, отправился к нему с предложением стать декоратором в Стамбульском городском театре. Анна Перова так описывает состояние театра и энтузиазм основоположника современного турецкого театра и кино Мухсина Эртугрула: «Стамбульский театр в то время, в 1927-1928 годах, не имел хорошего художника-декоратора, и Мухсин-бей как талантливый актер и режиссер очень страдал за организованный им театр, не имеющий хороших декораций. Мухсин-бей – это единственный в своем роде человек в Турции, культурный, образованный. Его можно назвать турецким Станиславским, тем более что он провел в России 4 года и учился у Станиславского. <...> И вот эти два молодых (Мухсин-бей приблизительно одного возраста с Н.К.) энергичных и талантливых человека принялись за работу» [л. 2б].

Далее в рукописи подробно описываются первые годы работы Перова в театре: «Он не имел помощников, должен был сам варить клей, перетаскивать декорации и кроме художественной, на его долю приходилось и много чисто физической работы. <...> Рано уезжал, поздно приезжал домой. Иногда даже приходилось оставаться в театре и работать ночью. Мухсин-бей в своем увлечении ставил каждую неделю новую пьесу. И поэтому у Н.

⁴⁹ Нынешнее название улицы – «Садри Альшик».

⁵⁰ Афонские подворья с домовыми церквями в квартале Каракёй. Русские обитатели на Афоне: Святопантелеймонов монастырь, Святоандреевский и Святоильинский скиты.

К. работы всегда было по горло» [л. 3а]. С течением времени у Перова появились помощники, к тому же пьесы ставились уже по одной в месяц. Его деятельность в качестве художника-декоратора при Стамбульском городском театре продолжалась 35 лет, до конца его жизни.

С 1955 г. Н. Перов служил художником-декоратором в Анкарском государственном театре оперы и балета, руководителем которого в то время был М. Эртугрул. Им же были выполнены и декорации к четырем фильмам, два из которых сняты Эртугрулом.

Деятельность Перова, не только художественная, но и общественная, была многогранной и разносторонней. Он состоял членом Общества турецких художников, выставлял свои картины. Расписал большой греческий собор Панагия, где работал более пяти лет, а также другие греческие церкви. Безвозмездно, в память умершего в 1941 г. сына, расписал церковь Св. Пантелеймона при подворье, реставрировал в ней иконы [л. 3а].

Николай Перов играл большую роль в общественной и церковной жизни русских эмигрантов в Стамбуле. Много лет был регентом, церковным старостой при Святопантелеймоновской церкви. На церковных службах зачастую проводил проповеди. По словам жены, прихожане считали их замечательными. После закрытия последней он стал старостой Святоандреевской церкви. В 1950 г. был одним из основателей Благотворительного кружка помощи русским беженцам в Стамбуле при Андреевском подворье, а с 1957 г. вплоть до смерти, в 1963 г., – его председателем.

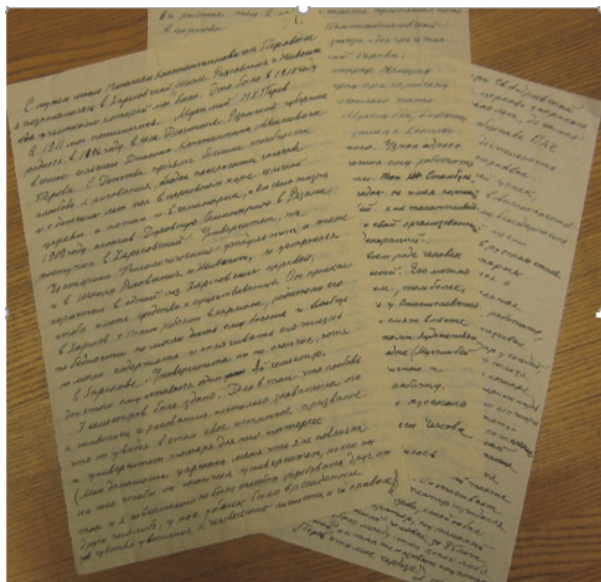
Вся деятельность Перова была «бескорыстной и безвозмездной. Он устраивал духовные концерты, имевшие большой успех. Два раза его приглашали дать концерт в Англиканской церкви <...>. Он устраивал также концерты русской песни, причем расписал для хора все костюмы в русском стиле» [л. 3б].

Это был мягкий, исключительно добрый и отзывчивый человек. Будучи деятельной натурой, стремился много работать, помогать, никогда никому не отказывая в помощи. И даже самый факт его смерти был вызван, в сущности, этими качествами. Случился пожар у соседей, он помогал им выбраться из дома, вытаскивал вещи, мебель, и его больное сердце не выдержало.

Похоронили художника на русском участке греческого кладбища в районе Шишли.

В местной прессе вышли статьи и некрологи о его деятельности, выражались глубокие сожаления, его потерю называли невозполнимой. В парижской газете «Русская мысль» от 26 декабря 1963 г. (№ 2091) Надир-бек опубликовал некролог «Памяти Н.К. Перова». Мухсин Эртугрул также опубликовал в январском номере журнала «Турецкий театр» записку «Наш 35-летний декоратор Перов», в которой на трех страницах описывается положение театра в 1927-1928 гг. и история знакомства с Николаем К. Перовым. Перова он характеризует как прекрасного художника, выдающегося декоратора, неутомимого работника и исключительно хорошего человека. Определив потерю Перова как невозполнимую, Эртугрул называет его своим сердцем.⁵¹

⁵¹ Ertuğrul, M. 35 Yıllık Dekorcumuz Nikola Perof // Tiyatro Dergisi, Ocak-Şubat 1964, Sayı 354, Yıl 34, s. 21-23.



Н. К. Перов (1886-1963) Рукопись А. А. Перовой
Фото из Архива турецкой кинематографии (TSA)





Н. К. Перов. «Мадонна», год не ук. Н. К. Перов. Эскиз декорации к комедии Мусахипзаде

Фото из альманаха «Русские на Босфоре», Джеляля «Чалма была свергнута», масло, 23x33 см, год

сост. и изд. А.А. Бурнакин, Стамбул 1928 не ук. (премьера 13.02.1952 в Стамб. гор. театре)

*Пайчадзе Светлана,
PhD, доцент (Assistant Professor),
Хоккайдский университет,
Саппоро, Япония.*

**РУССКОЯЗЫЧНАЯ ДИАСПОРА В Г. САППОРО : ИЗУЧЕНИЕ
РУССКОГО ЯЗЫКА И ОСОБЕННОСТИ ЭТНИЧЕСКОЙ
САМОИДЕНТИФИКАЦИИ РЕПАТРИАНТОВ С САХАЛИНА.**

**RUSSIAN-SPEAKING DIASPORA IN SAPPORO: THE STUDY OF
RUSSIAN LANGUAGE AND FEATURES OF ETHNIC IDENTITY OF
RETURNEES FROM SAKHALIN.**

(Paichdze Svetlana, PhD, Assistant Professor, Hokkaido University, Sapporo, Japan)

Abstract

This paper analyzes Russian-speaking diaspora in Sapporo and features of Russian school in the region. Besides, paper especially focuses on the younger generations of Sakhalin returnees, presents data from a questionnaire survey and interviews with third-generation Sakhalin returnees examines their ethnic self-identity and awareness concerning language.

Keywords: *Russian-speaking diaspora, Russian language, ethnic identity.*

Особенности русской общины в г. Саппоро

Количество иностранцев в Саппоро относительно не велико. В последние несколько лет оно колеблется в районе 10 тысяч человек.

Русскоязычное население Саппоро отличается, как от столицы Японии, так и от портовых городов Хонсю. В целом на Хоккайдо проживает 505 русских [1] В Саппоро по данным 2012 года, проживало 307 человек, на апрель 2016 года зарегистрировано 257 человек. Однако в эти данные не включены дети из русско-японских семей, имеющие двойное гражданство, а так же представители бывших Союзных республик, одним из языков общения которых продолжает оставаться русский.

Кроме того, на Хоккайдо проживает большое количество репатриантов с Сахалина и других регионов России. Репатрианты – это люди, которые не смогли вернуться в Японию после окончания Второй мировой войны. Они являются этническими японцами, представителями японско-корейских или русско-японских семей. После принятия государственного закона о репатриации 1994 года, который дает возможность переехать вместе с детьми на постоянное место жительства в Японию, начался активный процесс

репатриации. На 2014 год, только в Саппоро репатриантов насчитывалось 168 чел (276 чел на Хоккайдо) [2, 224]. Большинство из них имеют японское гражданство и не учитываются как русские.

В соответствии с данными Отдела просвещения г. Саппоро на сентябрь 2017 года, общее количество детей иностранцев, посещающих японские школы составило 208 чел. в начальной и 55 в средней школе. Старшие классы общеобразовательной школы не являются обязательными, поэтому там подсчет не ведется. По данным Отдела народного образования г. Саппоро, в начальных школах обучается 16 русских детей, в средних 4 человека[3].

Процент русско-японских браков, относительно невелик – в Саппоро почти отсутствовала женская трудовая миграция. Русские женщины, вышедшие замуж за японцев, приехали учиться в Японию, либо познакомились со своими мужьями в России. Обычно оба супруга имеют высшее образование, многие из них двуязычны. Большинство из них собираются проживать в Японии.

Региональное положение Хоккайдо, его близость к Сахалину представляет возможности ведения своего бизнеса, что предполагает длительное проживание в Японии. Такой контингент так же составляет весомую часть русского сообщества, в том числе города Саппоро.

Кроме того, как говорилось выше в Саппоро проживает большое количество репатриантов, которые переехали в Японию на постоянное место жительства. Большинство русскоязычных в г. Саппоро, проживают достаточно длительный период времени и многие не планируют возвращаться. Однако, не смотря на это, многие русскоговорящие в Саппоро обучают своих детей русскому языку. Открытие русской школы в Саппоро, ее более чем десятилетняя история и постоянно увеличивающееся количество учеников подтверждают этот факт.

Русская школа в Саппоро

Русская школа в Саппоро была основана в декабре 2001 года по инициативе представителей генерального консульства РФ в Саппоро и некоторое время существовала в стенах здания консульства. С марта 2010 г. занятия проходят в классах университета Хоккайдо. Школа работает как общественная организация. В настоящее время занятия ведутся по русскому языку, чтению и литературе, истории, английскому и рисованию. В школе обучается более 50 детей (54 чел на момент анкетирования). Существуют все классы (начальная школа, средняя и старшая школа), деление на классы происходит согласно системе российского образования. Во всех классах обучение ведется по программе и учебникам Министерства Образования РФ. Кроме того существует класс РКИ для детей, у которых русский язык является вторым.

Таблица 1. Этническое происхождение детей в «Русской школе» в Саппоро

Год	Кол-во учеников	репатрианты	русские	рус/яп	Рус./др. нац	Другая нац.	японцы
2013	53	16	16	12	2	5	2
2016	46	11	15	15	2	1	2

В школе обучаются русские дети, дети из смешанных семей, определенное количество русскоязычных детей из бывших республик СССР. В каждом классе русской школы обучаются дети из семей репатриантов [4].

Однако при таком количестве детей и достаточно широком спектре предметов «Русская школа» в Саппоро продолжает оставаться субботней, что отвечает желаниям родителей, большинство из которых не хотели бы обучать детей по этой системе ежедневно. Предпочтение подобных форм обучения напрямую связано с региональными особенностями русского сообщества в Саппоро.

Как было сказано выше, многие родители предполагают жить в Японии и в дальнейшем. Для успешной интеграции детей в японское общество они предпочитают русскому образованию образование на японском языке, как основную форму обучения, но одновременно с этим не хотят чтобы их дети теряли русский, так как он ① является средством внутрисемейного общения, ② дает возможность выбора в будущем страны проживания и более выгодного трудоустройства. Этим задачам отвечает субботняя русская школа в Саппоро. Те родители, которые предполагают возвращение в Россию и продолжение обучения в российской школе, обучают детей по системе дистанционного обучения или экстерната (школы при посольстве РФ в Токио или о-ва Сахалин).

Большинство детей в «Русской школе» в Саппоро являются двуязычными и имеют мультикультурную самоидентификацию, однако в зависимости от этнического происхождения, времени проживания в России и Японии, самоидентификация и отношение к каждому языку имеет определенные отличия. Ниже рассмотрим особенности этнической самоидентификации и отношение к языкам обучения среди 3-го поколения репатриантов с Сахалина.

Самоидентификация и язык 3-го поколения репатриантов с Сахалина.

Для выявления этнической самоидентификации в данной группе были проинтервьюированы 12 человек в возрасте от 16 до 26 лет [5]. Всех интервьюируемых можно разделить на две группы - японско-корейского происхождения и японско-русского происхождения. Первая группа включает 8 чел., вторая 4. На вопрос о традициях и обычаях в повседневной жизни 6 из 8 представителей японско-корейских семей ответили «корейские и русские», один «корейские», один «корейские, постепенно сменяющиеся японскими». Все представители русско-японских семей ответили «русские». Этническая самоидентификация не всегда совпадает с этническим происхождением и традициями в семье. Из представителей японско-корейских семей ответили «кореец и японец» (3 чел.), «японец и кореец» (1 чел.), «кореец и русский» (1 чел.), «японец, кореец, русский» (2 чел.),

«японец и русский» (1 чел.). Все представители японско-русских семей ответили что они ощущают себя «русскими». Хотя, почти все интервьюируемые говорили о том что возможности изменения в самоидентификации. Так, например один из представителей японско-русских семей говорит о том, что лучшее усвоение японского языка и культуры возможно приведет к усилению его японской самоидентификации.

Использование и изучение того или иного языка интервьюируемые никак не связывали ни со своим этническим происхождением ни со своей этнической самоидентификацией.

Почти все семьи репатриантов с Сахалина являются двух- или трехязычный. Уровень владения японским, корейским и русским языком отличается у каждого поколения и зависит от языка обучения в школе, а так же интегрированности в русскоязычное или японоязычное общество соответственно. Третье поколение, которое переехало в Японию в детском или подростковом возрасте отвечает что необходимость изучения русского языка объясняется следующим образом: «Для общения с русскими родственниками» (4 чел.), «Для будущего» (3 чел.) «Для повседневной жизни» (2 чел.), «Что бы было легче учить другие европейские языки» (1 чел.) , «Что бы жить в России» (1 чел.), «Русский язык наш хлеб» (1 чел.) . Японского языка: «Что бы жить в Японии» (5 чел.), «Для общения с японцами» (4 чел.), «Для общения с японцами и другими иностранцами, проживающими в Японии» (1 чел.), «Для удобства жизни в Японии» (1 чел.), «Потому что я здесь живу» (1 чел.). О необходимости изучения корейского языка вопрос задавался только представителям японско-корейских семей. Из 8 человек, 6 ответили, что «Не хотели бы изучать», при этом 5 из этих 6 человек считают себя этническими корейцами (яп.-кор, рус.-кор, яп.-рус.- кор.). Из оставшихся 2-х человек, один ответил «Если я поеду учиться в Корею, то хотел бы выучить», второй ответил «Хотел бы выучить», но объяснил это не этническим происхождением или самоидентификацией, а наличием в окружении человека с которым хотелось бы поддерживать общение.

Из всех вышесказанных ответов видно, что и русский, и японский языки для репатриантов 3-го поколения является исключительно способом коммуникации, либо с семьей либо с обществом. Интерес к корейскому языку является слабым, по причине того, что он не задействован ни во внутри семейной коммуникации ни в окружающем их обществе.

Список литературы

1. Интервью в Отделе просвещения г. Саппоро. 14 сентября 2017 г.
2. Интервью в «Русской школе» г. Саппоро, сентябрь 2013 г., сентябрь 2016.
3. Интервью в «Русской школе» г. Саппоро, март- июнь 2017 г.
4. Paichadze Svetlana. 2015. “Language, identity and educational issues of ‘repatriates’ from Sakhalin”, in Paichadze and P. A. Seaton (eds.) *Voices from the Shifting Russo-Japanese Border*, Routledge, pp. 212-232.
5. Статистика населения в г. Саппоро
<http://www.city.sapporo.jp/toukei/geppo/documents/h26-08.pdf> Доступ : 2017.09.22

*Позднякова Алина Александровна, канд. пед.наук, доцент,
Чепкова Татьяна Павловна, канд.филол.наук, профессор,
Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия*

**МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «СОХРАНЯЯ
КУЛЬТУРУ В ЯЗЫКЕ»: КОНЦЕПЦИЯ, СТРУКТУРА, ФОРМЫ
ДИСТАНЦИОННОЙ ПОДДЕРЖКИ**

**INTERNATIONAL EDUCATIONAL PROJECT "PRESERVING CULTURE
THROUGH PRESERVING LANGUAGE": CONCEPT, STRUCTURE, FORMS
OF REMOTE SUPPORT**

Abstract

The article addresses problems of organizing project activities in the context of teaching Russian as a foreign language under the new educational standards. In the authors' opinion, project activities in the field of teaching Russian as a foreign language involve organized activities of foreign students based on the application of the comparative method and specific academic preferences of the project team and aimed at achieving practical research results taking the form of educational websites, blogs or training programs. The fundamental underlying idea, according to the authors, is that a project, being an organic element of the educational process, maintains its autonomous nature and has a clearly defined objective and implementation phases. Project management is a complex methodological task and represents a set of measures designed to organize, plan and coordinate students' activities at each phase. The article examines the experience of implementing the international research project "Preserving Culture through preserving Language" that has been running at the Chair of Russian as a Foreign Language of the Moscow State Pedagogical University for ten years. The project results serve as a practical example proving that project activities help develop foreign students' general language proficiency, general cultural competences and professional skills.

Keywords: *project, project activities, Russian as a foreign language, general language proficiency, general cultural competence, professional skills.*

Аннотация

В статье рассматриваются проблемы осуществления проектной деятельности при обучении иностранцев русскому языку в условиях реализации новых образовательных стандартов. По мнению авторов статьи, проектная деятельность в сфере РКИ предполагает организованную деятельность иностранных обучаемых в рамках

сравнительно-сопоставительного метода, опирающуюся на конкретные научные предпочтения проектной группы и направленную на достижение практических исследовательских результатов, реализуемых в формах образовательных web-сайтов, блогов, обучающих программ. Определяющим, по мысли авторов статьи, является положение о том, что проект, будучи органичной частью образовательного процесса, сохраняет автономный характер и имеет четко поставленную цель и этапы реализации. Управление проектом является сложной методической задачей и представляет собой комплекс мер по организации, планированию, координации деятельности обучаемых на каждом этапе. В статье анализируется опыт реализации международного научного проекта «Сохраняя культуру в языке», осуществляемого в течение десяти лет на кафедре русского языка как иностранного МПГУ. На его примере доказывается, что проектная деятельность способствует формированию общеязыковой, общекультурной и профессиональной компетенций иностранных учащихся.

Ключевые слова: *проект, проектная деятельность, русский язык как иностранный, общеязыковая компетенция, общекультурная компетенция, профессиональная компетенция.*

Под проектной деятельностью понимается любая организованная, социально значимая деятельность учащихся, направленная на достижение ими конкретной цели, имеющая план и критерии оценки результата и предполагающая обязательную презентацию конечного продукта. При этом проект рассматривается «как средство становления субъектной позиции его участников, так как становится способом личностного саморазвития, самореализации» [1, 234]. Последнее утверждение предусматривает наличие таких дополнительных характеристик проектной деятельности, как 1) личностно-ориентированное содержание, 2) гибкость модели и 3) личностно-психологический прагматизм, то есть осознание участником проектной деятельности собственного потенциала, собственной значимости. Кроме того, проектная деятельность как метод ориентирована на «определенную совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий учащихся с обязательной презентацией этих результатов» [2, 68].

Проектная деятельность в сфере РКИ, по нашему мнению, предполагает организованную деятельность иностранных обучаемых в рамках сравнительно-сопоставительного метода, опирающуюся на конкретные научные предпочтения проектной группы и направленную на достижение практических исследовательских результатов. Реализация таких результатов оказывается возможной в различных формах: в форме образовательных web-сайтов, блогов, обучающих программ, в форме анимационных мероприятий, театральных постановок и т.п. То есть в данном случае мы можем говорить о том, что «образовательный проект выступает как способ осуществления и результат духовно-преобразовательной деятельности при решении конкретной проблемы с получением запланированного результата («продукта»)» [1, 234].

Будучи органичной частью образовательного процесса, проект в системе преподавания РКИ сохраняет автономный характер и имеет четко поставленную цель и этапы реализации. Управление проектом является сложной методической задачей и представляет собой комплекс мер по организации, планированию, координации деятельности иностранных

обучаемых на каждом этапе.

В данной статье представлены некоторые результаты реализации проекта «Сохраняя культуру в языке», осуществляемого в течение десяти лет (с 2007 по 2018 гг.) на кафедре русского языка как иностранного МПГУ. Идея проекта изначально была сформулирована нами как «адаптивная», когда сопоставление фрагментов культурного пространства контактирующих этносов становилось базой для выявления общих культурем (реалий – элементов быта, культуры, искусства, религии и т.п., и лингвокультурем – речевых клише, этикетных формул, форм обращения, восклицания, фразеологических единиц, эвфемизмов и т.п.), которые семантизировались, «расслаивались» и презентовались иностранными учащимися в различных формах (обучающих, развивающих, анимационных и др.). Такой подход к обучению предполагал быструю адаптацию иностранцев в чужой для них этносреде и активное включение в образовательный процесс. Эта идея легла в основу концепции проектной деятельности.

Работа осуществлялась в полиэтнических группах студентов-филологов по трем научным направлениям в рамках прагматического подхода. Практическая деятельность предварялась лекционным курсом в объеме 10 академических часов. Лекционный материал помогал студентам определиться с выбором темы исследования, очертить круг проблем, которые могли бы быть раскрыты в ходе проектной работы.

Первое направление, условно обозначенное нами как «семантико-речевое» (семантико-прагматическое), объединило вопросы, связанные с изучением механизмов включения грамматических элементов в структуру речевых актов, а также с устройством и функционированием речевой системы в целом. Лекционный курс был представлен модульной дисциплиной «Семантика и прагматика речи». Содержательный компонент модуля выглядел следующим образом:

1. Язык как инструмент мысли. Использование элементов языка для обозначения предметов и явлений действительности. Внутреннее значение слова и смысл. Семантика речи как предмет рассмотрения других наук, изучающих процессы коммуникации (психологии, логики, культурологии).

2. Язык как знаковая система. Речевой знак как продукт когнитивно-коммуникативного акта. Связь семантики и семиотики. Значение слова как единица отражения объективной действительности и как элемент знаковой системы. Номинативная и предикативная функции речевого знака.

3. Семантика речи в психологическом освещении. Восприятие, понимание, усвоение слова. Речевое содержание и речевой смысл. Выражение значения в предложении. Семантика предложения. Семантика текста.

4. Коннотативные наложения как элементы семантики. Культурно-значимые оценки в отношении предметов и явлений действительности, выражающиеся в коннотативных наложениях.

5. Индивидуальная семантика речи (идиоматичность). Фразеологические единицы и речевые клише.

В рамках данного направления наиболее востребованными оказались темы сравнительно-

сопоставительного характера, связанные с изучением русской лексики, фразеологии, грамматики и сопоставлением их с системами родных языков. Например: «Образование имён существительных с отвлечённым значением в русском и турецком языках», «Проблемы перевода русских префиксальных глаголов на китайский (турецкий) язык», «Термины родства в русском и тайском языках», «Заимствования из тюркских языков в структуре русских фразеологизмов», «Русские и китайские фразеологизмы со значением времени», «Принципы орфографии в русской и корейской системах правописания», «Сопоставительный анализ фразеологии, характеризующей семейное положение и родственные связи (на материале русского, китайского и тайского языков)», «Сопоставительный анализ отанималистической фразеологии русского, корейского и китайского языков».

Второе направление, «культурно-прагматическое», объединило вопросы, связанные с отражением в языке элементов культуры и речевого этикета. Курс лекций по дисциплине «Культуроведение», предложенный студентам в объеме 10 академических часов, включил следующие темы:

1. Культура как способ и результат человеческой деятельности. Культура и ценности. Культура и научное знание. Знак и символ в культуре. Гуманистическая, гносеологическая (познавательная), регулятивная, семиотическая, аксиологическая (ценностная) функции культуры. Специфика культуроведения как научной дисциплины, ее связь с другими дисциплинами (историей, филологией, логикой).

2. Специфика многообразия культур в истории. Культура и история. Культура и цивилизация. Культура и религия. Культура и философия. Культура и язык.

3. Христианство как основной элемент средневековой культуры. Внутренняя противоречивость культуры: конфликт между язычеством и христианством, соотношение светского и духовного, двойственность ценностных ориентаций.

4. Язык культуры как универсальная форма осмысления реальности. Проблемы восприятия и понимания культурных образов. Стереотипы восприятия культуры (идеологические, национальные, религиозные, сословные). Культурный диалог и языковая картина мира.

5. Социология культур. Культура и общество. Социальные функции культуры (стимулирования, программирования, реализации, регулирования). Понятие субкультуры. Виды субкультурных отношений. Молодежная субкультура и сленг. Субкультура и контркультура.

Научный интерес студентов был ориентирован на изучение так называемых фоновых знаний, которые представляют собой совокупность дополнительной информации об объектах действительности у носителей языка. Подобная информация является значимой для усвоения иностранного языка, а обладание ею свидетельствует об определенном уровне культурной компетенции говорящих. Среди тем исследований, актуальных для иностранных учащихся, оказались, например, такие: «Национальный характер, традиции и быт русского человека глазами иностранца», «Стереотипы восприятия русских иностранцами», «Сравнительный культурологический анализ русских и корейских/китайских примет и суеверий», «Проблемы культурной адаптации иностранца в российском обществе», «Роль СМИ в формировании образа России в английском (французском, голландском, чешском и др.) обществе», «Влияние

СМИ на формирование образа России в английском (французском, голландском, чешском и др.) обществе», «Традиции православных праздников в русской культуре», «Этнокультурная характеристика народов России», «Страхи и фобии современного молодого человека (на материале российской и зарубежной публицистики)», «Отношение к семье и семейным ценностям в российском и французском (английском, голландском, чешском и др.) обществе», «Отношение к религии и религиозным ценностям в российском и французском (английском, голландском, чешском и др.) обществе», «Понимание свободы человека в российском и французском (английском, голландском, чешском и др.) обществе».

Третье направление, «дискурсивно-прагматическое», объединило вопросы, связанные с функционально-прагматическим потенциалом единиц дискурса, анализом текста (публицистического, художественного) в иностранной аудитории, особенностями его интерпретации в различных этнокультурных группах.

Поскольку для многих иностранных учащихся научная работа в рамках проекта была первым научным исследованием, руководитель группы (преподаватель) помогал студентам обосновать тему и составить подробный план предстоящей работы. Также преподаватель подбирал студенту основную учебную литературу по проблеме исследования для формирования библиографии. Далее деятельность преподавателя и студента осуществлялась в порядке индивидуальных и индивидуально-групповых консультаций.

Схематично работу проектной группы можно представить так: 1. Сбор теоретического и практического материала, его систематизация и анализ. 2. Подготовка и написание статьи по теме научно-исследовательской работы. 3. Подготовка доклада на конференцию, статьи для публикации. 4. Оформление результатов исследования (презентация, сайт, публикация и т.п.).

Дистанционная поддержка образовательного проекта осуществлялась на базе платформы MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment). Это онлайн-система позволяла координатору проекта (преподавателю) не только осуществлять общее руководство, но и оценивать результаты участников группы на каждом этапе проектной деятельности.

Основа платформы MOODLE – интерактивные элементы (лекция, семинар, задание, тест, wiki, глоссарий, форум) и ресурсы (гиперссылка; книга-лекция; папка-каталог; пояснение; страница; файл), которые существенно расширяли аналитические возможности исследовательской группы. Так, благодаря чат-системе стала возможной организация дискуссий и деловых игр в режиме реального времени, обмен текстовыми файлами и медиасообщениями. Достаточно активно использовалась форум-система, предназначенная для организации дискуссий и деловых игр в асинхронном режиме. Также возможным было быстрое проведение опросов, голосований, анкетирования.

Предполагалось, что в процессе проектной деятельности у студента формируются следующие компетенции: 1) общекультурные: уметь собирать, анализировать материал с целью подтверждения научных гипотез; 2) общепрофессиональные: знать / понимать основные правила составления письменного научного текста, уметь составлять научные тексты с соблюдением стилевых норм; уметь искать научные источники и извлекать знания,

необходимые для профессиональной деятельности. Кроме этого, осуществлялось постоянное корригирующее воздействие новой этносреды, направленное на интеллектуальное и нравственное развитие личности иностранного обучаемого.

В этом плане мы опирались на мнение Е.С. Полат, которая пишет: «Основные цели обучения практически во всех развитых странах мира формулируются как интеллектуальное и нравственное развитие личности, формирование критического и творческого мышления, умение работать с информацией. Компетентностный подход предполагает формирование таких интеллектуальных умений, как умения анализировать, сопоставлять, сравнивать, систематизировать, принимать решения, прогнозировать, соотносить результат действия с выдвигаемой целью» [3, 195]. На комплексное развитие личности была ориентирована и работа иностранных учащихся в рамках проекта «Сохраняя культуру в языке».

Оценивая результаты нашей деятельности за весь рассматриваемый период, отметим, что некоторые проекты имели довольно интересные практические наработки, которые открывали новые направления исследований.

Приведем такой пример. Сравнительный анализ образов российской и французской анимации (рос. мультфильм «Пастушка и Трубочист», режиссер Лев Атаманов (1965 г.), и фр. «Король и птица» / *Le Roi et l'Oiseau*, режиссер Поль Гримо (1952, 1980), по сказке Ганса Христиана Андерсена «Пастушка и Трубочист») в группе франкоязычных студентов совершенно неожиданным образом вывел на лингвокультурему *синий, голубой / bleu*, которая для французского языка оказалась символической. Выяснилось, что в зависимости от контекста она может выражать: 1) болезненное состояние, тоску, меланхолию (*les diables bleus*), 2) сильную степень проявления чувства (*peur bleue, colère bleue, envie bleue*), 3) личностную несостоятельность, неопытность (*brimer les bleus, n'être plus un bleu*). Сопоставление же этих конструкций с русскими аналогами дало совершенно другие русские культуремы: *les diables bleus* – «досл. 'синие черти', ср. с рус. 'белая горячка', 'до зеленых чертей' (допился)», *peur bleue* – «досл. 'синий страх', ср. с рус. 'белый от страха'», *colère bleue* – «досл. 'синий гнев', ср. с рус. 'побелел от гнева'», *envie bleue* – «досл. 'синяя зависть', ср. с рус. 'черная зависть'», *brimer les bleus* – «досл. 'синий хулиган' в значении 'маленький разбойник'», *n'être plus un bleu* – «досл. 'больше не синий', ср. с рус. 'больше не зеленый', 'не желторотый птенец' в значении 'уже повзрослел'». Эти параллели очень заинтересовали французских студентов и инициировали на более вдумчивую работу на занятиях по РКИ. Выводы, которые сделали студенты в ходе работы над проектом, оказались очень интересными. Приведем некоторые из них:

«Очевидно, синева воспринимается французами как синоним бледности (ср. рус. «синюшный цвет кожи»), а «бледным» во французском языке является любое неполное выражение признака, (бледность как оппозиит яркости; ср. с рус. «бледная пародия на что-то», «выступил бледненько» и т.п.). Поэтому во французском языке люди становятся «синюшными» от гнева, страха, зависти, а в русском – бледнеют (белеют) или темнеют (чернеют)».

«Выражение «синие черти», очевидно, связано с традициями изображения чертей в средневековой живописи и, соответственно, со стереотипами восприятия нечистой силы (см.

у И. Шмелева: «Черти тоже, говорят, синие!» – хрипит кузнец, – «видать не видал, а сказывают бывалые» [4, 310]]».

«Прием большого количества алкоголя во многих культурах рассматривается как разновидность болезни. Очевидно, поэтому русское выражение ‘до зеленых чертей’ является «продолжением», следующей стадией более мягкого французского *les diables bleus*, используемого при обозначении меланхолических, депрессивных состояний человека. Зеленый цвет у русских в данном случае – это просто более глубокий синий цвет французов».

«Цветовая картина эмоций в русском языке, очевидно, более пестрая, нежели во французском. В русском языке эмоции передаются всеми возможными цветами: русские белеют от страха, боли, гнева, волнения, краснеют, розовеют и пунцовеют – от стыда, багровеют и зеленеют – от злости, синеют – от холода, желтеют, зеленеют и сереют – от болезни, чернеют – от горя и страдания. У французов главным цветом эмоций является синий (голубой). Хотя, конечно, есть отдельные цветовые символы, характеризующие глубину переживаний».

Результатом проекта стало создание «анимационного панно», которое объединило русские и французские слова и символы, показав через цвет различия в восприятии реальности русскими и французами. Поскольку работа осуществлялась параллельно с освоением других дисциплин программы, происходило непосредственное включение иностранных учащихся в образовательный процесс на русском языке.

Таким образом, деятельность иностранных учащихся в рамках проекта «Сохраняя культуру в языке», будучи интегрированным компонентом общеобразовательных программ, не только дала возможность оптимизировать учебный процесс, но и сформировала определенную научную перспективу для участников проекта: многие из них сделали выбор в пользу науки и реализовали свои наработки в диссертационных исследованиях.

Список литературы

1. *Глоссарий методических терминов и понятий (русский язык, литература): Опыт построения терминосистемы* / Под общей ред. Е.Р. Ядровской, А.И. Дунева. – СПб.: Свое издательство, 2015. – 307 с.
2. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования* / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина и др.; под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2008. – 272 с.
3. *Полат Е.С. Метод проектов: история и теория вопроса // Современные педагогические и информационные технологии в системе образования* / Е.С. Полат. – М.: Академия, 2010. – С. 193–200.
4. *Шмелев И.С. Лето Господне. Богомолье. Статьи о Москве.* – М.: Московский рабочий, 1990. – 573 с.

*Пересторонина Маргарита Геннадьевна,
Аспирант института литературы им. М.Горького,
Москва, Россия*

МАТЕМАТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ ЧЕРЕЗ СООТНОШЕНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ ФОРМЫ И СОДЕРЖАНИЯ

MATHEMATICAL MODELING OF SOCIOCULTURAL PROCESSES THROUGH THE CORRELATION OF AESTHETIC CATEGORIES FROM OF ART AND CONTENT

Abstract

The article briefly describes the author's view on the development of sociocultural processes as a reaction to the introduction of a new variable into any open system capable of self-reproduction and adaptation.

Keywords: *open systems, socio-cultural processes, form and content, evolutionary development, a new system variable, intellectual-sense perception*

Информационная насыщенность современной жизни требует создания некой общей модели, которая бы сумела охватить и описать все многочисленные социокультурные изменения, происходящие как с отдельным человеком, так и с обществом в целом.

Потребность в предвосхищении последствий как от запланированных действий, осуществляемых человеком, так и уже от текущих (запущенных) процессов приводит к необходимости их описания с единых позиций, методами единой теории – эволюционной.

При эволюционном моделировании сложных социокультурных систем все сводится к созданию модели их эволюционного развития через поиск допустимых состояний, как показателей качественных изменений внутри системы и ее переходу на следующий этап своего развития.

Целью настоящей статьи является намерение автора представить подобную модель с её кратким описанием и пояснением принципа действия.

1. *Социокультурная система* – это сложная система, способная в самовоспроизводству, адаптации и развитию. При эволюционном описании алгоритмов ее развития актуальными являются прежде всего биологические термины, как то: сообщество, видовое разнообразие, экологические и географические ниши, рождаемость и смертность, конкуренция и изменчивость намерений, память и цикличность воспроизводства, отбор и

наследственность, самоорганизация и целеполагание.

2. *Под развитием системы подразумевается* её способность реагировать на появление в себе новых переменных, а также умение заметить те переменные, которые являются следствием внедрения от новой переменной.

3. *Новая переменная* – это любой внешний раздражитель окружающей среды или пространства, который был привнесён в систему тем или иным образом и не остался незамеченным.

4. *Социокультурный процесс* – процесс количественного накопления данных по внедрению новой переменной в систему на различных уровнях, который ведет к качественному преобразованию системы посредством скачкообразного перехода на новый циклический уровень ее эволюционного развития.

5. При эволюционном моделировании социокультурных процессов необходимо использовать классические и неклассические математические модели, что учитывают пространственно-временные координаты системы, ее структуру и иерархичность, а также интуитивное и логическое мышление. Поэтому описание системы идет через двухвекторную модель развития, которая задает циклическую координатную топикку, по которой осуществляется сверка допустимых состояний системы, с целью прогноза ее качественных изменений, что позволяет смоделировать будущее системы или по крайней мере увидеть неизбежность тех или иных перемен.

6. *Вертикальный вектор* представляет процесс эволюционного развития системы во времени, как точках отсчета, произошедших в ней качественных изменений.

7. *Горизонтальный вектор* представляет циклический процесс освоения системой новой переменной на всех иерархических уровнях; в нем происходит проверка на прочность и работоспособность всех изменений, которые последовали за внедрением новой переменной (количественное накопление данных по новой переменной).

8. Эстетические категории формы и содержания носят универсальный и междисциплинарный характер, поскольку чувственное познание присутствует как в гуманитарных, так и в естественных, технических и экономических и других науках. Поэтому через данные категории возможно соотнесение вертикального и горизонтального векторов в развитии системы как единого эволюционного процесса с циклической координатной топиккой.

9. В эволюционной модели данные категории понимаются в самом широком смысле. *Содержание (С)*, как внедрение или возникновение внутри системы новой переменной, что может привести систему к качественным изменениям, которые на внешнем уровне отразятся через изменение её *формы (Ф)*.

10. С точки зрения динамики социокультурных процессов соотношение эстетических категорий формы и содержания может быть выражено через четыре периода, которые

представляют собой один полный цикл в развитии системы⁵²:

Условные обозначения для периода	Описание
C>Ф	Содержание преобладает над формой: <i>в систему вносится новая переменная, которая приведет систему к качественным изменениям, как результат её творческого осмысления</i>
C=Ф	Единство формы и содержания: <i>краткий период гармонии внутри системы, момент понимания выгод, которые сулит использование новой переменной, или же просто принятие ситуации</i>
C<Ф	Преобладание формы над содержанием: <i>система справилась с осмыслением новой переменной и теперь максимально эксплуатирует нововведения</i>
C=0=Ф	Антиединство формы и содержания: <i>период хаоса или эклектическое сочетание всех переменных системы – и прежних, и новой, которая уже, по сути, не является новой. Преодоление системой этого период означает качественный скачок в ее развитии (переход на другой уровень)</i>

11. В период C=0=Ф, если система не замирает или не самоликвидируется, то в ней происходят настолько качественные изменения, что ее поведение уже не получится прогнозировать при помощи прежней шкалы ценностей или критериев оценки. Если система преодолевает этот период, то она всё равно умирает в прежнем качестве, поскольку в нее с неизбежностью вносится или внедряется очередная новая переменная, что задает новый – вертикальный – цикл в развитии системы в целом.

12. Совпадение по вертикали и горизонтали в периодах соотношений между формой и содержанием представляет собой допустимые состояния, где происходят знаковые изменения, влияющие на весь дальнейший эволюционный процесс. Это непосредственное осмысление новой переменной на каждом следующем иерархическом уровне внутри системы с ее дальнейшим прохождением по вертикали.

13. В результате задается топика каскадного иерархического включения новой переменной по двум векторам: когда на логическом уровне система уже испытывает на «прочность» результаты от включения новой переменной (n+1), то на уровне памяти (запись изменений на генетическом уровне) система занимается реструктуризацией всего состава переменных, которая была вызвана включением новой переменной (n). По периодам соотношения эстетических категорий в одном вертикальном периоде по горизонтали это задает зеркально отраженные ряды с периодом включения по новой переменной.

14. Таким образом, новая переменная органично встраивается в существовавшее до нее

⁵² Perestoronina, M. The evolution of the form of art as a successive alteration of cultural paradigms considered on the basis of the concept of socio-cultural dynamics of Pitirim Sorokin. The American scholarly journal Cross-Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES), Volume 3, Issue II, June 2018, – с. 40-49

тело памяти и перестает осознаваться системой как новая, в результате чего становится возможен переход на новый уровень – по вертикали.

15. Этот переход представляет собой настолько глобальное изменение, что практически соответствует рождению новой системы, которая оставаясь в рамках старой формы начнет транслировать новое содержание, стоит лишь ей уловить в себе какую-либо новую переменную.

В общей схеме модель эволюционного развития любого социокультурного процесса, как открытой системы можно представить следующим образом:

Интеллектуально-чувственное восприятие мира системой	через соотношение эстетических категорий	включение в систему новой переменной $C > \Phi$	логическое осмысление новой переменной $C = \Phi$	сопряжение новой переменной с пространством $C < \Phi$	запись изменений от новой переменной на генетическом уровне $C = 0 = \Phi$
0Д	$C = 0 = \Phi$	Система виртуозно манипулирует всеми переменными (уровня 0Д)	Система испытывает на «прочность» результаты логического осмысления новой переменной (уровня 0Д)	Система приняла и освоила практику с новой переменной (уровня 0Д)	Система из-за внедрения новой переменной на всех уровнях осознает необходимость реструктуризации всего состава переменных (уровня 0Д)
1Д	$C > \Phi$	Работа системы расстраивается из-за появления в ней новой переменной (уровня 1Д)	Система виртуозно манипулирует всеми переменными (уровня 0Д)	Система испытывает на «прочность» результаты от практического применения новой переменной (уровня 0Д)	Система создала новую координатную топку (уровня 0Д)
	$C = \Phi$	Система приняла новую переменную (уровня 1Д)	Система подвергает логическому осмыслению новую переменную (уровня 1Д)	Система виртуозно манипулирует всеми переменными (уровня 0Д)	Система испытывает на «прочность» координатную топку (уровня 0Д)
	$C < \Phi$	Система испытывает на «прочность» работоспособность новой переменной (уровня 1Д)	Система приняла логические результаты новой переменной (уровня 1Д)	Система внедряет в практику логические результаты от осмысления новой переменной (уровня 1Д)	Система виртуозно манипулирует координатной топкой (уровня 0Д)
	$C = 0 = \Phi$	Система виртуозно манипулирует	Система испытывает на	Система приняла и	Система из-за внедрения новой

		всеми переменными (уровня 1Д)	«прочность» результаты логического осмысления новой переменной (уровня 1Д)	освоила практику с новой переменной (уровня 1Д)	переменной на всех уровнях осознает необходимость реструктуризации всего состава переменных (уровня 1Д)
2Д	C>Ф	Работа системы расстраивается из-за появления в ней новой переменной (уровня 2Д)	Система виртуозно манипулирует всеми переменными (уровня 1Д)	Система испытывает на «прочность» результаты от практического применения новой переменной (уровня 1Д)	Система создала новую координатную топологию (уровня 1Д)

Данный метод позволяет не только описать любой социокультурный процесс, но и дать варианты дальнейшего эволюционного развития системы. При этом исследователю предоставляется свободный выбор к системе применить данный метод анализа: будь то отдельный человек с его личным опытом жизни или какой-либо глобальный социокультурный процесс.

*Хисамутдинова Наталья Владимировна,
доктор исторических наук, профессор,
кафедра межкультурных коммуникаций и
переводоведения, Владивостокский государственный
университет экономики и сервиса,
Владивосток, Россия.*

**АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ ИЗ СТРАН АЗИАТСКО-ТИХООКЕАНСКОГО
РЕГИОНА В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ
(на примерах Владивостока)**

**ADAPTATION OF STUDENTS FROM THE ASIA-PACIFIC RIM COUNTRIES
IN RUSSIAN UNIVERSITIES
(on the examples of Vladivostok)**

Аннотация

Задачей исследования является изучение проблем адаптации иностранных студентов, приезжающих на обучение или стажировку в российские вузы, в частности, город Владивосток. Главное внимание уделено студентам из стран Азиатско-Тихоокеанского региона (Китай, Республика Корея, Вьетнам, Лаос и др.), поскольку они составляют основную часть иностранных студентов во Владивостоке. Под адаптацией понимается многофакторный процесс, как психофизиологическое привыкание к новой среде (климатической, образовательной), так и преодоление социокультурных стереотипов, приспособление к нормам и традициям принимающего общества. При исследовании используются эмпирические методы: наблюдение, опросы, анкетирование, интервью, а также анализ содержания образовательных программ, предлагаемых дальневосточными вузами иностранным студентам, с точки зрения их соответствия задачам адаптации. Данная тема является весьма актуальной в условиях расширения международных связей в области образования и увеличения числа молодежи из стран АТР в России в целом и во Владивостоке в частности. Изучение проблем, возникающих у них при нахождении и обучении в незнакомой стране, становится важным аспектом обеспечения качественных и количественных параметров подготовки иностранных студентов в российских вузах.

Ключевые слова: *высшее образование, многонациональный вуз, межкультурные компетенции, адаптивные способности / факторы, Азиатско-Тихоокеанский регион.*

Abstract

The goal of the research is to study some issues of foreign students' adaptation when they

come for education or internship to Russian universities, in particular, in the city of Vladivostok. Special attention is paid to students from the Asia-Pacific Rim countries (China, the Republic of Korea, Vietnam, Laos, etc.), since they constitute the bulk of foreign students in Vladivostok. Adaptation is understood as a multi-factor process, as a psychophysiological adjustment to a new environment (climatic and educational), and overcoming socio-cultural stereotypes, adaptation to the norms and traditions of the host society. The research involves empirical methods: observation, interviews, surveys, etc. The content of educational programs which are being offered by the Far Eastern universities to the international students will be also examined from the point of view of their compliance with the adaptation objectives. Presently, this topic is very relevant in the context of expanding international relations and cooperation in the field of education and increasing number of students from Pacific Rim countries in Russian universities, Vladivostok including. So, the research on their adaptation to the new country is becoming an important aspect of ensuring the qualitative and quantitative parameters of teaching international students at Russian universities.

Процесс глобализации затронул и систему высшего образования, сделав его интернациональным и включив международные аспекты во все сферы деятельности вузов – собственно образовательную, исследовательскую, воспитательную, административную и т.д. По данным ЮНЕСКО, за последние 25 лет уровень международной академической мобильности вырос на 300%, и по мнению экспертов, к 2025 г. число студентов, обучающихся за рубежом, составит 4,9 млн. В этот процесс все активнее включаются не только крупные российские, но и региональные вузы. Владивосток считается крупнейшим центром высшего образования на Дальнем Востоке. В городе действуют десять вузов различного профиля (классического, технологического, медицинского, рыбохозяйственного, морского, военного и др.), и потенциал региональной системы высшего образования увеличивается с каждым годом. Дальневосточный федеральный университет (ДФУ), Владивостокский государственный университет экономики и сервиса (ВГУЭС), Дальрыбвтуз, Дальневосточная государственная академия искусств, Морской государственный университет им. адмирала Г.И. Невельского и другие вузы принимают иностранных студентов на программы бакалавриата и магистратуры, стажировки и краткосрочные практические курсы, участвуют в обменных программах.

Международные контакты вузов во многом связаны с географическим фактором. Если университеты европейской России ориентируются в основном на вузы Европейского Союза, то университеты Владивостока расширяют контакты со странами Тихоокеанского бассейна: Китаем, Республикой Корея, КНДР, Японией, Вьетнамом, Филиппинами, Индонезией, Новой Зеландией, США. Среди востребованных специальностей – русский язык, организация и ведение бизнеса, морской транспорт, медицина, социальные науки, изобразительное и прикладное искусство [2. 130]. Наиболее популярен Владивосток у молодежи Китая, и китайские студенты составляют большинство иностранного контингента во всех вузах Владивостока.

При масштабной интернационализации высшего образования большую роль играет адаптация иностранных студентов к российской действительности. Ее значение часто

недооценивается, между тем значительная часть студентов прерывают учебу в течение первого года обучения и возвращаются домой именно из-за неумения приспособиться к российской действительности и безболезненно войти в бытовую и образовательную среду принимающего вуза. Поэтому актуальным становится комплексное изучение вопросов адаптации в условиях Владивостока. Для данного исследования использовались эмпирические методы: наблюдение, опросы и анкетирование, которыми были охвачены 50 студентов 3–4 курсов. Их пребывание во Владивостоке в течение трех–четырёх лет позволяет сделать вывод об условиях успешной адаптации и проблемах, которые могут встретиться.

Рассматривая проблему адаптации, мы вслед за большинством исследователей [2; 3; 4; 6] понимаем ее как многофакторный процесс, включая как психофизиологическое привыкание к новой среде (климатической, бытовой, образовательной), так и преодоление социокультурных стереотипов, приспособление к нормам и традициям принимающего общества. Исходя из этого, можно выделить несколько барьеров, препятствующих успешной адаптации студента.

Психофизиологический барьер связан со сменой климата, часовых поясов и бытовых условий. Анкетирование показало, что преодоление физиологических проблем является первым этапом адаптации. С ними студенты сталкиваются сразу после приезда во Владивосток. Смена климата вызывает головную боль, бессонницу и вялость у 75% респондентов. Разница в часовых поясах не так заметна, о ней упомянули лишь 7,5% опрошенных (из США и Канады). Более серьезной проблемой является изменение условий питания. Отсутствие привычных продуктов, необходимость самому готовить еду лишали в первый месяц аппетита 62% иностранных студентов. При этом некоторые наблюдали обострение хронических болезней. Не все остаются довольны условиями проживания в общежитии. У 27% они не соответствовали ожиданиям, что вызывало стрессовые ситуации и ухудшало настроение. 19% респондентов (почти все из Китая) оказались не готовы самостоятельно решать бытовые проблемы.

Учебно-познавательный барьер, связанный с учебным процессом в новой образовательной среде, встает перед большинством студентов с началом занятий в университете. Стрессовые ситуации возникают из-за необходимости преодолевать различия в системах обучения родной страны и России, приспособившись к иным образовательным методам и системе оценивания. На это указывают 85% опрошенных. Для некоторых (около 3%) трудности создает отсутствие контроля со стороны родителей. Особые проблемы связаны с новой языковой средой, несмотря на то, что 79% респондентов до приезда во Владивосток учили русский язык – самостоятельно или в учебном заведении. Об осложнениях в коммуникации с преподавателями и сокурсниками говорили 92% опрошенных. Большинство иностранных студентов (94%), получающих специальность, отличную от русской лингвистики, начали обучение во Владивостоке с подготовительных курсов русского языка.

Социокультурный барьер может возникнуть при вхождении студента в новую этнокультурную и межнациональную среду, когда приходится преодолевать коммуникативные трудности не только в стенах вуза, но и вне университета, контактируя с

русскоговорящим населением. Несовпадение в разных культурах норм, ценностей и особенностей поведения, а также религиозные различия, порождает множество проблем. Интерпретация вербальных / невербальных сообщений, оказавшись частичной или ошибочной, приведет к оплошностям в коммуникации или раздражению [5. 123]. Личный жизненный опыт может оказаться совершенно неприменимым в новой стране. 93% респондентов чувствовали неуверенность при общении с русскими. Затруднения вызывали ситуации приветствия и прощания, извинения, проявления благодарности и сочувствия. У многих не находило понимания поведение людей на улице, в общественных местах или транспорте. Студентам не нравится, когда их откровенно рассматривают, толкают и не извиняются, обходят в очереди в магазине. Тем не менее, на вопрос «Охотно ли вы общаетесь с русским населением?» 76% опрошенных ответили утвердительно, пояснив это желанием лучше узнать русские традиции.

Ни один из перечисленных факторов не является доминирующим. На студента влияет целый комплекс факторов, но вместе с тем существует немало возможностей для их преодоления. Опрос показал, что психофизиологические проблемы решаются легче, если студент идентифицирует себя как представителя определенного вуза и участвует в его академической, культурной и спортивной жизни. Психофизиологической защищенности способствуют также хорошие условия проживания студентов в кампусе и дружелюбная городская среда.

Учебно-познавательный барьер помогают преодолеть курсы русского языка и компенсационные курсы для сокращения пробелов в образовании; свободный доступ к библиотечно-информационным ресурсам; оценка качества знаний с учетом особенностей различных этнических групп; разнообразие образовательных траекторий и индивидуализация образовательного процесса.

Неизбежные при межкультурном общении трения нивелируются при политике толерантности, сформированной в вузе, увеличении этнического разнообразия преподавательского и студенческого составов, формировании у преподавателей мультикультурной компетенции, развитии в вузе внеучебных межкультурных мероприятий, наличии творческих объединений и спортивных секций; возможности иностранных студентов соблюдать традиции и обычаи, присущие родной культуре, и демонстрировать свою национальную идентичность (традиции в еде, одежде, праздники и т.д.).

Представители профессорско-преподавательского состава выступают основными агентами адаптации. Для иностранного студента это одновременно и носители информации, и представители новой культуры. Эта двойная функция преподавателей становится еще более значимой при его этническом многообразии, что наблюдается во всех вузах Владивостока. Преподаватели-представители других, кроме титульной, национальностей, выступают примером эффективной интеграции в новое общество.

Продолжительность и степень адаптации определяется возрастными особенностями, опытом жизни, знанием языков, способностями к учебе и личностными характеристиками конкретного человека (высокая или пониженная самооценка, уверенность в своих силах

или недостаточная самостоятельность, застенчивость или открытость). Существенную роль играют взаимоотношения в многонациональной студенческой группе, где студенты-иностранцы могут общаться с носителями языка и обращаться к ним за помощью в случае необходимости. 62% респондентов назвали свои межкультурные взаимоотношения в группе дружескими, 2% чувствуют себя чужими, остальные считают отношения ровными.

Все вузы Владивостока реализуют собственные программы адаптации для иностранных студентов, в которых в основном учтены факторы, способствующие безболезненному вхождению в новое общество. Предусмотрено как академическое взаимодействие (международные семинары, конференции, круглые столы), так и социально-культурные мероприятия, объединяющие русских и иностранных студентов. На подготовительных отделениях для иностранных граждан можно выучить русский язык и подготовиться к обучению в вузе. В каждом учебном заведении, как правило, учебный год начинается со знакомства со структурой вуза, правилами поведения в его стенах и общечеловеческими; мероприятий по знакомству с русской культурой, традициями и обычаями.

На помощь в адаптации иностранных студентов нацелена работа международных общественных организаций, созданных в тех вузах Владивостока, куда молодежь из АТР приезжает не на краткосрочные курсы, а на длительный срок. Интернациональные студенческие клубы работают в ДВФУ и ВГУЭС. Центр языка и культуры стран АТР и Средней Азии создан в Дальрыбвтузе. Международным объединением стал Клуб английского языка, работающий многие годы в Морском государственном университете им. адмирала Г.И. Невельского, Мероприятия, организованные как в рамках учебной деятельности, так и вне ее – «круглые столы», экскурсии, поэтические вечера, дни толерантности, выставки декоративно-прикладного творчества стран АТР, мастер-классы национальной кухни и т.д., – способствуют успешному взаимодействию иностранных студентов с новой академической и социокультурной средой и формируют психоэмоциональную стабильность.

Помимо усилий, предпринимаемых вузами, существует несколько региональных факторов, облегчающих процесс адаптации молодежи, приезжающей во Владивосток из стран АТР. Среди основных следующие:

– близкое соседство со странами региона и исторически сложившиеся региональные социо- и этнокультурные особенности. Во Владивостоке географически встречаются западная и восточная культуры, и влияние соседних Китая, Японии и Кореи ощущалось с первых дней основания города;

– этнокультурное многообразие, исторически свойственное российскому Дальнему Востоку. Большое число местных исконных этносов, наличие среди населения ассимилированных жителей соседних стран и переселенцев из европейской России в значительной степени размывает картину «русскости», в которой иностранцу трудно ориентироваться;

– наличие во Владивостоке национальных общин (корейской, китайской), служащих мостиком в общении иностранных студентов с местным населением.

Таким образом, результаты исследования показывают, что большинство студентов из стран АТР успешно адаптируются во владивостокских вузах, несмотря на проблемы, возникающие на первоначальном этапе. Основным механизмом устойчивой межкультурной коммуникации является наличие благоприятной социально-воспитательной среды как совокупности материальных, образовательных, общественных и духовных аспектов, обеспечивающих межличностные коммуникационные акты и влияющих на социализацию, самореализацию и саморазвитие студента. Важными компонентами данной среды выступают условия проживания в общежитии, предоставление медицинских услуг, материальной и психологической помощи, организация досуга. В этой связи представляется перспективным создание в вузах психологической службы и проведение тренингов, направленных на преодоление факторов, осложняющих адаптацию иностранных студентов в принимающем обществе.

С другой стороны, большое значение приобретает формирование у иностранной молодежи адаптивной способности еще до поступления в русский вуз, находясь в родной стране. Как правило, интернационализация российских вузов идет в русле контактов, которые они сами устанавливают с зарубежными университетами. Это облегчает принятие совместных решений и организацию общих программ по подготовке студентов к обучению в вузе-партнере. Предложенные меры позволят поднять рейтинг российских университетов на мировом рынке образовательных услуг, а студентам даст дополнительные возможности для повышения своей коммуникативной и управленческой культуры, что поможет в учебе, а впоследствии создаст благоприятные предпосылки для профессионального роста.

Дальнейшее изучение проблем адаптации иностранных студентов в российском вузе, выявление факторов, способствующих или препятствующих освоению нового социокультурного пространства и межличностному общению в мультикультурной среде, позволит разработать концепцию сопровождения адаптации и выработать единую комплексную программу интернационализации высшего образования.

Список литературы

1. Куликова Л.В. Коммуникативный стиль в межкультурном общении. Москва: Флинта, Наука, 2009. 288 с.
2. Морозова Ю.В. К вопросу об адаптации студентов в многонациональном вузе: региональные аспекты // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 129–132.
3. Саблина С.Г. Барьеры коммуникации в межкультурной среде // Актуальные проблемы теории коммуникации. СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2004. С. 52–74.
4. Садохин А.П. Межкультурные барьеры и пути их преодоления в процессе коммуникации // Обсерватория культуры. 2008. № 2. С. 26–32.
5. Сорокина Н.В. Национальные стереотипы в межкультурной коммуникации. М.: ИЦ РИОР: НИЦ ИНФРА-М, 2016. 268 с.
6. Тангалычева Р.К. Теории и кейсы межкультурной коммуникации в условиях глобализации. СПб : Алетейя, 2012. 247 с.

Послесловие

*Минасян Светлана Михаеловна,
к.п.н., профессор, АГПУ,
Ереван, Армения*

*Грешанова Анна Феликсовна,
к.филол. наук, доцент Российского нового университета,
Москва, Россия*

**ВИРТУАЛЬНОЕ ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ВРЕМЕНИ**

**THE VIRTUAL INFORMATION EDUCATION THROUGH
THE PRISM OF TIME**

Abstract

"Images of Russian Studies in Virtual Information Space" presents the diverse and original world of knowledge and language. After all, in the modern multicultural world, different discourses and visions collaborate. The information space of Russian science opens a new world of thoughts, ideas, feelings and experiences; opens new opportunities for cooperation and creation of the beautiful in the world.

Keyword: *information space, virtual communication, discourse, vision, Russian Studies*

Аннотация

«Лику русистики в информационном виртуальном пространстве» говорит о том, насколько мир в познании языка разнообразен и оригинален. Ведь в современном мультикультурном мире взаимодействуют различные дискурсы и системы взглядов. Информационное пространство русистики, открывает новый мир мыслей, идей, чувств и переживаний. ... открывает новые возможности сотрудничества и творения прекрасного в мире.

Ключевые слова: *информационное пространство, виртуальное общение, дискурс, система взглядов, русистика*

В парадигме нового мировосприятия и глобальной образовательной среды язык способен обеспечить человеку ощущение включенности в мировое социокультурное пространство, полноценное участие в цивилизационном преобразовании мира. Образование, в том числе и языковое, в условиях современных реалий направлено на решение таких задач, как формирование интеллектуального и профессионального потенциала общества и удовлетворение интеллектуального и профессионального запросов личности. Обеспечение социокультурного баланса общества, формирование языковой и

культурной идентичности, развитие территориальной, социальной, профессиональной мобильность личности, предоставление доступа к новым знаниям, компетенциям – всё это реальные и потенциальные возможности языкового образования.

Особая стратегическая и тактическая роль в этом процессе принадлежит электронным, цифровым, телекоммуникационным технологиям, а также теории, исследующей закономерности их использования в зависимости от потребностей, мотивов, возраста, степени образованности обучающихся.

Условия динамичного сетевого мира, в которых развивается инновационное языковое образование, порождают проблемы, связанные с современным лингвистическим состоянием глобальной информационной среды и возрастающей языковой конкуренцией в Интернете, интенсивными процессами международной миграции и проблемами адаптации, обучения и воспитания билингвальной личности, способной к общению в поликультурной виртуальной среде, и формируют потребности в научной разработке концепции сетевого распространения знаний и формирования языковых компетенций.

Своеобразной платформой обсуждения существующих проблем и реализации совместных проектов становятся виртуальные форумы, интерес к которым расширяет с каждым годом географический потенциал, объединяет усилия интеллектуального сообщества, помогает дальнейшему усовершенствованию междисциплинарных связей и исследований в области методики преподавания родных и иностранных языков и литературы, ведению адаптационных курсов по межкультурной коммуникации и др. Один из таких проектов – «Создание виртуального образовательного и научного пространства интеллектуального сообщества», успешно реализующийся под руководством международного координационного Совета с участием университетов разных стран (США, Армения, Грузия, Италия, Россия, Словакия, Турция, Чехия, Республика Корея, Япония) в виртуальном формате конференций и вебинаров, таких, как:

Геокультурное пространство: смарт технологии образования и социум-Geo-Cultural Space: Smart-Technologies in Education and social Environment, 30.06.2017 - 05.07.2017, Батуми, Грузия, <https://forum2017.bsu.edu.ge/index.php?lang=ru> ;

Гуманитарные аспекты в геокультурном пространстве-HUMANITARIAN ASPECTS IN GEOCULTURAL SPACE, 1-6 октября 2016 года, Стамбул, Турция, <http://www.journals.istanbul.edu.tr/iuarts/issue/view/5000018129> ;

Международный виртуальный форум в Японии 2014: Социокультурные и филологические аспекты в образовательном и научном контексте, Киото университет, Япония, 25-29 сентября 2014, <http://www.kyoto-su.ac.jp/english/school/location.html> ;

Всемирный виртуальный конгресс по русистике и культуре «Планета «Русский Язык» в лингво-коммуникативном пространстве», Армения, Италия, США, Республика Корея, Лингвистический центр CLA, Форли, Италия, 2012 г. <http://mesi.cliro.unibo.it> ;

Международный образовательный САММИТ «На перекрестках культур». Творческий,

дискуссионный семинар руководителей кафедр русского языка по вебинару, 14 октября 2011 www.mesi.am, www.mesi.ru, www.Rurik.se, www.russian.mir, www.russian.de ;

Образовательные технологии в виртуальном лингво-коммуникативном пространстве, Миддлбери колледж, Вермонт, США, 2011 <http://middlebury.edu/mesiv/files/2014/01/> ;

Информационно-коммуникативные технологии в русистике: современное состояние и перспектива, Ереван, 2010 г. ;

Информационное образовательное пространство: Международная планета «Русский Язык», Ереван, 2009 г.;

Образовательное культурное пространство СНГ и Европы: Информационные технологии в процессе обучения русскому языку в неязыковых вузах, Ереван, 2008 г.»

X Международный виртуальный форум «Лики русистики в информационном образовательном пространстве» в Данкук университете, (Чхонан, Республика Корея, 28-30 сентября 2018 года) продолжает работу проекта. Цель данного форума - объединить лингвистов, методистов, культурологов, литературоведов и педагогов из разных стран, для ведения комплексного анализа актуальных проблем в гуманитарной сфере деятельности национальных социумов, поиска путей повышения эффективности международного сотрудничества, культуры общения в виртуальном форматах, интеграции научного и педагогического потенциала специалистов на основе создания инновационной межкультурной образовательной и научной среды. Организаторами форума являются Данкук Университет (Республика Корея, Чхонан), Миддлбери Колледж (США, Вермонт), Университет Киото-Сангё (Япония, Киото), Российский новый университет (Россия, Москва), Батумский государственный университет им. Шота Руставели (Грузия, Батуми), Фонд «Международный виртуальный научно-образовательный центр».

По мнению организаторов, значимость и перспективность проекта трудно оценить, ибо это:

- ...«диалог культур между профессионалами, любящими и изучающими русский язык и его литературу» (Хам Ёнг Джун, профессор, декан факультета русского языка и российских исследований Данкук Университета);
- способный решить «множество важнейших вопросов гуманитарного сотрудничества, создания современного интегративного образовательного и научного пространства, развития цифрового образования, продвижения новых образовательных технологий, а также сохранения национальных культур, народных традиций и родных языков, укрепления межкультурного диалога, взаимопонимания и взаимопомощи, доверия друг к другу, воспитания достойного молодого поколения и многое другое, что способно помочь человеческой цивилизации сохранить себя на Земле» (Палкин Е.А., кандидат физико-математических наук, профессор, лауреат Государственной премии СССР, проректор по науке Российского нового университета);
- результат Форума – полное взаимопонимание всех участников, работающих в области языка и коммуникации из различных регионов России и зарубежья, новый

импульс к созданию виртуального образовательного и научного пространства интеллектуального сообщества (Китадзё Мицуси, профессор, заведующий кафедрой европейских языков Университета Киото-Сангё);

- посвященный вопросам информации и образования в эпоху цифровых технологий, международный виртуальный Форум, происходящий в условиях постоянно динамично меняющейся среды, имеет историческую значимость, представляя новые видения интеллектуального будущего, которые определяют направления обучения следующих поколений наших учеников (Томас Р. Бейер, профессор русского языка, Колледж Миддлбери, США).

В фокусе внимания ученых более чем из 11 стран мира оказались направления в области русистики как фундаментального, так прикладного характера. Проблемы, выносимые на обсуждение различного формата (в виде дискуссионных площадок с подключением компьютерного оборудования, актуальных и виртуальных секций, вебинаров, круглых столов), касались таких тем, как: литература и культурология в синхроническом и диахроническом разрезе, инновационные направления и проекты в филологической науке, активные методы и подходы к исследованию языкового материала; информационные и интеллектуальные технологии в языковом образовании, дидактика перевода, теории и практики обучения, межкультурные и миграционные проблемы адаптации, билингвальное образование и перевод, смарт-технологии и многое другое.

Многоплановость и разносторонность обсуждаемых тем обуславливает специфику создающегося в условиях виртуального общения особого научного дискурса, формирующего особую научную картину мира, фиксирующую восприятие языкового образования с позиций современной русистики.

Само название «Лики русистики в информационном виртуальном пространстве» говорит о том, насколько мир в познании языка разнообразен и оригинален. Ведь в современном мультикультурном мире взаимодействуют различные дискурсы и системы взглядов. В связи с этим возникает вопрос о том, что или кто, если не разум интеллектуального сообщества, является связующим звеном между странами, изучающие русский язык, литературу и культуру, обеспечивает взаимопонимание, уважение к разным языковым культурам. Информационное пространство русистики, открывает новый **мир** мыслей, идей, чувств и переживаний. ... открывает новые возможности сотрудничества и творения прекрасного в мире (Минасян С.М., автор и организатор проекта, профессор, Армянский государственный педагогический университет им. Хачатура Абовяна).

**X 국제 가상 포럼 단국대 학교,천안, 대한민국가상 정보 공간에서 러시아 연구의
이미지9 월 28 일 ~ 2018 년 10 월 1일**

Characteristics of the journal: international, peer-reviewed, scientometric databases,
published three times a year, open access articles.

Type setting DTP: L. Shmict

Printing risography.

Format 60x84 1/16. Offset paper N1. A printed sheet 31.

Circulation 100.

Publisher address: Russian Department, Middlebury College, Middlebury, Vermont, USA
e-mail: infoccs.edu@gmail.ru