むすんで、うみだす。
KYOTO SANGYO UNIVERSITY

ЯПОНИЯ, КИОТО, УНИВЕРСИТЕТ КИОТО САНГЁ

II ВСЕМИРНЫЙ КОНГРЕСС В РЕАЛЬНОМ И ВИРТУАЛЬНОМ РЕЖИМЕ

ЗАПАД-ВОСТОК: ПЕРЕСЕЧЕНИЯ КУЛЬТУР

Научно-практические материалы II Всемирного конгресса в Японии 2019 года

Япония, Киото, Университет Киото Сангё

2-6 октября 2019 года

Автор проекта: «Создание виртуального научного и образовательного пространства» - Минасян Светлана Михаеловна (Михайловна) - Заслуженный работник науки и образования, профессор РАЕ, Армянский государственный педагогический университет имени Хачатура Абовяна

Менеджеры проекта: профессор Китадзё Мицуси Университета Киото Сангё, профессор Минасян Светлана Михаеловна Армянский государственный педагогический университет имени Хачатурв Абовяна

Цель проекта: консолидация интеллектуальных усилий представителей многочисленных культур в различных областях науки и образования в целях интеграции научного и педагогического потенциала, выявления и комплексного анализа актуальных проблем в гуманитарной сфере деятельности , поиска новых подходов и путей решения проблем, реализация совместных проектов в области образования и культуры в реальном и виртуальном пространстве, создания инновационной межкультурной образовательной и научной среды.

Партнеры:

Сша, Вермонт, Миддлбери Колледж
Чехия, Брно, Университет имени Масарика
Словакия, Банска-Быстрица, Университет Матеа Бэла
Россия, Москва, Российский Новый Университет «РосНОУ»
Китай, Шанхай, Лингвистический университет иностранных языков
Армения, Ереван, Армянский государственный педагогический университет им. Хачатура Абовяна
Грузия, Батуми, Государственный Университет Шота Руставели
Фонд «Международный виртуальный научно-образовательный центр»

Рецензенты научно-практичского сборника:

Клюканов Игорь Энгелевич, доктор филологических наук, профессор, член Российской коммуникативной ассоциации, профессор кафедры коммуникативных исследований Восточно-Вашингтонского университета, Чини, США

Гойхман Оскар Яковлевич, доктор педагогических наук, профессор, академик РАЕН, главный редактор журнала "Современная коммуникативистика" (рец. ВАК) и проч., РосНОУ, Москва, Россия

Чович Лариса Ивановна, доктор филологических наук, профессор, декан филологического факультета Панъевропейского университета (Босния и Герцеговина), Нове Сад, Сербия

II Всемирный конгресс в реальном и виртуальном пространстве «Восток-Запад: пересечения культур» /статьи, доклады II Всемирного конгресса в Японии 2019 года/ Япония, Киото, Университет Киото Сангё, издательство "Tanaka Print", Том II, 2019.-865с.

ISBN 978-4-905726-36-4 официально выданное издательству "Tanaka Print", Япония. Научно-практический сборник входит в информационную библиотечную базу Университета Киото Сангё, JAIRO, NII, SCOPUS

Материалы II Всемирного конгресса рекомендованы к печати редакционной коллегией Университета Киото Сангё.

Сборник предназначен для широкого круга специалистов гуманитарных дисциплин.

Научный редактор: профессор Минасян Светлана Михаеловна(Михайловна)

Тексты публикуются в авторской редакции без изменений

© Svetlana Michaelovna (Michajlovna) Minasyan, 2019
© Минасян Светлана Михаеловна (Михайловна), 2019
© 北上光志, 2019

Dear Colleagues !

Thank you very much for coming to the *2nd World Congress in Real and Virtual Mode in Japan* held on the campus of Kyoto Sangyo University.

I would like to welcome all of you on behalf of everyone here at KSU.

We will have research presentations on various real and virtual internet language education from the viewpoint of the intersection of cultures with both East and West. These will include presentations on topics such as advanced teaching method, international education, bilingual education and IT-education and so on. Personally I am a historical-comparative linguist studying Hittite language, which was spoken in Asia Minor about 3500 years ago and belongs to Indo-European language family. Thus I am very interested in various kinds of linguistic problems including those in ICT educational methods.

In Japan, Kyoto is known as a “university city” and a “student city” with students making up over 10% of its population. This makes Kyoto the most academic city in the country and Kyoto Sangyo University is one of the city’s representative universities. The name of our university, Kyoto Sangyo University, includes the word “Sangyo” in Japanese. The word “Sangyo” is usually translated as “industrial”, but it also carries the reading “Musubiwaza”, which means the act of bringing forth a new value. Since the university's establishment, we have been consistently taking on the challenge of creating new values and ideas. So we are delighted to host this congress which itself will see discussions on new values and ideas about internet language education.

Finally, let me close my opening speech by expressing our warmest welcome and wish for the greatest success for this congress.

I am certain that you will achieve the expected goals of this congress.

Thank you very much.

Terumasa OSHIRO, Ph.D.
Professor of Linguistics
President, Kyoto Sangyo University

Уважаемые коллеги, дорогие друзья!

Для меня большая честь приветствовать участников второго Всемирного Конгресса в реальном и виртуальном режиме «ВОСТОК-ЗАПАД: ПЕРЕСЕЧЕНИЯ КУЛЬТУР» в первом году новой японской эры «Рэйва».

Увидев знакомые лица, мною овладело такое же чувство, как будто братья и сёстры, находящиеся в разлуке, снова встретились через долгие годы. В Японии есть известное стихотворение Фудзиварано Ёситака, которое говорит о важности встречи: *Кимигатамэ осикарадзариси инотисаэ нагакумоганато омоикэрукана* (Прежде я не дорожил жизнью нисколько, но благодаря вам теперь помышляю ежедневно: да будет долгой она).

Разрешите выразить уверенность в том, что все 270 участников из 34 стран представят замечательные, наполненные актуальной, полезной информацией доклады, и конструктивно проведут практический обмен опытом с коллегами.

Желаю Вам успешной и плодотворной совместной работы, незабываемого пребывания в городе Киото - сердце традиционной Японии, и дальнейшего творческого сотрудничества!

Мицуси КИТАДЗЁ, Профессор, Ph.D.
Представитель Организационного комитета
Университета Киото Сангё

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ 11

ЛИТЕРАТУРНЫЕ ГОРИЗОНТЫ 12

Алпатов В. М. – Четыре Японии трех русских писателей 12

Абедкар В.К. – Маргинальное пространство в творчестве Романа 18
Сенчина и Омпракаша Валмики 17

Афанасьева Э. М. – Литературная дипломатия: литературная классика
в современном политическом дискурсе 24

Байер Т. – Литературный детектив 29

Банах И. В. – Ускользающая Япония: образы другого
в путевом очерке Петра Вайля «Всё – в саду» 33

Баринова Е. В. – Лица Лондона в романе Джона Ланчестера «Столица» 40

Буйлов В. – Утопия и Антиутопия Андрея Платонова: жанровый дуализм их художественно
интегрированного синтеза и коллизии в повести «Котлован» 46

Булашова Н. М.– Восток в творчестве Ж. ДЕ Нерваля
(«Путешествие на восток») 52

Ван И-цзюнь. - Символика *белой г*олубки в романе дины рубиной
«белая голубка кордовы» 58

Ван Л. – Образ природы в «стихотворениях Юрия Живаго» – 63

Гумовская Г. Н. – Гармония как принцип структурной
организации художественного текста 68

Дрейзис Ю. А. – Проблематизация языка в современной китайской поэзии 73

Иванова Н.С. – Межъязыковые и межкультурные параллели в многовариантных переводах
художественных произведений /на материале переводов поэмы „if“ / „если“ р. киплинга
на русский, болгарский, японский язык/ 78

Истомина И. А. – Париж в мемуарах русской балерины (на материале книги А. Васильева
«Маленькая балерина: Исповедь русской эмигрантки») 85

Ишанова А. – Философия маски-лица в мировой литературе XX века 91

Канделаки Д. - Грузия в европейской исторической литературе XVIII века 98

Кириллов В. В., Райкова И. Н. - Природный мир
и традиционный быт в народной загадке (русско-японские параллели) 103

Коковина Н. З., Михайлова И. П. - Антропологическая парадигма провинциального
текста начала XX века (на материале произведений курских авторов) 109

Коровин А. В.- Граница между Европой и Азией: романтический взгляд из Дании 114

Ляшенко Т. М., Ляшенко В. В. - Баба Яга или богиня Кали? Архетип «ужасной матери»
в произведениях М.Е. Салтыкова-Щедрина 121

Маркова Т. Н.- Восточные мотивы в романе В. Пелевина "тайные виды на гору фудзи" 128

Меркулова М. Г., Баранова К. М. - Образы Москвы и Санкт-Петербурга в драматической трилогии Т. Стоппарда «Берег утопии» 133

Минь Ш. - Использование прецедентных имен из библии в русских художественных произведениях 140

Нургали К. Р. - Феномен личности Аль-Фараби в литературе Казахстана 146

Полехина М.М.- Поэтическая риторика автобиографической прозы Марины Цветаевой 153

Попиашвили Н. - Глобализация литературы: русскоязычные авторы-мигранты и маркеры идентичности (Михаил Гиголашвили, Елена Бочоришвили) 162

Разумкова Н.В. - Структурно-семантические и функциональные особенности образа старого дома в современной русской лирике 166

Сайгин В.В. - Концепт «грех» в русской культуре: языковое воплощение в свете когнитивных моделей реификации и одушевления 171

Самосюк Н. Л.- Эстетика традиционного театра Кабуки и иероглиф как аналоговые системы для создания концептуальной метафоры в теории и практике С. Эйзенштейна 178

Сироткина Т. А. - Этнические образы в современной русской литературе 184

Смирнова А. И., Сурьянараян Н. - Индия в свете экзистенциальной культурологии Г.Д. Гачева 191

Сперанская А.Н. - Лиса как персонаж сказки «тигр и лиса»: русско-китайские лингвокультурологические сопоставления 197

Сугай Л. А.- Венки сонетов академика Ф. Е. Корша: разгадка латинских и турецких записей русских стихов 203

Чжэн Ян. - Образ Китая и китайцев в творчестве В.П. Астафьева 209

Шамилишвили И. - Давление советской идеологии и два писателя-эмигранта 213

Тахан С. Ш.- Внутренний монолог в современной казахской прозе 217

Шульженко В. И., Сумская М. Ю. - Русская литература XXI века: «восточный» вектор 225

Янгутова Р. Р., Гармаева Т. И. - Поэзии прекрасное лицо: этика и эстетика В.Ф.Гумбольдта 231

Яроцкая Ю. А. - Открытие мира человека дальневосточной тайги в текстах В.К. Арсеньева 237

ИННОВАЦИИ В ФИЛОЛОГИИ 244

Бейсембаев А. Р. - Из опыта назначения и проведения лингвистической экспертизы спорных текстов 244

Богданова-Бегларян Н. В. - О новых проблемах культуры русской речи: «болевые точки» и корпусный подход к исследованию 250

Боженкова Н. А., Боженкова Р. К. - Зевгматические и парцеллированные конструкции как семасиологические идентификаторы политического дискурсивного взаимодействия 254
Бугаева И. В. - Образ страны в травелогах: лингвокультурологический проект 261
Видмарович Н. П. - Символика света в древнерусской словесности 266
Высоцкая И. В. - Конкурс на замену слова «ресепшн» в русской речи в контексте системы частей речи и словообразования 270
Жуковская Л.И., Гранева И.Ю. - Выражения наш менталитет и наша ментальность в моделях речевой реализации национальной идентичности 277
Иванова О. Ю. - Классическая филология в борьбе за сохранение русского языка 284
Какзанова Е.М. - Инновационный подход к категоризации математических терминов: категория числа 291
Китадзё М. - Расположение глагола, деепричастия и конструкции прямой речи в произведениях первой половины XIX – второй 297
Китанина Э. А. - Отражение прагматических и социальных маркеров в современном русском языке 303
Ковальчук Н.В. - К вопросу реализации риторических уступительных отношений в тексте неформального интервью 309
Куликова Э. Г. - Экспансизм современной лингвистики и этико-языковая норма 315
Некипелова И. М. - Семантическая интерпретация предикатов действия и состояния в русском языке 322
Нефедова Л.А.- Неологизмы как феномен культуры (на материале новой лексики немецкого языка 1991 – 2010) 327
Радбиль Т.Б., Наговицына Н.В., - Неодериваты на базе лексемы патриот как средство языковой репрезентации концепта «патриотизм» в современной русской речи 334
Рогозная Н. Н., Сюе Ли. - Интерязык: типы, этапы, причины 341
Щербаков А. В. - Стилистические фигуры как средство реализации коммуникативных стратегий в политическом дискурсе 347

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ПЕДАГОГИКА ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА 353
Агеева Ю. В. - Профессионально-ориентированное обучение: особенности учебного пособия по языку специальности 353
Акишина Т. Е. - Образование русских детей-билингвов в сша: самоопределение и особенности обучения 358
Алтынбекова О. Б., Сабитова З.К. - Учебник русского языка в системе интегрированного обучения 364
Антропова М. Ю.- Влияние родного диалекта на русскую речь китайцев 369
Асанова С. А. - Истоки формирования билингвизма на корейском полуострове 374
Батдаваа А., Нямхуу Ц. - Учебник как средство развития нравственных и эстетических чувств 379
Бейсенова Ж. С. - Лингводидактические принципы в контексте требований владения неродным языком 385
Бекасова Е. Ю. - Современные направления и перспективы исследований психологии билингвизма 390

Бертякова А. Н. - Реализация технологии игры при формировании навыка употребления русских предлогов при обучении РКИ.....395

Борисова А. А. - Мероприятия, проводимые вне учебного заведения, как средство повышения мотивации студентов к учебе (на примере кафедры японоведения СПбГУ) 401

Бородина В. А., Резникова Е. В. - Риски нарушения письма у детей-билингвов из семей мигрантов.....408

Бочина Т.Г.- Урок-праздник как способ актуализации страно-ведческих знаний и развития речевых умений.....414

Волегов А.В.- Две публикации как индикатор тенденций инокультурной рецепции на Тайване.....420

Гараева А. К., Муллагалиев Н. К. - Адаптация иностранных студентов к условиям обучения в казанском (приволжском) федеральном университете.....425

Гасанова Д.И. Морозюк С. Н. - Универсальная функциональная модель педагогической технологии обучения 431

Гершанова Ф., Минасян С.М. - Эффективность метода моделирования на занятиях по русскому языку как иностранному.....438

Голомидова М. В.- Номинативное проектирование как новый подход в муниципальной топонимической политике 443

Дербишева З. - Билингвизм в сфере образования и науки.....450

Евтюгина А. А., Евтюгина А. А. - Проект по адаптации иностранных студентов как формирование поликультурной среды вуза 454

Зарембска –Тженсовска Э. - Интеллектуализация дидактического процесса учащихся РКИ в едином образовательном пространстве 460

Зубалов Д. Ю. - Мультилингвальная идентичность в мультикультурной России: кейс грузинских подростков в Москве.....465

Иванова И.П., Сидорова Л.А. - Влияние билингвизма и полилингвизма на социально-психологическую адаптацию студентов высших учебных заведений.....471

Ильина О. А., Салкиндер М. В. - Особенности организации интегративного курса по русской живописи и русскому языку как иностранному в японском университете 478

Искакова А.К., Байсалова М.Ж. - О профессионально ориентированной подготовке специалистов в неязыковых вузах на примере математики.....484

Калита О. Н.- Выявление и формирование новых терминов в пособиях по методике обучения русскому языку как иностранному студентов греческих вузов.....489

Камелова С. И.- Обучение русскому языку иностранцев на современном этапе 495

Кецманюк Р. -Использование песни в обучении русскому языку как иностранному в студенческой аудитории.....501

Кидера Р. - Альтернативное пользование учебников русской школы как материалы для преподавания РКИ среднего уровня 508

Кочегарова Е. Д. - Некоторые проблемы преподавания фонетики русского языка китайским студентам (из опыта работы) 513

Ли С. И., Керексибесова У. В. - Пропозиционально-фреймовый метод обучения лексике иностранного языка 521

Морозюк С. Н., Кузнецова Е. С. - Саногенное мышление как фактор психологического благополучия студентов в полиэтнической образовательной среде 527

Морозюк Ю.В.- Саногенный менеджмент как фактор самореализации личности в поликультурной образовательной среде 533

Нарынбаева А.С. - Образовательные траектории в программе MBA (опыт инновационного евразийского университета) 537

Недосугова А. Б., Недосугова Т. А. - Формирование лексического компонента языковой компетенции при обучении японских стажеров-международников русскому языку как иностранному 544

Оленев С. В., Денисова Э. С. - Взаимодействие языковых картин мира миноритарного и мажоритарного языков (на материале бытовых, календарных и погодных примет телеутов) 550

Попова Е. В. - Расширение лексического запаса обучающихся РКИ на начальном уровне на примере республики Корея 557

Сулейменова Г. А. - О состоянии преподавания русского языка в казахстане в рамках компетентностного подхода.... 563

Тимченко А. Г. - Из практики преподавания курса по РКИ «Русский язык в сфере туризма» 568

Тугелбаева Г.Т, Кожаева С.К. - Некоторые педагогические аспекты преподавания естественно-научных дисциплинпри билингвальном обучении 573

Урханова Р. А. - К вопросу о психолингвистических основаниях преподавания русского языка как иностранного 579

Хамраева Е. А.- Преодоление языковой аттриции у детей-наследных носителей русского языка средствами комплексной лингводидактической 586

Хатиашвили Х. А. - Обучение инностранному языку в инклюзивной среде (Опыт Грузии) 591

Хисамутдинова Н. В. - Магистранты из стран азиатско-тихоокеанского региона в российском университете (на примере Владивостока) 595

Чернышева Е.Н. - Аксиологические компоненты легитимных и нелегитимных русскоязычных политических дискурсивных практик.... 599

Швец А. Д. - Изучение украинского языка как иностранного в условиях украинско-русского билингвизма: вызовы и возможности 605

Шермухамедова Н. А. - Соотношение устойчивого развития и устойчивого образования....612

Шипелевич Л. - Тексты из интернета как источник обучения русскому языку как иностранному 617

КРОСС-КУЛЬТУРНАЯ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ПЕРЕВОД....624

Акай О. М. - Этикетные лакуны в межкультурной коммуникации 624

Арошидзе М.В., Арошидзе Н. Ю.- Социокультурные аспекты перевода 631

Барышников Н. В.- Новые векторы исследования межкультурной коммуникации....635

Батурина В. Ю., Воронова Ю. А. - Русский язык как средство межкультурной коммуникации. Исследование опыта русскоязычного сообщества в США и Европе 639

Дашинимаева П. П., Архипова С. В.- Преодолима ли рефракция в межкультурном пространстве? 643

Джагоднишвили Т. И., Гоциридзе Д. З. - Межкультурная коммуникация в « закрытом» поликультурном пространстве....650

Доронина Е. Г., Казакова Ю. В.- Этнокультурные особенности построения научного текста 655

Иссерс О. С.- Коммуникативные нормы современной русской речи в сфере тематических табу: лингводидактический аспект....660

Катышев П. А.- Речевое вовлечение в политической коммуникации: когнитивно-дискурсивная модель 665

Кондубаева М.Р., Исмакова Б. С.- Синергия интегральной технологии в методике трёхъязычного образования 671

Любоха-Круглик И.- Интертекстуальные игры в произведениях Виктора Пелевина и их отражение в польских переводах....677

Малыса О. - Польские кулинарные книги в русских переводах 683

Нистратова С. - Особенности речевого этикета и коммуникативного поведения русских и итальянцев (на примере речевых актов просьбы и извинения)....690

Новицкая О. - Национальная специфика юридического языка и перевод 696

Рубан Л. С. - Роль межкультурной коммуникации в межкультурном взаимодействии и его реализация через игровое моделирование 703

Салханова Ж. Х.- Межкультурные аспекты педагогической компаративистики....709

Сафонова В. В.- Ключевые вопросы проектирования курсов по теории и инновационным практикам коммуникативного образования средствами ИЯ в контексте потребностей поликультурного глокализированного мира 21 века....714

Судакова Л. И. - Регистровые различия русской интонации в аспекте межкультурной коммуникации 721

Сюй Каваи, Сянлинь Е. - Кросс-лингвистические взгляды на страх в русском и китайском языках....728

Федорова Н. В., Зюкина З. С. - Межкультурная коммуникация молодежи в творческом пространстве (к опыту проведения Открытого студенческого конкурса стихов «Мастер слога»)....734

Шереметьева Е.В.- Коммуникативно-речевое развитие ребёнка от рождения до первой фразы в аспекте билингвизма 741

ИНФОРМФЦИОННЫЕ И СМАРТ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ. МЕТОДЫ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ 748

Ахметова Н.А., Берденова С. Ж.- Смарт цель в синергетической методологии языковой подготовки специалистов для сотрудничества стран востока и запада 748

Бусел Т. В. - Перспективы использования современных технологий в сфере иноязычного образования 753

Карабулатова. И.С., Воронцов К.В. - Цифровая лингвистическая миграциология: возможности искусственного интеллекта в изучении миграционных 760

Климкина О. И. - Межкультурная асимметрия фрейма «дом» / «ev» в координатах времени и пространства (на материале поисковых меню российских и турецких сайтов недвижимости) 766

Наýмович Г. - Самостоятельные видеопроекты студентов-нефилологов на русском языке 771

Палкин Е. А. - О влиянии современных информационных технологий на структуру и качество коммуникативного контента 778

Попова Т.И.- Речевой жанр и поддержание контакта при проведении онлайн-урока 783

Репонь А.- Фильм на уроке русского языка (использование аудиовизуальных и мультимедийных средств в оценке коммуникации и культурной компетентности) 789

Сидорович З.З.- Электронный учебно-методический комплекс дисциплины в высшей школе 796

Улазаева Г. В. - Фильмы на занятиях по русскому языку как иностранному (на материале короткометражного фильма) 804

Андреев А.Н., Положенцева И. В.- Литература как цивилизационный проект: индивидоцентризм и персоноцентризм 808

Ван Лие - И.С.Тургенев в Китае (1903-2018) 814

Кондракова И. Э., Обласова А. В.- Психолого-педагогическая диагностика детей-билингвов: история вопроса и современное состояние 828

Марьянчик В. А., Попова Л.В. - Лингводидактическая модель дистанционного онлайн-занятия РКИ 835

Пустовойт И. В. - Категория формальности и ее роль в методологии РКИ на современном этап 841

Путуридзе М. Ш., Ахвледиани Н. Р. - Интердисциплинарное изучение памятников колхиды II тысячелетия до н.э.: лингвистическо-археологический анализ 846

Винникова Т. А., Федорова М.А. - Исследование готовности магистрантов к порождению речи на изучаемом языке в условиях профессионально-ориентированного общения 850

Федоров А. М., Плотникова В. С. - Социально-профессиональная мобильность как инструмент профессионального развития учителя иностранного языка 865

ПРЕДИСЛОВИЕ

2-6 октября 2019 года состоялся II Всемирный Конгресс «ВОСТОК-ЗАПАД: ПЕРЕСЕЧЕНИЯ КУЛЬТУР» в реальном и виртуальном пространстве в Университете Киото-Сангё (Киото, Япония), организаторами которого стали Университет Киото-Сангё (Япония, Киото), Миддлбери Колледж (США, Вермонт), Университет имени Масарика (Чехия, Брно), Университет Матеа Бэла (Словакия, Банска-Быстрица), Российский Новый Университет «РосНОУ» (Россия, Москва), Лингвистический университет иностранных языков (Китай, Шанхай), Армянский государственный педагогический университет им. Хачатура Абовяна (Армения, Ереван), Государственный Университет Шота Руставели (Грузия, Батуми), Фонд «Международный виртуальный научно-образовательный центр» (Армения, Ереван).

Конгресс продолжил работу проекта «Создание виртуального образовательного и научного пространства интеллектуального сообщества», вдохновителем которого более двенадцати лет является Светлана Михайловна Минасян (Армения, Ереван), сумевшая убедить организаторов и администрации многих университетов открыть свои площадки для проведения форума, имеющего общемировую значимость и объединяющего представителей многочисленных народов и культур.

В этом году участниками Конгресса стали Япония, Армения, Австралия, Бельгия, Болгария, Вьетнам, Греция, Грузия, Индия, Иран, Испания, Италия, Казахстан, Китай, Ливан, Литва, Молдавия, Монголия, Польша, Россия, Сербия, Словакия, США, Тайвань, Турция, Узбекистан, Украина, Финляндия, Хорватия, Чехия, Шри-Ланка, Эстония, Южная Корея.

Такая география, безусловно, способствует расширению геокультурного пространства учёных, исследователей, преподавателей, аспирантов и повышает эффективность исследований в области методики преподавания родных и иностранных языков и литературы; организации курсов по межкультурной коммуникации; теории и практики перевода; международной миграции, демографии и проблемам их адаптации; активному внедрению информационных, информационно-коммуникационных и смарт-технологий в образовании; развитию билингвальной личности, способной к общению в поликультурной среде, и, несомненно, повышает значимость данного научного проекта.

Проведение Конгресса в Японии, одной из самых высокоразвитых стран мира, не случайно. В современном мире многие идеи появляются именно на Востоке. Японию часто называют страной восходящего солнца, что может символизировать восход новых смыслов и нового содержания в международном и межкультурном общении, объединяющих людей самых гуманных специальностей, способных предложить инновационное развитие современного общества.

Цель II Всемирного Конгресса – консолидация интеллектуальных усилий представителей многочисленных культур в различных областях науки и образования, поиск новых подходов и путей решения проблем, реализация совместных проектов в области образования и культуры – была достигнута, что нашло подтверждение в опубликованных материалах.

Хочется надеяться, что поиск путей повышения эффективности международного сотрудничества, культуры общения в виртуальном и реальном пространстве, интеграции научного и педагогического потенциала, и, как следствие, создания инновационной межкультурной образовательной и научной среды продолжится.

ЛИТЕРАТУРНЫЕ ГОРИЗОНТЫ

Алпатов Владимир Михайлович, доктор филологических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии наук, Институт языкознания РАН, главный научный сотрудник, Москва, Российская федерация.

Alpatov Vladimir Mikhailovich, Doctor of Letters, Professor, Russian Academy of Sciences, Corresponding Member, Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences, Chief Researcher, Moscow, Russian Federation.

ЧЕТЫРЕ ЯПОНИИ ТРЕХ РУССКИХ ПИСАТЕЛЕЙ

FOUR JAPANS OF THREE RUSSIAN WRITERS

Аннотация. До второй мировой войны Японию посетили три известных русских писателя: И.А. Гончаров (в 1854), В.В. Крестовский (в 1880-1881) и Б.А. Пильняк (дважды: в 1926 и 1932). Все они опубликовали путевые очерки (Пильняк два очерка). Четыре книги отражают разные концепции их авторов (концепция Пильняка изменилась за время между поездками). Они писали о Японии, но сопоставляли ее с ситуацией в России. Гончаров был сторонником вестернизации и считал ее главным путем прогресса, национальную японскую культуру он оценивал как отсталую и примитивную. Взгляды Крестовского были крайне консервативны, он одобрял многие элементы традиционной японской культуры и осуждал вестернизацию Японии. Пильняк в первой книге подчеркивал особенности Японии и пытался понять их. Однако во второй книге он изменил подход и основывался на советской классовой концепции: традиционная японская культура – отсталая, вестернизация – относительный прогресс, но все проблемы могут быть решены только социалистической революцией.

Ключевые слова: Гончаров, Крестовский, Пильняк, Япония, Россия, традиции, европеизация, Мэйдзи, этапы развития

Abstracts. Three well-known Russian writers visited Japan before the II World War: I.A. Goncharov (1854), V.V. Krestovskiy (1880-1881) and B.F. Pilnyak (1926 and 1932). All of them published travel notes (Pilnyak published two notes). Four books reflected different conceptions of their authors (Pilnyak's conception changed during the time between two trips). They wrote about Japan but compared it to the situation in Russia. Goncharov was the supporter of the westernization as the general way of progress and regarded the national Japanese culture as backward and primitive. Krestovskiy's views were very conservative, he approved many elements of the traditional Japanese culture and

condemned the westernization of Japan. Pilnyak emphasized peculiarities of Japan and tried to understand them in his first book. However, he shifted his approach in the second book and based on the Soviet class conception: the traditional Japanese culture is backward, the westernization is the relative progress but all the problems can be solved only by the socialist revolution.

Keywords: Goncharov, Krestovskiy, Pilnyak, Japan, Russia, traditions, westernization, Meiji, stages of development

Введение. Тема доклада - сопоставление посвященных Японии книг или разделов книг трех русских писателей: «Фрегат «Паллада» И.А. Гончарова (1858), «В дальних водах и странах» В.В. Крестовского (1882) и двух сочинений Б.А. Пильняка «Корни японского солнца» (1927) и «Камни и корни» (1935).

Теория. Исследование основано на сопоставительном анализе представлений о Японии и концепций, касающихся этой страны, у авторов разного времени и разных взглядов.

Данные и методы. Русские писатели до недавнего времени редко посещали Японию, а до второй мировой войны можно отметить, пожалуй, лишь трех известных писателей, побывавших в этой стране и оставивших путевые очерки. Это И.А. Гончаров, В.В. Крестовский и Б.А. Пильняк. Последний был в Японии дважды и написал две книги, которые довольно сильно различаются по своим концепциям.

Эти люди посетили Японию в разное время: Гончаров еще при Николае I, Крестовский был там в момент убийства Александра II, а Пильняк приезжал уже в послереволюционную эпоху. Менялась и Япония: Гончаров посетил Нагасаки еще при сёгунате, Крестовский – в эпоху Мэйдзи, а Пильняк – в годы японского милитаризма. Имели они и разные возможности для знакомства со страной: Гончарова вместе с русским посольством, при котором он состоял, пустили только в Нагасаки, а два других путешественника имели больше возможностей для поездок.

Гончаров и Крестовский значительно различались и по своим взглядам. Первый из них, далеко не революционер, был умеренным либералом, прогрессистом – западником. Его младший коллега, автор «антинигилистических» романов, отличался крайним консерватизмом, сторонником русского самодержавия. Оба побывали в Японии в составе правительственных миссий, но Гончаров пишет как частное лицо, а Крестовский и в своих записках всё время подчеркивает свою официальную позицию.

Казалось бы, более прогрессивный по взглядам автор «Обломова» должен был объективнее оценивать посещенную им страну, но на деле оказывается наоборот. Конечно, надо учитывать большую ограниченность возможностей Гончарова, но можно видеть, что его западнические взгляды мешали объективным оценкам.

Его взгляд на Японию – взгляд сверху вниз на «варварскую» страну, еще не тронутую цивилизацией, где «многочисленная кучка человеческого семейства… смеется над нашими попытками просветить ее, и внутренние, произвольные законы своего муравейника противоставит и естественному, и народному, и всяким европейским правам, и всякой неправде» [1, с. 6]. «Мы… не могли воздержаться от улыбки, глядя на эти мягкие гладкие, белые, изнеженные лица, лукавые и смышленые физиономии, на косички и на приседанья» [1, с. 9]. В японской культуре писатель видит только «азиатчину», которая была ему ненавистна в России. Постоянно сравнение взрослых японцев с детьми. При осмотре корабля «Паллада» «всё занимало их, и в этом любопытстве было много наивного, детского» [1, с. 19]. Писатель мечтает: «А что,

если бы у японцев взять Нагасаки?… Они пользоваться не умеют…, что было бы здесь, если б этим портом владели другие? » [1, с. 35].

Причиной отсталости Японии он считал долгое закрытие страны, которое необходимо уничтожить. Японцы «видят, что их система замкнутости и отчуждения, в которой одной они искали спасения, их ничему не научила, а только остановила их рост. Она, как школьная затея, мгновенно рушилась при появлении учителя. Они одни, без помощи; им ничего больше не остается, как удариться в слезы и сказать: «Виноваты, мы дети!» и, как детям, отдаться под руководство старших» [1, с.40]. «Кликни только клич, – и японцы толпой вырвутся из ворот своей тюрьмы» [1, с. 41].

В таких оценках Гончаров был отчасти прав. Политика изоляции к тому времени себя исчерпала, и как раз во время пребывания писателя в этой стране американская эскадра заставила открыть японские порты. Но можно видеть и другое: Гончаров не знает и не хочет знать культуру, при которой жили дети за воротами тюрьмы. Для него исход может быть только одним: полная европеизация, включая переход в христианство, «под руководством старших». В его очерках много грубых фактических ошибок: он писал, что язык пришел в Японию из Китая, а синтоизм – общая для Японии и Китая религия.

А крайне правому Крестовскому, до поездки также ничего не знавшему о загадочной стране, его взгляды во многом помогали изучать ее. В начале 1880-х гг. он отмечал: «Японцы до страсти любят учиться, особенно по-европейски» [2, с.161]. Но он писал не только об этом. Для Гончарова была немыслима идея о том, что и Россия, и Запад могут чему-то поучиться у Японии, но не то у Крестовского. В толпе «вы положительно не встречаете угрюмых, недовольных или уныло озабоченных лиц, без которых в Европе не найдется ни одной улицы» [2, с.25]. «Не японцам у европейцев, а этим последним не мешало бы поучиться у японцев, как обращаться с землей и разумно извлекать из нее всю возможную пользу» [2, с.314]. Оба автора замечали у японцев большую роль ритуала и чинопочитание, но оценки противоположны. Для Крестовского это не ненавистная «азиатчина», а образец: «Насколько развиты в японском обществе чувство взаимного уважения и вместе с тем патриархальная почтительность к старшим по возрасту ли, по положению или личным заслугам на каком бы то ни было честном поприще» [2, с.25]. Это черта «высокой, хотя и своеобразной цивилизации» [там же].

Крестовский заметно идеализирует японское общество в противовес людям Запада, одержимым «похотью к доллару» [2, с.17]: эти «друзья» «всегда готовы учинить вам какую-нибудь каверзу – не вам лично, положим, а тому делу, которому вы служите, ради которого вы сюда присланы» [2, с.314]. В связи с европеизацией писателю «жаль этих самобытных черт и красок жизни, которые невольным образом должны будут стираться перед нивелирующим всё и вся европеизмом» [2, с.272]. К «самобытным чертам и краскам» он относился с большим вниманием (ошибок у него немало, но меньше, чем у его предшественника), отвергая лишь одно: всё, что связано с японской религией; скульптуры богов для него - «идолы» и «истуканы». Как и Гончаров, он считал, что «Япония... идет навстречу христианству, и она будет христианскою» [2, с.163], надеясь на победу православия.

Б.А. Пильняк побывал в Японии в 1926 и 1932 гг., когда многое изменилось в Японии, но еще больше – в России, уже ставшей СССР. Писатель в обеих книгах отмечал интерес к советскому опыту, проявившийся, в том числе, в том, что его (в те годы одного из наиболее известных за границей советских писателей) пригласили японские коллеги. Он ни в тот, ни в

другой раз не был официальным лицом, но ощущал себя как представителя своей страны, которого принимают не как Пильняка, а как «писателя новой России» [4, с.94]; в этом отношении его позиция была ближе к Крестовскому, чем к Гончарову. Но концепции в двух книгах во многом разные.

В первой книге Пильняк признавался: «Я видел фантастику быта, будней, людей – и ничего не понимал, не мог понять и осмыслить, - и понимал, что вот эта страна, недоступная мне, меня засасывает, как болото» [4, с.13]. Если Гончаров также говорил о своем непонимании, сравнивая Японию с «ларцом с потерянным ключом», но всё же следовал западнической концепции, а Крестовский вообще не задавался подобными вопросами, то Пильняк постоянно подчеркивал загадочность посещенной им страны. Он писал: «На глаз европейца, сына западной культуры, вся страна, весь быт и обычаи японского народа построены по принципу – «наоборот», - наоборот тому, что принято в Европе» [4, с.25]. И дальше: «Мне странно представить японского солдата, который, по японскому принципу «наоборотности», бежит в атаку, хохоча, похожий на японских чертоподобных богов» [4, с.103].

Основу японской особости и «наоборотности» писатель видел в японской природе. Это «нищая природа, жестокая природа, которая дана человеку – на зло» [4, с.62]. Отмечаются постоянные извержения вулканов и землетрясения. Бессилие японцев перед силами природы привело к тому, что «Япония преодолевает боязнь индивидуальной смерти» [4, с.29]. На Пильняка произвели впечатления слова японского профессора о том, что будто бы «забот о будущей жизни у японского народа – нет. Надо заботиться только о настоящем» [4, с.45]. Писатель делает вывод: «Психика европейца основа на утверждении, строительстве будущего, японская психика – на утверждении прошлого» [4, с.29]. Однако остается неясным, как «утверждение прошлого» согласуется с быстрым развитием современной Японии и активностью японцев (о том и другом много говорится в книге); Япония признается великой державой, которую создали вулканы [4, с.62].

Для Пильняка «Япония – нищая страна, страна нищего камня, шалашей вместо жилищ, бобовых лепешек вместо хлеба, тряпок вместо одежды, деревяшек вместо обуви. ... Народ свел свои потребности к такому минимуму, от которого европейцы должны дохнуть» [4, с.54]. В этом, согласно Пильняку, есть и положительная сторона: «Японский народ... *освободился от зависимости перед вещью*» [там же]. Здесь неожиданно возникает параллель с Крестовским: Япония здесь противопоставляется США, где слишком большое развитие материальной культуры мешает духовной культуре [там же].

Итог первой книги: «Из всех стран, изборожденных мною, Япония больше всех сохранила свои национальные черты и больше очень и очень многих стран Япония готова выйти из-за заборов национальной своей культуры на большую дорогу – культуры не национальной, а человеческой земного шара» [4, с.105]. Правда, в книге много говорится о первом и очень мало о втором, кроме сведений об интересе японцев к советской литературе. О такой готовности писали и в предыдущем столетии: Гончаров с одобрением, Крестовский с сожалением. А оценки Пильняка скорее неоднозначны. Япония его и пугает, и завлекает.

Между выходом в свет двух книг Пильняка о Японии прошло восемь лет. За это время его положение в советской литературе намного ухудшилось в связи с изданием одной из его книг за рубежом, он подвергся проработкам (и осталось лишь два года до его ареста). Это, возможно,

оказало влияние на изменение авторской концепции. Оно было настолько сильным, что писатель во второй книге предлагал «выбросить с книжных полок» предыдущую [3, с.60].

Вторая книга объемистее первой, учитывает результаты не одной, а двух поездок, содержит больше фактического материала. Она любопытна рядом наблюдений, например, Пильняк уже тогда отмечает, что японское общество не столько европеизируется, сколько американизируется [3, с.150]. Но в целом она менее интересна, чем книга 1927 г.

Из прежних основополагающих идей, пожалуй, сохраняется лишь идея о бедной и враждебной человеку японской природе. Но японское общество оценивается совершенно иначе: «Человечество на земном шаре – японцы, китайцы, англичане, американцы, немцы, афганцы – всё человечество развивается на основании одних и тех же социальных законов, вскрытых Марксом» [3, с.138]. Автор спорит со своей предыдущей книгой: «Японцы боятся смерти так же, как и все остальные люди» [3, с.80]. Различаются оценки почти всего, вплоть до иероглифики: в 1927 г. она названа «изумительной грамотой» [4, с.51], а в 1935 г. сказано, что «долбежка иероглифов оставлена от средневековья» [3, с.79]. В первой книге избегаются классовые оценки, а здесь говорится, что «императорско-феодальная Япония» одной ногой стоит в средневековье», а «власть осталась в руках феодалов и феодальных купцов» [3, с.75].

В заключение книги повторяется прежнее высказывание о сохранении национальной культуры и стремлении к выходу на большую дорогу, но с существенным добавлением в конце: речь уже идет не просто о культуре земного шара, а о культуре «всечеловеческой - а, стало быть, и социалистической» [3, с.216]. Не буду обсуждать, насколько Пильняк здесь был искренен; лишь отмечу, что повторяется идея о традиционной Японии как целиком отсталой, европеизации как об относительном прогрессе и о социалистической революции как безусловном прогрессе. Так в СССР об этом писали в те годы и профессиональные японисты, включая Н.И. Конрада. А если откинуть третий компонент и рассматривать лишь первые два, то это очень похоже на прогрессистскую концепцию И.А. Гончарова.

Заключение. Три писателя, ни один из которых не был специалистом по Японии, увидели в этой стране то, что желали увидеть. И.А. Гончаров исходил из преобладавших в то время в Европе представлений о западной культуре как образце для всего человечества, к которому должны стремиться все народы, поэтому он не придавал значения японской культуре. В.В. Крестовский видел идеал в общественном устройстве современной ему России и обнаруживал сходства между ним и японским укладом; однако такой взгляд давал возможность более объективных, чем у Гончарова, оценок. Б.А. Пильняк в первой книге в наибольшей степени пытался подойти к Японии непредвзято, пытаясь самостоятельно, хотя не всегда удачно, осмыслить японские реалии. Он же во второй книге уже исходил из взглядов, принятых тогда в СССР.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гончаров И.А. Собрание сочинений, т.6. М.: «Огонек», 1952.
2. Крестовский В.В. В дальних водах и странах, книга вторая. М.: Век,1997.
3. Пильняк Б.А. Камни и корни. М.:, Гослитиздат, 1935.
4. Пильняк Б.А. Корни японского солнца. Л.: Прибой, 1927.

Абедкар Винай Кумар, Кандидата филологических наук, Кандидат, Доцент, Нью Дели, Индия
Ambedkar Vinay Kumar, Ph.D., Doctor of Philosophy, Assistant Professor, New Delhi, India

МАРГИНАЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО В ТВОРЧЕСТВЕ РОМАНА СЕНЧИНА И ОМПРАКАША ВАЛМИКИ

MARGINALIZED SPACE IN THE OEUVRE OF ROMAN SENCHIN AND OMPRAKASH VALMIKI

Abstract. The proposed paper titled “Marginalized Space in the oeuvre of Roman Senchin and Omprakash Valmiki”, is a comparative study of literary space of contemporary Russian autobiographical novel ‘Minus’ by Roman Senchin and Indian autobiographical novel ‘Joothan’ by Omprakash Valmiki.

The proposed paper will also look at the structure of space depicted in the Russian and Indian literature, highlighting the similarities, as well as the differences between Russian and Indian societies, people and its culture.

As per Uri Lotman, literary space could be understood as a container of elements whose interrelation is determined by their position in space. So, here literary texts could be considered as continuum, where the heroes are situated and action takes place. The structure of literary space could be understood through distinction between the structure of literary text on different levels- spatially, which is expressed as an opposition between urban vs rural, here vs there, centre vs periphery, this side and other side, open vs close, which is reflected in different worldviews of heroes of the select oeuvre.

This paper will explore the marginalized space in the trans-cultural context.

Keywords: Russian, Indian, Literature, Contemporary, Marginal, Space, Lotman, Senchin, Valmiki, Autobiography

Introduction. The literary trend “New Realism” is still developing and has not yet become a complete literary phenomenon in modern Russian literature. The main goal of this literary trend is to present the reality of modern Russian society from different points of view of authors and their imaginations at different levels. Authors such as S. Shargunov and R. Senchin, as well as critic V. Pustavaya and many other writers and critics tried to define the term “New Realism” and classify the features of this trend in their works in accordance with their own understanding. However, I have not come across one universal definition and one concept that could be harmonized and respected by all authors and critics or readers. I believe that this is due to the influence of postmodernism in modern Russian literature as the most interesting phenomenon in world literature at the present time, i.e. post-postmodernism, which is invisible and almost absent in modern Russian literature in comparison with postmodernism and other former literary tendencies. The most important feature of this trend is realism in its pure form, as it is.

Whereas, the literary trend “Dalit literature” has emerged from the Dalit self-consciousness, individually and collectively, among Indian literature, also known as literature protesting against caste oppression. This trend reflects the caste consciousness and is itself reflected in Indian society; first of all

it reflects the struggle of Dalits for respect and equality in society. The most important feature of this direction is realism.The origin of the Dalit literature can be traced from the independence of India to the present, but the last three decades can be considered the most productive years in the formation and formation of the meta-narrative aesthetics of Dalit literature. The goal of the "Dalit Literature" is to develop the consciousness among the Dalits. Omprakash Valmiki is also an important figure in the Dalit movement in India. His own struggles made him realize that the state of the Dalits could change only through a revolutionary transformation of society and human consciousness. Under the influence of Dr. B.R. Ambedkar, Valmiki and other Dalit writers tried to create a critical Dalit consciousness in their writings that takes pride, self-esteem and vision of the future into account. Valmiki and others felt the need for a separate Dalit consciousness, because Indian literature more or less ignored the voice of the Dalits. Dalits were often portrayed as the villains of an unjust social system in need of savior and sympathy of the higher castes.

Joothan is an autobiographical novel about the youthful age of Valmiki, when it was inviolable in a village in the state of Uttar Pradesh, located in northern India, in the new independent India of the 1950s. "Joothan" literally means leftover food. In another sense, it also means contaminated or unfit for consumption by another person. Nevertheless, over the centuries, the Dalits were forced under various circumstances to eat the "Joothan" for the sake of their existence. Thus, the name of the novel "Joothan" conveys the pain and humiliation faced by the author and his community for centuries, remaining at the bottom of the social ladder.

As we already explained in the previous chapter, the word "Joothan" means scraps, and in a broad sense in the novel, the author's main consideration is the author's protest against the social traditions of collecting food remnants of Dalits from the houses of the Savarna or higher castes. The author shows his protest against this evil Indian society, i.e. this critical metaphor depicts that because of poverty, oppression, exploitation, humiliation and lack of education, lower-caste people had to collect scraps in order to survive. But in order to understand the space of the name of the novel "Joothan" the following paragraph is given (translated into Russian): a paragraph from the novel:

> ««Господин, теперь, когда все гости поели и расходятся, позвольте и моим детям положить на тарелку чего-нибудь из оставшегося. Они тоже очень ждали этого дня». Сукхдев Сингх показал на корзину полную тарелок с объедками и спросил: «Ты берешь полную корзину объедков, и сверх того еще просишь еды для своих детей? Знай свое место, чухра! Забирай свою корзину и уходи». Слова Сукхдева Сингха пронзили мою грудь, словно нож. Они обжигают меня и сегодня. Тогда глаза моей матери засверкали, точно Дурга[i] вселилась в нее. Впервые я видел мать в таком состоянии. Прямо там она и высыпала содержимое корзины на землю и заявила Сукхдеву Сингху: «Отнеси эту кучу объедков к себе домой и накорми этим завтра своих гостей».

[i] *Дурга* (от Санскр. durgā «неприступная») – богиня – воительница, супруга *Шивы*.

> Мать схватила нас за руки, и мы быстро пошли. Сукхдев Сингх замахнулся для удара, но она, как тигрица, без всякого страха уклонилась от него.
>
> После этого случая мать никогда не приближалась к порогу дома Сукхдева Сингха и никогда не собирала объедки.»[ii]

Here you can see the worldview of Valmiki, which prompted him to call it a novel in order to show this evil.

On the other side, the novel "Minus" by Roman Senchin, the author uses the title as a critical metaphor on behalf of the city of Minusinsk, the place of action of the story. According to Remizov, it is also a state of life, doomed to eternal vegetation, where there is a catastrophic lack of energy and will for a little bit drastic breakthrough." Further Remizova mentions that the hero Senchin in the story "Minus" is much younger, "he fell into the very youthful age; he came into life as if crushed in advance. He cannot even rely on the past - he has almost no past, and besides, by virtue of belonging to another generation, he generally treats him much more skeptical. "(Remizov) The Soviet era is already over, and the novel is about modern Russia, where young people like Senchin have become marginalized. According to Remizov, these young people of the new generation may, for example, recall the past, "he, of course, may lament that his parents once had an apartment, work and social status, and he has a vague, but encouraging future, and now he is forced to share a shabby room in a dormitory with another assembler, parents from teachers retrained into gardeners selling early radishes on the market (because of national troubles, the family moved to a foreign city). He can remember how he once wrote anarchic poems to wonder sluggish - where did everything go? But now - in any case, from its present state - it seems that it should have been like this, as if some inexorable program had worked. " (Remizova)

Further Remizov adds remarks about poverty and misery in Minusinsk, as young people do not have the opportunity to develop and fruitfully organize their future. She says "not one narrator immersed in this quagmire. Everything around him is also stuck, choking in circumstances. "Poverty is not a vice, poverty is a vice," the Marmeladov official once said, and Senchin is looking for confirmation of this aphorism by all means. " (Remizova)

Methods. Analytical method proposed by Lotman, where literature is model of reality, which will be applied to study the structures of space in both the works of literature to decode the various worldviews. Inductive methodology will be applied, taking into consideration each space and its spatial structures separately aiming to reach at some generalization. Lastly, it would compare the portrayal of space in both the selected works and highlighting the differences and similarities between them to better our understanding of space in a trans-cultural context.

Results. The dual principle of continuity and change, which characterizes the literary system throughout its historical and artistic development, is also an important feature of the literary space. In my opinion, the literary space of Mikhail Lotman, would lead to a better understanding and decoding of various worldviews in the texts under consideration. The integrated use of different

[ii] Mesheznikov, pp. 73-74

approaches should ultimately lead to a better understanding of the worldviews modeled in works of art.

The structure of the space in the novel “Joothan” is characterized by the complexity of questions of untouchability, oppression, caste, the varna system and various evil customs of Indian society in the post-independent period of India. Thanks to a realistic approach, modern Indian literature - “Dalit literature”, in Hindi, his works is really realistic and offers a true image or model of Indian society.

In addition, the interpretation of the typical realistic opposition "center - periphery", "here - there", "freedom - restriction", "poverty - privilege", "close - open", depends on the considered point of view of the focus. In this case, Omprakash Valmiki is a hero, narrator and cultural context. In addition, taking into account the various chronotopes discussed in this chapter, we can conclude that the modern Indian space is marginal and is called "untouchable space" by its nature, with limited, passive, hopeless, deprived, peripheral, stationary, depressed, discriminated worldview. The novel “Joothan” is a typical realistic work representing untouchable space.

The author reveals the caste psychology and inhuman behavior practiced in society, the village, educational institutions, ministries, etc. The author criticizes and refutes inhuman behavior that causes severe pain in the name of evil social customs, such as "Salaam" and "Joothan". Valmiki firmly believes that society can flourish and develop only by abandoning the evil social traditions that are often practiced in the name of the cultural heritage of Hinduism and the varana system, which is only a reflection of the illiteracy of people and society.

The goal of the literature is to create and prosper a better society with good humanism based on a democratic spirit, without discrimination based on caste, color, creed or gender. A society without equality, without fraternity, without justice and without representation is similar to the society of animals and animals, where influential people have the right to live and do whatever they wish, which also happens in the case of Indian democracy. The author encourages his readers and critics to understand, think and act in order to change the situation.

Marginal space is depicted in the story "Minus", and untouchable space is depicted in the novel "Juthan", that is, in the select works, space plays a very important role in the construction of the plot in both works. Space conveys meaning, modeling pictures of the world, undergoes functional changes in all literary works. Space defines and helps characterize heroes in both works through oppositional structures and chronotopes of different opposites, such as here and there, center and periphery, distance and intimacy, earlier and now, with their own worldviews, helps us in many ways to decipher and understand the space of marginality and immunity in Russian and Indian literature. There are many differences and similarities in the image of the space of both works, since these works of art have different cultures and different languages with completely different historical, political, social and economic roots.

The space in Russian and Indian literature is realistic in nature, depicting the contemporary reality of both societies. Literary trends in Russian and Indian literature are new and developing. One could say that the space depicted in both autobiographies shows marginal space as well as untouchable space, forcing its readers to look for the answer to the broader question is who should be accused of their marginality? In this study, the “Space” was studied in the works of Roman Senchin “Minus” and Omprakash Valmiki “Juthan”. This topic has been little studied, there are no

special studies of the work of Roman Senchin and Omprakash Valmiki, and this is the relevance of this work.

Discussion. The study of space in these two autobiographies is definitely very interesting and fruitful. This allows you to get acquainted with modern Russian and Indian literature, in which the authors realistically depict the society, culture, politics, economics, geopolitics, socio-politics, etc. of Russia and India, respectively. Based on the worldview depicted in these two works, one can find similarities and differences in the space of Russian and Indian literature.

Both works are written in autobiographical form, in which the author really shows their journey in life. Roman Senchin is a representative of Russian literature, and Omprakash Valmiki is a representative of Indian literature. The novel "Minus" is setup in Syberian region, which is situated in the south-north part of Russia, whereas the novel "Joothan" – is set up in the northern part of India, respectively. In my opinion, the events of these novels unfold in the periphery (in comparison with the center), based on the theory of Tianinov's center and periphery. Moscow is the capital of the Russian Federation, and New Delhi is the capital of the Indian Republic, and both cities are considered the center. As we already know, the center will always be developed, and the periphery will become underdeveloped. Also this binary can be observed in these works, i.e. both heroes and other representatives led marginalized life.

In the story "Minus" after the collapse of the Soviet Union, the hero and his family moved to live in the village, which is located 50 kilometers from the city of Minusinsk. The space in this village shows hopelessness, poverty, harsh weather conditions, life in the village seems bleak and terrible. Also in the novel “Joothan” by Omprakash Valmiki, the hero lived in the village, and the novel begins with this village. Through the village, Valmiki showed a real picture of Indian society, where there is a caste system, or a varna system, which is considered the main cause of untouchability and oppression of people from lower caste. The people of the lower caste live in poverty, they are not educated, and they are exploited on the basis of the caste. That is, we can say they have no possibility of development in life. Even in the village there are also peripherals and centers, for example, Dalits usually have small houses, these Dalit houses are far from the Savarna’s house, Dalits are dirty around the house, because next to their houses is a latrine under the open sky, on the other side Savarna have big houses like palaces.

In both works, different problems of these two countries and people are displayed, based on the difference of cultures. But the most important thing is that the events described really give us the opportunity to observe the marginal space.

In the story "Minus" hero Senchin was educated relatively easily than the hero of the novel "Joothan", because at that time there was a Soviet Union, and his parents worked in the public service, oppression in educational institutions to get an education. But the difference is that in the Russian community there is no caste division, and in Indian society, caste plays the most important role.

After the collapse of the union, Senchin was forced to find work in the city, somehow he found work in the theater as a stage hand, but the salary was paid inadequately, and there was always not enough money. The theater gave him a place in a hostel in which there were no normal conditions for life. The hostel environment is very pessimistic, because those living in the hostel very often drank and smoked cannabis fruitfully did not do anything. On the other side of Valmiki,

with great difficulty, he got an education, after that he entered the Ordinance Plant to take an internship and earn money, because for him poverty was one of the direct enemies in life. At this time, he also lived in different hostels. Generally, both heroes lived in a dormitory in their youth. One could find poverty being major similarity between them. The atmosphere in the Indian hostels was also different in comparison with the Russian hostel where Senchin lived. Valmiki received many positive and life-affirming features from the hostels, here he read many books by various authors of the world, learned to play chess, began to play in the theater and political conversations. Nowhere is his image showing that he was engaged in profligacy and drunkenness.

At the beginning of the story, Senchin emphasizes the geopolitical problems associated with Republic of Tuva. Previously, he lived with his parents in Tuva, but when inter-ethnic tensions arose, they had to move to Minusinsk in 1993. Senchin in his memoirs "Sitting in the Moscow kitchen" described Tuva in detail and Tuva's relationship with Russia.

Both authors lived in a dormitory and were associated with the theater, but their goals and motives for life are different, except that the heroes were poor and lived in poverty because both belong to different layers of society. That is why they have different ways of life, even despite the fact that everyone is trying to develop and make life better. That is, in the image of Senchin and Valmiki, you can find the image of a small man, but since Valmiki was the first in his family among other Dalits who received education, he considered himself responsible for the welfare of other people from the lower caste, because there is a huge number of Dalits who do not have the opportunity to get an education and are fighting for self-esteem in society. Senchin is somewhat similar to Valmiki, because he also thinks about the well-being of every individual from Siberia.

One of the very interesting observations in the novels is the situation of law and order, for example, the situation with the police. Senchin portrayed some episodes related to the police. Once a policeman was almost certain that he killed an old woman, although Sechin did not do this, but a police officer forced him to plead guilty. Sechin with great difficulty managed to escape prison. On the other hand, in the Indian context, Valmiki also vividly depicted how the police beat Dalits in front of the whole village in the middle of the day under the sun, despite the fact that they only committed a single crime, demand proper payment for their labor in the so-called independent country. Since the Dalits were uneducated, they could not get into any public office, including the police. They had only to sweep and clean the roads, pits, houses and work in the fields, and often they were used as free labor by people from the highest caste. In my opinion, the situation with the police is cruel and terrible in both societies and shows an antisocial outlook.

Even in these works, the pig was shown as a pet, which is a source of wealth and food. Although in the Indian context, those who domesticate the pig, as a rule, belong to the lower caste or class of society. In one episode, Senchin and his father kill a pig for food, without compulsion. In the Indian novel, Valmiki as a child was forced to kill a pig just because a family from a higher caste wanted to offer a pig to a goddess according to their religious beliefs. Valmiki was alone at home, and his father was not, therefore, despite the fact that he was just a child, he was forced to kill a pig, which made him depressed and helpless. This fact shows the controversial worldview associated with the slaughter of pigs.

Senchin is a very keen observer. This is especially clearly shown in two episodes about the description of the problems of the mafia in Siberia and the description of the market in Minusinsk.

An incident when he visits one of his old friends in Abakan, where the mafia threatens to take possession of his friends' apartment. Social modern vices of Russian society, shedding light on life in the urban world, how people become lonely and disunited in this world. Senchin also speaks of a market near the city of Minusinsk, where all those who have retired are forced to sell things on the market, just to survive, earn bread and feed their families, since the regional government does not have work for these people and the ability to provide decent old age. In addition, Valmiki also speaks of the evil traditions that are common in Indian society, such as the Salam tradition and skinning of the skin of a dead animal.

References

1. Сенчин, Р. (2001). Минус. *Знамя*(8). Получено 01 Декабрь 2018 г., из http://magazines.russ.ru/znamia/2001/8/sen.html
2. Valmiki, O. (1997). Joothan(Part One). New Delhi: Radhakrishna Prakashan.
3. Е.М., Р. (2013). *«Новый реализм» в современной русской прозе: художественное мировоззрение Р. Сенчина, З. Прилепина, С. Шаргунова.*
4. Лотман, Ю. М. (1964). Лекции по структуралной поэтике: Введение, теория стиха. *Brown University Slavic reprint 1968*.
5. Ю.М.Лотман. (1994). *Ю.М.Лотман и тартуско - московская семиотическая школа.* Москва: Гнозис.
6. Lotman, U. (2001). *Universe of the Mind: A Semiotic - Theory of Culture (The Second World).* USA: Indiana University Press.
7. Love, K. H. (1994). *The evolution of space in Russian Literature: A spatial reading of 19th and 20th Century Narrative Literature.* Amsterdam: Atlanta GA.
8. Paswan, R. (1999). *Dalit Aatmabhivyakti aur Joothan (M.Phil Dissertation).* New Delhi.
9. Valmiki, O. (2005). Dalit Sahitya Ka Saundarya Shastra. New Delhi: Radhakrishna Prakashan.
10. Satypremi, D. P. (1999). Dalit Sahitya aur Samajik Nyay. Delhi: Kanchan Prakashan.
    Internet Sources:
11. Satapathy, P. K. (б.д.). The Individual and Society, An anthology -2 Joothan Omprakash Valmiki. *Joothan*. New Delhi. Получено 24 March 2019 г., из https://sol.du.ac.in/mod/book/view.php?id=1387&chapterid=1138
12. Ремизова, М. (б.д.). Опытное поле. (Дружба Народов 2002, 1). Получено 26 Марта 2019 г., из http://magazines.russ.ru/druzhba/2002/1/remiz.html

Афанасьева Эльмира Маратовна, доктор филологических наук, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, главный научный сотрудник, Москва, Российская Федерация.

Afanasyeva Elmira Maratovna, Doctor of Philology, Pushkin state russian language institute, Chief Researcher, Moscow, Russian Federation.

ЛИТЕРАТУРНАЯ ДИПЛОМАТИЯ: ЛИТЕРАТУРНАЯ КЛАССИКА В СОВРЕМЕННОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ[iii]

LITERARY DIPLOMACY: LITERARY CLASSICS IN THE MODERN POLITICAL DISCOURSE

Аннотация. Литературная дипломатия играет значительную роль в современном политическом дискурсе. Политики, ссылаясь на имена писателей, цитируя их произведения, демонстрируют свою эрудицию и акцентируют внимание на важности обсуждаемых вопросов. Ключевой фигурой в дискурсивных практиках 2019 г. стал А.С. Пушкин, что обусловлено празднованием 220-летнего юбилея писателя. На этот год выпало одно из резонансных событий – присвоение имени А.С. Пушкина Международному аэропорту Шереметьево. Ко дню рождения писателя и Дню русского языка приурочено было два знаковых форума: V Международный гуманитарный Ливадийский форум (4-5 июня) и XXIII Петербургский Международный экономический форум (6-8 июня). В статье анализируется обращение к имени и творчеству А.С. Пушкина Президента РФ В.В. Путина, Премьер-министра Королевства Швеция Ст. Лёвена, главы Счетной палаты РФ А.Л. Кудрина и др. политических деятелей.

Ключевые слова: русская литература, политический дискурс, литературная дипломатия, В.В. Путин, Ст. Лёвен, А.Л. Кудрин, литературная гостиная, Ливадийский форум, Петербургский международный экономический форум

Abstracts. Literary diplomacy plays a significant role in modern political discourse. Politicians, referring to the names of writers, citing their literary texts, demonstrate their erudition and focus on the importance of the issues discussed. A key figure in the discursive practices in 2019 was Alexander Pushkin, due to the celebration of the 220th anniversary of the writer. This year one of the resonant events – assignment of the name of A. S. Pushkin to the International airport of Sheremetyevo fell out. Two significant forums were dedicated to the writer's birthday and the Russian language day: the V International humanitarian Livadia forum (4-5 June) and the XXIII St. Petersburg International economic forum (6-8 June). The article analyzes the appeal to the name and work of Alexander Pushkin, the President of the Russian Federation V.V. Putin, Prime Minister of the Kingdom of Sweden St. Levena, the head of the Accounts chamber of the Russian Federation A. L. Kudrin and other politicians.

[iii] Статья выполнена в рамках гранта РФФИ № 18-012-00574 «Лингвокультурные доминанты легитимных/нелегитимных политических дискурсивных практик в пространстве русскоязычной коммуникации: типологическое исследование».

Keywords: Russian literature, political discourse, literary diplomacy, V. V. Putin, St. Leven, A.L. Kudrin, literary salon, Livadia forum, St. Petersburg International economic forum

Введение. Тема статьи связана с исследованием современного политического дискурса, в основе которого находится рефлексия политиков по поводу русской литературной классики. В центре внимания обзор политических ситуаций, связанных с осмыслением ключевой даты в культурном календаре 2019 г. – 220-летия со дня рождения А.С. Пушкина. Упоминание авторов, оказавших значительное воздействие на развитие мировой литературы, цитирование их произведений, с одной стороны, формирует образ современного политика, с другой стороны, определяет роль художественной литературы для истории человечества, так как литературная классика становится интернациональным языком общения.

Теория. Исследование основано на сопоставительном анализе двух дискурсивных моделей высказывания: политического дискурса и дискурса художественного текста, встроенного в коммуникативную практику выступающего. В статье учитывается многоуровневый процесс интеграции культурных моделей в дискурсивные практики [8, 10], в частности в политический дискурс [9].

Данные и методы. Политический ставка на пушкинский код в дипломатической модели поведения российских политиков определена уже в 2018 г., когда 28 сентября на подписании документов саммита СНГ в Душанбе Президент РФ В.В. Путин появляется с книгой, привлекающей внимание многочисленных СМИ. В отличие от риторической практики цитирования и комментирования произведений М.Ю. Лермонтова, к которой неоднократно прибегал Президент РФ [1], диалог с Пушкиным выстраивается на основе читательской модели поведения В.В. Путина. РИА Новости следующим образом прокомментировали читательские жесты российского Президента: «Сначала Путин положил книгу слева от себя, но, поставив несколько подписей, взял роман Пушкина и пролистал несколько страниц. Принесли новую порцию документов, президент поставил свою подпись и вновь открыл книгу. Теперь он уже прочел несколько строк, снова подписал документы, вернулся к чтению. Президенту опять пришлось отложить «Евгения Онегина» в сторону, когда к нему после церемонии подсел глава Молдавии Игорь Додон. Когда российский лидер встал из-за стола, книгу он взял с собой. В этот момент к нему подошел премьер-министр Армении Никол Пашинян, они коротко пообщались. Пушкин остался в руке президента» [7].

В апреле 2019 г. имя Пушкина упоминается на пленарном заседании V Международного арктического форума «Арктика – территория диалога», в котором принимают участие Президент Финляндской Республики Саули Ниинистё, Президент Республики Исландия Гудни Торлациус Йоханнессон, Премьер-министр Королевства Норвегия Эрна Сульберг, Премьер-министр Королевства Швеция Стефан Лёвен и Президент РФ Владимир Путин. Темой литературных аллюзий участников форума становятся русско-шведские отношения с отсылкой к двум пушкинским поэмам: «Медный всадник» и «Полтава». Форум проходил в Санкт-Петербурге, что порождает литературную ассоциацию с творчеством Пушкина у Премьер-министра Королевства Швеция Стефана Лёвена, отметившего: «Это город очень большого исторического значения для шведско-российских отношений. Он напоминает нам о мирных и о не столь мирных временах в нашей длительной общей истории. Я процитирую великого Пушкина: «Отсель грозить мы будем шведу, здесь будет город заложен назло надменному соседу» [5]. В.В. Путин, вступая в диалог, продолжает цитировать Пушкина. На смену цитате из болдинской поэмы 1833 г. «Медный всадник» приходит цитата из более раннего произведения Пушкина – поэмы «Полтава» (1828 г.): «Теперь по поводу «отсель грозить мы будем шведу, назло надменному соседу здесь будет город

заложён». Я хочу вспомнить и другое стихотворение – «Полтава». «Ура! Мы ломим, гнутся шведы…» – есть такие строчки по поводу Полтавского сражения. Теперь мы чаще всего вспоминаем об этом, когда смотрим игру сборной России по футболу и «Тре Крунур». И, к сожалению для наших болельщиков, мы не так часто можем воспроизвести эти строчки стихотворения, потому что блестящая шведская сборная по хоккею, она, конечно, радует и своих болельщиков, и наших, и объединяет, кстати говоря: спорт объединяет наши страны в гуманитарном плане. Было бы очень хорошо, господин Премьер-министр, если бы один из ваших клубов принял участие в играх Континентальной хоккейной лиги. Но так, это вне рамок нашего сегодняшнего обсуждения» [5]. В практике дипломатического диалога Ст. Лёвена и В.В. Путина история русско-шведских отношений отсылает к её художественному отражению в поэтике А.С. Пушкина: это и основание Санкт-Петербурга (поэма «Медный всадник»), и победа русских войск под командованием Петра I над войском шведского короля Карла XII в сражении под Полтавой в 1709 г. (поэма «Полтава»). В комментарии российского Президента военная тема нивелирована и перенесена в область спортивного противостояния хоккейных команд России и Швеции.

Кульминацией празднования 220-летия со дня рождения Пушкина стало 6 июня. С 2011 г. Указом Президента РФ в день рождения Пушкина на государственном уровне отмечается День русского языка. К этим праздникам в июне 2019 г. приурочено два форума: V Международный гуманитарный Ливадийский форум (4-5 июня 2019 г.) и XXIII Петербургский Международный экономический форум (6-8 июня 2019 г.).

Ливадийский форум, по оценкам СМИ, стал центральным событием всемирного календаря пушкинских дней. В день его открытия, 4 июня, на набережной Ялты Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина (Институт Пушкина) реализовал программу интеллектуального досуга для детей и взрослых – «Прогулки с Пушкиным». В этот день прошли мастер-классы для участников форума, жителей и гостей Ялты: «Школа русского слова» д.филол.н., профессора В.И. Аннушкина, «Как понять друг друга без слов» д.филол.н., профессора Н.А. Боженковой, караоке-клуб «На фоне Пушкина» к.филол.н., доцента А.В. Пашкова, а также мастер-классы, викторины и конкурсы для детей, организованные волонтёрами Международной программы «Послы русского языка в мире». Местом проведения цикла пушкинских мастер-классов стал многовековой платан, символ Ялтинской набережной. Открытие программы интеллектуального досуга «Прогулки с Пушкиным» сопровождалось чтением начала поэмы Пушкина «Руслан и Людмила» заместителем руководителя аппарата Комитета Совета Федерации по науке, образованию и культуре М.В. Яковлевой, ректором Института Пушкина М.Н. Русецкой. Вечером гости Ливадийского форума были приглашены на виллу София, где состоялась литературная гостиная «О чем шептала Нереида: таврический миф в творчестве А.С. Пушкина», которую провела автор этой статьи. Интеграция пушкинской программы интеллектуального досуга, ставшей частью большой культурной программы Ливадийского форума, – гуманитарный ответ на систему санкций и противостояний, в эпицентре которых оказалась Россия после присоединения Крыма.

В Санкт-Петербурге пушкинская тема на XXIII Петербургском Международном экономическом форуме (ПМЭФ) была поддержана художественным оформлением как делового пространства КВЦ «Экспофорум», так и площадки проведения Торжественного приема от имени Организационного комитета форума. Для оформления использовались сюжеты сказок А.С. Пушкина в иллюстрациях художников города Палеха [4].

6 июня в рамках ПМЭФ состоялась встреча Президента РФ с главами информагентств. На фоне глобальных политических проблем, связанных с выходом США из Договора об ограничении систем противоракетной обороны, о нарушении американской стороной Договора о запрещении ракет средней и меньшей дальности, обозначенных Президентом РФ, в речи В.В. Путина была отмечена значимость даты проведения встречи – дня рождения А.С. Пушкина и Дня русского языка. Приведем фрагменты расшифровки стенограммы мероприятия.

В.С. Михайлов, генеральный директор агентства ТАСС: «Не могу не отметить, что сегодня, шестого июня, мы отмечаем 220 лет со дня рождения Александра Сергеевича Пушкина. Это День русского языка, поэтому день для нас и для форума особый» [3].

Пушкинскую тему продолжил председатель и генеральный директор крупнейшего мирового агентства France-Presse Ф. Фрис. Обращаясь к В. В. Путину, он формулирует вопрос следующим образом: «Поскольку Вы упомянули историю… задам вопрос, касающийся Пушкина в том числе. Вопрос касается высадки в Нормандии. Вас не пригласили – Вы думаете, с чем это связано? Это сделано специально? Как Вы это можете объяснить? Второй вопрос, который не связан с текущим событием, мероприятием: мне интересно, кто самый важный российский герой для Вас? И почему?» [3].

Ответ В.В. Путина: «Одного Вы уже назвали – Пушкин, об этом нельзя не говорить в дату его рождения. Потом Петр I, он основал город, в котором я родился. Он реформатор известный, великий, он преобразил нашу страну… У нас много деятелей искусства, государственных деятелей. Я, например, очень люблю музыку Чайковского, так же как и музыку Моцарта, и разделить это невозможно» [3].

Обращение к Пушкину, так же как и к другим личностям, оказавшим влияние на мировую историю и культуру, в рамках ПМЭФ является фактом культурного противовеса по отношению к конфликтным политическим и социально-экономическим темам современности. В политическом дискурсе данный приём становится приёмом сохранения баланса в решении проблемных вопросов.

Стоит отметить ещё одно знаковое событие, приуроченное к 220-летию со дня рождения Пушкина. В результате всенародного голосования 2018 г. Международному аэропорту Шереметьево было присвоено имя А.С. Пушкина. Официальная церемония присвоения имени московскому аэропорту прошла 5 июня 2019 г., в канун дня рождения писателя и Дня русского языка. Как отмечается на сайте Шереметьева, в терминале Е размещен памятник поэту, выполненный Народным художником России, действительным членом Российской академии художеств А. Н. Бургановым: «А.С. Пушкин изображен в полный рост, декламирующим стихотворение. Звеном, связывающим пушкинскую эпоху с современностью, является QR-код на корешке переплета книги, которую держит поэт. Пассажиры Шереметьево могут скачивать через QR-код произведения из творческого наследия А.С. Пушкина в аудиоформате» [8].

Иллюстрацией острых проблем современности в соотнесении с поэтикой Пушкина на волне празднования 220-летия писателя стало выступление 6 июня 2019 г. главы Счетной палаты РФ А.Л. Кудрина. В его речи «О кризисе доверия к институтам справедливости и неблагоприятном инвестиционном климате» на дискуссионной площадке ПМЭФ «Российская экономика в поисках стимулов роста» поднимается вопрос о недоверии бизнесменов судебной системе РФ. Преамбулой выступления явилась отсылка В.Л. Кудрина к повести А.С. Пушкина «Дубровский»: «Я хочу напомнить, что сегодня у нас очень интересная еще дата. Сегодня 220 лет со дня рождения Александра Сергеевича Пушкина. Это мой любимый поэт и писатель и у меня есть

любимое произведение: «Дубровский». Те, кто в школе читал этот роман помнят такую романтическую историю Дубровского и Маши. Но если его перечитать сейчас, то вы увидите, что главной нитью является судебная тяжба между двумя помещиками, в которой главный помещик Троекуров подкупает суд и отбирает в результате рейдерского захвата поместье у соседнего помещика. Ну и вот этому посвящено. В результате появляется бунтовщик, который уже не согласен с общими условиями жизни и правилами, которые на тот момент существуют» [6].

Конфликт, проявленный в повести А.С. Пушкина «Дубровский», становится иллюстрацией позиции оратора в оценке судебной системы страны и его отношения к аресту главы фонда Baring Vostok, крупнейшего из зарубежных инвестиционных компаний в России, обвиненного в мошенничестве. А.Л. Кудрин приводит данные опросов, проведенных Федеральной службой охраны. Согласно этой статистике, больше 55% бизнесменов не доверяют судебной системе, а две трети считают её не независимой и необъективной [6]. В речи главы Счетной палаты РФ приёмы литературной дипломатии основаны на законах рецептивной эстетики [см. 2]: комментирование художественного текста – это и авторитетная ссылка, и основа аргументации риторической стратегии выступающего. Соотнесение событий XXI века с событиями пушкинского времени акцентирует внимание на закоренелости проблемы.

Результаты. В политической риторике России 2019 г. особое значение уделяется А.С.Пушкину, основателю русского литературного языка и русской литературной классики мирового уровня. Во многом это обусловлено празднованием 220-летия со дня рождения писателя. Большинство приведенных в статье примеров связаны с позитивной рецепцией по отношению к имени Пушкина и его творчеству. Точечно на политической арене 2019 г. упоминаются такие произведения, как «Евгений Онегин», «Полтава», «Медный всадник», «Руслан и Людмила». Наиболее острая политическая рецепция, ориентированная на соотнесение художественного дискурса с оценкой современных политических проблем, связана с отсылкой к конфликту повести А.С Пушкина «Дубровский» и теме «рейдерского захвата» в судебной практике. Политический дискурс, усиленный дискурсом художественного текста, становится фактом гармонизации полярных политических вопросов, фактом аргументации острых политических тем или культурным фоном дискурсивных практик политиков.

Заключение. Дипломатия в узком смысле слова – искусство ведения международных переговоров. Литературная дипломатия основана на одновременном соотнесении двух дискурсивных моделей: политическом дискурсе выступающего и дискурсе художественного текста, интегрированного в риторическую стратегию политика. На волне празднования 220-летия со дня рождения А.С. Пушкина политическая рецепция по отношению к творчеству писателя становится рецепцией и по отношению к России, её культуре, современной политической ситуации, в том числе и в контексте решения острых экономических и социальных проблем.

Список литературы

1. Афанасьева Э.М. В.В. Путин читает М.Ю. Лермонтова. Уроки литературной дипломатии // Русский язык за рубежом. 2018 . № 6. С. 67–71.
2. Афанасьева Э.М. Русская литературная классика в выступлениях современных политиков // Полный разума русский язык: сборник материалов XX научно-практической конференции Центральной ассоциации преподавателей русского языка Америки. 30-31 мая 2018 года. Москва. Гос ИРЯ им. А.С. Пушкина. М: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2018. С. 13-19.
3. Встреча с главами информагентств // URL: http://www.kremlin.ru/events/president/news/60675 [06.06.2019]

4. Герои сказок Пушкина украсят площадку ПМЭФ-2019 // URL: https://roscongress.org/news/pushkins-fairytale-characters-to-decorate-spief-2019-venue-03-06-2019-1/ [03.06.2019]
5. Пленарное заседание Международного арктического форума // URL: http://www.kremlin.ru/events/president/news/60250 [09.04.2019]
6. ПМЭФ-2019 День первый: В поисках экономического роста // URL: https://akudrin.ru/news/pmef-2019-den-pervyy-v-poiskah-ekonomicheskogo-rosta [06.06.2019]
7. Путин не расставался с томом Пушкина на подписании документов саммита СНГ // URL: https://ria.ru/20180928/1529557644.html [28.09.2018].
8. Церемония присвоения имени Александра Пушкина прошла в Международном аэропорту Шереметьево // URL: https://www.svo.aero/ru/passengers/news/tseremoniya-prisvoeniya-imeni-aleksandra-pushkina-proshla-v-mezhdunarodnom-aeroportu-sheremetevo [05.06.2019]
9. Araeva L.A., Katyshev P.A., Osadchy M.A., Olenev S.V. Recontextualization of the religious term ‘ziyarat': critical discourse study // European Journal of Science and Theology. 2018. T. 14. № 5. C. 137-149.
10. Bozhenkova, N.A, Katyshev P.A., Afanasyeva E.M., Saakyan L.N. Involvement in the activities of illegal organizations as a linguistic problem // OPCION. Universidad del Zulia, ISSN: 10121587, Vol. 34. No. 86, 2018 (SCOPUS)
11. Bozhenkova, N.A., Bozhenkova R.K. Middle east journal of scientific research, VOLUME 18, ISSUE 4, 2013, PAGES 479–482.

Байер Томас, Др. фил. Наук, Профессор русской литературы, Мидлбери колледж Мидлбери, Вермонт, США

Thomas R. Beyer, Ph.D. Slavic Literatures, C.V. Starr Professor of Russian Studies Middlebury College, Middlebury, Vermont, USA

ЛИТЕРАТУРНЫЙ ДЕТЕКТИВ

A LITERARY DETECTIVE

Abstract. This article explores the pathway that begins with a doctoral dissertation and translations of the works of the Russian Symbolist writer, Andrey Bely. A forty five year career as literary scholar leads one from Middlebury, Vermont, USA to Freiburg, Germany, to Dornach, Switzerland and Moscow, to trace the relationship of Andrey Bely to his mentor, Dr. Rudolf Steiner, and his complex relationship with his Anthroposophical first wife, Asya Turgeneva. A chance acquaintance with the German translator, Swetlana Geier, developed into a thirty year friendship and collaboration, that resulted in a gift of one hundred rare volumes connected with Bely and Asya, and that eventually lead to previously unexplored archival materials in the Goetheanum at Dornach. These, in turn, revealed an unknown intimate correspondence between Bely and Natalya Turgeneva-Pozzo, his sister-in-law. The letters in German translation and soon to be published Russian original shine a new light on Bely, his life and loves, and works after 1916.

Keywords: Andrey Bely, Natasha Turgeneva, Asya Turgeneva, Rudolf Steiner, Anthroposophy, Dornach, Goetheanum

Introduction. I believe it was the brilliant Leningrad scholar, V. Manuilov, who called himself a “literary detective” to describe his research into the lives and encounters of the Russian Golden Age

writers, in particular, M. Lermontov. I have been inspired since my graduate school days with his methodology that was empirical and not solely dependent upon one's own critical or aesthetic acumen. My own doctoral dissertation[7] drew inspiration from the application of a scientific approach to literary analysis by Andrey Bely and his contribution to the Russian Formalist school.

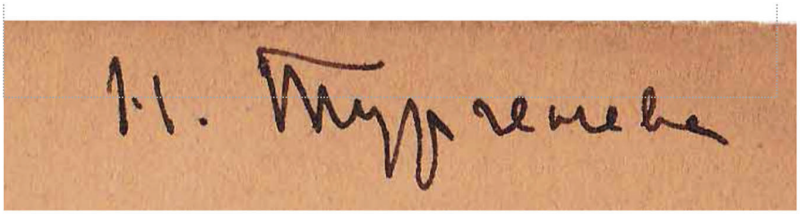
It all began with two letters: "A" and "H." The names in a few books could have at first glance been easily mistaken for the same person. But in fact, those two letters opened a journey into archival materials unexamined for over 70 years in a small collection of the Direktion at the Goetheanum in Dornach, Switzerland.

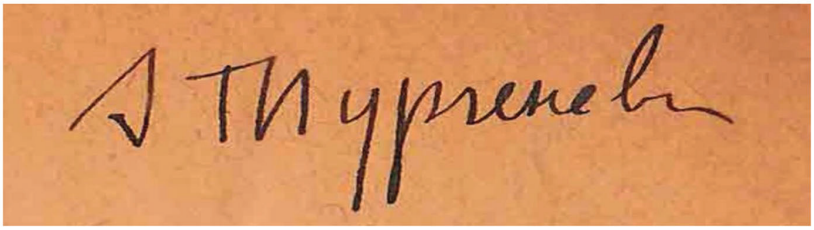
But this too had begun by a coincidence. I first reached out to Swetlana Geier, in a letter dated October 27th 1980.[9] (October 27th is the 20th century Gregorian or N.S. New Style calendar equivalent of Bely's birthday, October 14th in the Julian calendar, O.S.). Swetlana was teaching Russian literature at the University of Freiburg, and was also an already accomplished translator including two works by Andrey Bely. Her translation of *Verwandeln des Lebens*, (Воспоминания о Шрейнере),[2] had evoked my curiosity as to the manuscript. I was at the time working on my own translation of Bely's *The Christened Chinaman*, (Крещенный китаец).[3] Our first encounter in December 1980 lead to a thirty year friendship and professional collaboration. It also resulted in a review article that re-examined and corrected the prevailing version of Bely's relationship to Dr. Rudolf Steiner.[8] This ultimately lead to a new interest and willingness of colleagues in the Anthroposophical community in Dornach to permit access to hitherto closed materials.

After Swetlana passed away, in late August 2011 I was given two cartons of books by Michaela Götte, Swetlana Geier's daughter, and Sonja, her granddaughter. The so-called Belyj-Reisebibliothek (traveling library) purportedly contained books in the hands of Asya Turgeneva-Bugaeva (Andrey Bely's—Boris Bugaev's first wife), who, after Bely had returned to Russia in 1916, had remained in Dornach, Switzerland at the Anthroposophical community of Rudolf Steiner until her death in 1966.

Methods. I labored to document and identify the provenance of those 100 volumes. My goals were to preserve as well as possible the volumes, to establish the provenance or heritage to the extent possible of them, and to offer a digital archive for scholars with access to covers, titles, inscriptions, notations inside the books, as well as my own informed commentary and that of others. The complicated provenance of the books is recounted in the digital archive project.[10] I ultimately returned many to their proper and rightful home be it Basel, Dornach, or Moscow.

As I began work on the volumes, one book in particular struck my eyes, where at first glance I had overlooked the initial letter of the owner. In Cyrillic, the letters "H" and "A" in cursive are not that far apart from one another. One bore the handwritten name of N. Turgeneva in Cyrillic, apparently misplaced among those with those of A. Turgeneva.





The volume belonged not to Anna (Asya) Turgeneva (Bely's first wife), but to her sister, Natalya (Natasha) Turgeneva-Pozzo, Bely's sister in law.

In a trip to Dornach to help establish the rightful home of many of the volumes, I discovered additional books including many first editions of Bely's work with the name of N[atasha] inside. This lead me to inquire of additional materials related to Asya and Natasha in the archives in Dornach. I turned to Johannes Nilo, the Director of the Dokumentation, in the small library located inside the Goetheanum, the Temple, Theater, Library, gathering place of Rudolf Steiner's Anthroposophical Community. He presented me with several boxes containing the legacy of the two sisters and Aleksandr Pozzo, Natasha's husband. These papers had remained largely undisturbed since the deaths of Alexandr in 1941, and Natasha in 1942. Little here would attract attention except for the most dedicated biographers. However, in a box containing the belongings of Aleksandr (Sasha) Pozzo, I recognized a familiar handwriting, that of Andrey Bely himself. Ultimately, I uncovered ten hand written letters, a total of almost 100 pages, nine from Bely to Natasha and one from Natasha to Bely.

Without exaggeration, these letters represent an extraordinary find. Providing a frame around the 1914—1916 years in Dornach, the letters from September 1913 to July 1917 are of the familiar and familial nature appropriate to the time and circumstances, sometimes with notes by Asya to her sister. But in the middle, there are several that illustrate in the most striking way Bely's relationship and infatuation with his sister-in-law. That portrayal is all the more exceptional in that it sheds new light and, in some ways, counteracts or contradicts Bely's own published and unpublished comments on Natasha. Equally important is the unique and singular ability of Natasha to offer her perspective on the entire matter.

Natasha is largely overlooked in Bely's extensive volumes of memoirs, and most often treated casually, in passing, and sometimes in negative tones. He refers to her in one place as a "Raskolnikov in a skirt"[1]. Two exceptions to the rule are a rarely cited work *The Intimate Biography*,[4] and also a strange black line in Bely's own graphic portrayal of his life.[5]

Results. I have written and spoken about the relationship between the Natasha and Borya, her usual form of address to Boris N. Bugaev (Andrey Bely). (An overview of the relationship and Bely's public comments on Natasha can be found in my article on the Black Line) [11,12]. A major announcement of the letters that are scheduled for translation into German done by Christoph

Hellmundt and published in Switzerland, [6] will be followed by the publication with scholarly annotation and commentary in Russian. I am working closely with Monika Spivak, Director of the Andrej Belyj Memorial Apartment (museum) in Moscow to bring this about.

The eventual publication will contain several reproductions of the letters themselves.

Discussion and Implications. The significance of the exchange cannot be understated. For the first time, scholars will have a window into the tortured path of Bely's infatuation and passion for Natasha in from 1914 to 1916. This is invaluable for the re-examination of all of Bely's works after that period. For Bely was known for including autobiographical data artfully shrouded in his lyric poetry and fictional prose. Equally important is the response of Natasha, in a two-page letter that characterizes accurately her own role. For the first time she gets to express in her own words the simple truth: "Dear Borya, . . . I have Sasha, the Bau, Masha. . . . My trust in your courage, sense of duty and strengths, and my own relationship to them, are the singular help I can provide you with. With hope and trust I wish you a New Year."[14] Natasha refers to her own husband, Sasha (Aleksandr Pozzo), the Bau — the shortened name for the Johannesbau, the designation for the original Goetheanum then under construction in Dornach, and Masha her daughter. This put an end to the one sided, misunderstood, and unrequited nature of Bely's efforts to attract Natasha as more than a sister-in-law.

"Manuscripts do not burn" [13]. Nor have these letters! Left and preserved for a century they are now to be found and revealed from the holdings and Archives of the Dokumentation at the Goetheanum. There are likely to be more treasures to be uncovered offering fresh insights into what we thought we knew.

The end of the journey, the publication of the correspondence in German and Russian, mark a fitting end for my forty-five-year career devoted to life and work of Andrey Bely.

References

1. Belyj, Andrey. The Beginning of the Century. (Начало века). Moscow, 1933. Cf. http://az.lib.ru/b/belyj_a/text_0020.shtml. Accessed 17 March 2019.
2. Belyj, A. Verwandeln des Lebens. Erinnerungen an Rudolf Steiner. Trans. by Swetlana Geier. Basel: Zbinden, (1977).
3. Bely, Andrei. Andrei Bely. The Christened Chinaman. Translated, annotated and introduced by Thomas R. Beyer, Jr. (Hermitage Publishers: 1991).
4. Bely, A. Dornach Diary (Intimate). Дорнахский дневник (Интимный). Cf. http://bdn-steiner.ru/modules.php?name=Books&go=page&pid=205. Accessed 17 March 2019. John Malmstad published the entire diary in three issues the journal Minuvshee (*Миниувшее)* from 1988-1990 as Andrey Bely and Anthroposophy (Андрей Белый и антропософия).
5. Bely, A Line of Life. (Книга-альбом «Андрей Белый. Линия жизни»). Moscow, 2010. A reproduction of the actual drawing can be found at https://gorky.media/wp-content/uploads/2017/08/266.jpg. Accessed 17 March 2019.
6. Bely, A. Andrej Belyj. Dornacher Briefe. Natascha Pozzo. 1913 bis 1917. Trans. By Christoph Hellmundt. Afterword by Thomas R. Beyer Jr. Verlag am Goetheanum. 2019.

7. Beyer, T. "Andrej Belyj's Real'nyj Criticism: Precursor of Russian Formalism." Doctoral Dissertation. University of Kansas, 1974.
8. Beyer, T. Andrej Belyj's Reminiscences of Rudolf Steiner: A Review Article. Slavic and East European Journal, XXV, 4 (Winter, 1981), 76-86.
9. Beyer, T. Letter to Swetlana Geier. October 27, 1980. The Beyer-Geier Correspondence. http://sites.middlebury.edu/belyj/sample-page/beyer-geier-correspondence/ Accessed 17 March 2019.
10. Beyer, T. The Swetlana Geier Collection. http://sites.middlebury.edu/belyj/. Accessed 17 March 2019.
11. Beyer, T. Natasha Pozzo— The Black Line in the Life of Andrei Bely: The Significance of Andrei Bely's Letters to Natalia Pozzo-Turgeneva. Ciemnosc I Swiatlo, VI (2015), 110-124.
12. Beyer, T. Borya and Natasha. [Андрей Белый и Н.А. Тургенева (Поццо): Неизвестная переписка Бори с Наташей.] Arabesques of Andrey Bely. [Арабески Андрея Белого]. (Belgrade-Moscow, 2017), 340-346.
13. Bulgakov, M. The Master and Margarita. Translated by Michael Glenny. London: Collins and Harvill Press, 1967. Cf. https://www.masterandmargarita.eu/estore/pdf/eben001_mastermargarita_glenny.pdf. Accessed 17 March 2019.
14. Turgeneva-Pozzo, N. Letter to B. Bugaev (A. Bely). Andrej Belyj, Dokumentation am Goetheanum-Archiv, Einheit 1. Mappe 0001.

Банах Ирина Вячеславовна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русской филологии, Гродненский государственный университет им. Янки Купалы, Гродно, Беларусь

Banakh Iryna, PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Russian Philology, Yanka Kupala State University of Grodno, Grodno, Belarus

УСКОЛЬЗАЮЩАЯ ЯПОНИЯ: ОБРАЗЫ ДРУГОГО В ПУТЕВОМ ОЧЕРКЕ ПЕТРА ВАЙЛЯ «ВСЁ – В САДУ»

ACCESSING JAPAN: IMAGES OF ANOTHER IN PETER VAIL'S TRAVEL ESSAY «EVERYTHING IS IN THE GARDEN»

Аннотация. В статье рассматривается специфика репрезентации Японии и России в путевом очерке Петра Вайля «Всё – в саду» (1998); выявляются основные смысловые константы японских локальных текстов, обусловленные, с одной стороны, этнографическими стереотипами, с другой стороны, – литературно-критическими и аксиологическими установками автора; определяются стилевые доминанты вайлевской путевой прозы.

Ключевые слова: Япония, Россия, Вайль, путевая проза, травелог, городской текст, литературоцентризм, Другой

Abstracts. The article discusses the specificity of the representation of Japan and Russia in Peter Vail's travel essay «Everything is in the Garden» (1998); the main semantic constants of Japanese local texts are revealed caused, on the one hand, by ethnographic stereotypes, on the other hand, by the author's literary-critical and axiological attitudes; style dominants of Vail's travel prose are determined.

Keywords: Japan, Russia, Vail, travel prose, travelogue, city text, literary-centrism, Another

Введение. Тема статьи – анализ индивидуально-авторской репрезентации «чужого» (Япония) и «своего» (Россия) в очерке «Всё – в саду» (1998) русского писателя и журналиста, эмигранта «третьей волны» Петра Вайля, путевая проза которого на постсоветском пространстве способствовала непредвзятому открытию стран Запада и Востока, а также корректировке и преодолению этнографических стереотипов и культурных моделей.

Теория. Исследование основано на выявлении и сопоставлении образов «чужого» (Другого) и «своего», на анализе локальных текстов как «сверхтекстов» культуры, на обращении к жанровым традициям путевой прозы.

Данные и методы. 1990-е годы в истории культурных взаимоотношений России и Японии можно считать переломными. С одной стороны, падение «железного занавеса» способствовало непредвзятому открытию японской культуры, которое в массовом сознании принимало формы японофилии – моды на все японское [1, с. 148]. Характерными приметами этого времени, к примеру, является всплеск интереса к дзэн-буддизму (в 1996 году публикуется первый дзэн-буддийский роман В. Пелевина «Чапаев и Пустота»), к японской кухне (именно в это время в крупных городах начинает активно развиваться суши-бизнес), к восточным единоборствам (ко «всем этим "-до": айкидо, дзюдо, кэндо» [2, с. 395]), к искусству аниме (появление которого на постсоветском пространстве связано с «видеобумом» конца 1980-х – начала 1990-х гг.), к японскому искусству (прежде всего, кинематографу и литературе). С другой стороны, все еще прочными оставались этнографические стереотипы, построенные на противоречивых представлениях о Японии как оплоте традиционной культуры (стране гейш, рикш и самураев) и технократическом сателлите Америки.

Избавлению от подобных стереотипов во многом послужили очерки журналиста, путешественника, писателя, эмигранта «третьей волны» Петра Вайля (1949–2009), опубликованные под общим названием «Всё – в саду» в журнале «Иностранная литература» за 1998 год и впоследствии вошедшие в книгу «Гений места» (1999), которая сыграла цивилизующую роль в геокультурном развитии русского читателя постсоветской эпохи. «Русским европейцем и просветителем поневоле» назвал его Глеб Шульпяков, своей формулировкой имплицитно соотнося писателя с Н.М. Карамзиным, русским путешественником другой эпохи, и подчеркивая значимость фигуры Вайля для поколения рубежа XX – XXI веков. «С книжками "Иностранки" под мышкой тогда многие впервые пересекали границу, поскольку ни путеводителей, ни интернета, ни специализированных изданий про путешествия тогда не было. А "Гений места" уже был» [9]. Однако значение вайлевской книги не ограничивается ее культуртрегерскими качествами. Основной урок ее – это урок толерантности, уважения к иной культуре, скроенной по другим лекалам: «В нужное – ещё как нужное! – время "первой свободы" Вайль показывал очень простую и вместе с тем труднопостижимую вещь: пересекая границу с внешним миром, помни, что мир открывается только тому, для кого он не хуже или лучше собственного, а *другой.* И второе: только через *другого* ты можешь познать себя» [9]. По сути своей подобная установка на уважительное познание и равноправное позиционирование Другого

противоречила имперскому дискурсу советской власти. Для Вайля, уроженца лиминального пространства советской окраины (именно так он обозначил в фильме «Острова» местонахождение родной Риги на карте СССР), имперские амбиции великой державы были абсолютно чужды, что и спровоцировало его эмиграцию сначала в Европу, а затем в Америку (поэтому идентифицировал он себя не иначе как «русский литератор и американский гражданин»).

В целом отношение П. Вайля к Японии было неоднозначным: на первый взгляд, он испытывал очарованность японской цивилизацией, ее внутренней цельностью и самобытностью, однако отмечал и свою чужеродность восточному экзотизму. Так, в интервью российской радиостанции «Эхо Москвы» он пояснял свое видение этой страны следующим образом: «Я не стремлюсь в Азию. Я трижды был в Японии. Она меня, с одной стороны, очаровывает, с другой стороны, я каждую секунду понимаю, что я здесь чужой. Нечего мне тут, в общем-то, делать. Походил, походил и катись обратно» [5]. Россия, которую часто изображают как нечто срединное между западной и восточной цивилизациями (подобные концепции писатель именует «параноидальным бредом» [3, с. 613]), в представлении Вайля является частью западной культуры: «Россия в культурном отношении есть часть Запада, и только тяжелейший комплекс неполноценности от бедной жизни заставляет говорить про свой путь. Мы все выросли на европейской и европеизированной культуре. Отношения мужчины и женщины у нас заложены не персидскими стихами, а песнями трубадуров, потому что на них росли Пушкин, Тютчев, Толстой и Пастернак. Когда в 60-е годы в России заново обсуждали проблемы западников и почвенников, то апеллировали соответственно к Хемингуэю и Фолкнеру, а не к Кобо Абэ и Кавабате» [3, с. 64-65]. Именно поэтому Россия и Америка оказываются по одну сторону культурных барьеров: «Россия – безусловно Европа. С европейским, вообще с западным, европейско-американским миром Россия и должна соразмеряться и себя соотносить» [3, с. 612].

В путевом очерке «Всё – в саду» внимание сосредоточено на неповторимой японской экзотике, которую писатель неизбежно соразмеряет с русскими / западными мирообразами, постоянно варьируя предмет и объект сопоставления: «своё» выступает когнитивной рамкой для познания «чужого». И практически каждый раз попытка приложения японских реалий к русской / западной мерке терпит фиаско, обнаруживая принципиальную непереводимость одних культурных знаков в другие. К тому же, «японские» феномены не укладываются в узкие рамки прозападного сознания. Например, сравнивая западное и восточное искусство, Вайль отмечает бо́льшую смысловую ёмкость последнего: «В классическом искусстве Запада художник знает примерно столько, сколько умеет изобразить. В современном – часто знает меньше, чем умеет. У японского художника в запасе так много, что возникает комплекс неполноценности: сталкиваешься с чем-то превосходящим – интеллектуально, чувственно, духовно» [2, с. 380]. И это ощущение восточного превосходства, обнаруживаемого во всех областях японской действительности, становится основным лейтмотивом вайлевского травелога, идет ли речь о природе («Все народы особенно любят цветение плодовых деревьев – должно быть, подспудно нравится, что они растут не только для поглядения, но для варений и компотов. Правда, сакура, хоть и вишня, ягод не дает – опять японцы выходят красивее»), о литературе («В английском отделе книжного магазина “Марудзен” – трехтомная “История японской литературы”. Том первый – “Первая тысяча лет”.»), о кулинарии (« Есть суши, завернутые в листья хурмы: листья не едят, но рыба и рис прихватывают тонкий особый аромат. Бывают и листья бамбука, гингко,

персика: аромат различается. Не дорасти!»), о языке («Детская речь. При этом ясно, что это они – взрослые. И в чем смысл жизни лучше нас догадываются, и красоту жизни куда лучше понимают.») [2, с. 380-383].

Привычный же западному сознанию ориентальный подход в оценке Японии оказывается несостоятельным: с одной стороны, потому что выявляет бессознательную инерцию колониальных стереотипов, а с другой стороны, потому что в стране происходят существенные изменения, не только культурного или технологического (глобализация и американизация), но и антропологического (акселерация) порядка, меняющие геокультурный образ страны и ее народа: «Ощущение превосходства над желтой расой – которое все же из каких-то глубин слабо сигналит – основано только на их малом росте. Больше крыть ну совершенно нечем. И этот козырь исчезающий: в первый приезд я при своих средних 176 см заметно возвышался над уличной толпой; через десять лет – не так. Нация резко выросла, что подтверждает статистика. Открытость миру, начавшаяся всего столетие назад, побуждает быть равным в компании – в том числе и физически. Между прочим, что совсем уж приятно, женские ноги наглядно выпрямляются» [2, с. 380].

Более того, Вайль отмечает инверсию этнокультурных моделей поведения: теперь по отношению к японцам другие нации испытывают уважительное почтение, доходящее до «конформистского подобострастия». «В самолете черный чай разносят в стальной лоханке, зеленый – в изящной керамике. Дискриминация, однако из подобострастия пьешь чужой зеленый. Он, правда, тут и вкуснее. Конечно, жалкий конформизм, но среди японцев так легко стать конформистом. Они создают поле, в которое вовлекаешься охотно и без принуждения». И тут же признается в том, что из «беспардонного» пешехода, переходящего улицу не по светофору, а «по ситуации», в Японии он превращается в законопослушного гражданина, готового дожидаться зеленого сигнала на пустых перекрестках: «Никто не осудит – корректность безупречная, – но есть ощущение, что окружающие умрут, если двинешься на красный свет. Даже не от стыда или страха за тебя, а просто перед лицом не имеющего названия ужаса» [2, с. 380]. Японская дисциплинированность и преданность авторитету передается иностранцам и вынуждает последних подчиняться анонимной власти культурной традиции.

Любые же попытки адаптировать или перенести восточные реалии в русский или европейский контекст вызывают улыбку как у автора эссе, так и у читателя. Показательно описание рёкана – традиционной японской гостиницы: «Вся мебель в комнате – столик высотой в ладонь и две подушки. Постели перед сном вынимают из шкафа и стелют на пол. Вечером наливаешься зеленым чаем в ожидании сатори – просветления. Читать на полу как-то глупо. Писать открытки лежа трудно. Телевизора нет – рёкан. И мечтаешь бездельно о рёканах будущей России – для интуристов: с тюфяком на печи, с кадкой квашеной капусты в сенях, на ужин водка, на завтрак тоже. Все веселее. А тут самоусовершенствуешься, рассматривая рисунок потолочных досок – витиеватый узор вроде иероглифов. Все, естественно, некрашеное – принцип саби: простота. Проще некуда» [2, с. 397]. Рёкан, сатори, саби, аранжированные в соответствии с русскими обычаями гостеприимства, вызывают естественную смеховую реакцию, и подобный прием остранения и доведения до абсурда – одна из стилевых доминант остроумной и парадоксальной прозы Вайля: «Очарование чайной церемонии – в эстетизации обыденного. Можно вообразить водочную церемонию, на которую валом валили бы туристы в России. Поэзия суровой простоты: граненый стакан, плавленый сырок, мятый огурец. Минимализм декора:

сломанные ящики, забор, канава. Благоговейный ритуал деления пол-литра на троих: эмпирическое преодоление теоретически невозможного» [2, с. 397].

Перед мысленным взором читателя мелькают образы многоликой Японии – это, прежде всего, повседневный быт (обычаи, еда, устройство жилья, одежда) и разнообразные культурные практики (архитектура, театр, литература, икебана, каллиграфия, садово-парковое искусство). Разумеется, писатель не обходит стороной и необычность японского ономастикона: «Станции метро в Киото: Сидзё, Годзё, Кудзё, Дзюдзё. Клички домашних животных. Или маленькие монстрики из мультфильмов, дети Годзиллы» [2, с. 398]. Интересует его и этнопсихология японцев, в которых подчеркивается и художественный вкус («эстетский народ»), и преклонение перед формой (люди «упаковочной культуры»), и стремление к минимализму (любители «гомеопатических доз красоты»), и специфическая религиозность, основанная на эстетизации природы. При этом автор почти не касается политики, не углубляется в подробности научно-технического прогресса или социально-исторического процесса. «Я не политолог, не социолог, не этнограф, а литератор. Поэтому говорить могу только о культурной стороне дела» [3, с. 612]. Фраза, сказанная в ином контексте, в полной мере иллюстрирует отношение писателя к предмету изображения.

Для постижения культуры и быта Японии Вайль прибегает не только к непосредственным своим впечатлениям, но и к книжным фактам, что обусловливает литературоцентричный характер очерка, равно как и всей книги в целом. В качестве нарративного фокуса, вокруг которого выстраиваются главы «Гения места», избирается судьба и творчество определенного культурного деятеля. «Идея любой главы этой книги, – комментирует Вайль в предисловии, – состоит в двойном со- или противопоставлении: каждый город, воспринятый через творческую личность, параллелен другой паре “гений-место”. Руан не просто становится понятнее благодаря Флоберу, а Флобер – благодаря Руану, но и соседняя пара – Париж-Дюма – дает дополнительный ракурс» [2, с. 9]. И несмотря на то что он осознанно пытается отклониться от литературных маршрутов, обратившись к персоналиям других видов искусства («живописцам, архитекторам, композиторам, кинематографистам»), книга получилась литературоцентричной по преимуществу (и «японская» ее часть в особенности). Подобная ориентация на литературный образ позволила писателю создать неповторимый жанр – «своеобразный гибрид путевых заметок, литературно-художественных эссе, мемуара: результат путешествий по миру в сопровождении великих гидов» [2, с. 10].

Литературоцентричность авторской позиции эксплицируется в самом начале очерка – в посвящении Григорию Чхартишвили – японисту, переводчику (получившему, кстати, за перевод сочинений Ю. Мисимы премию Нома), редактору журнала «Иностранная литература» и писателю, более известному под псевдонимом Борис Акунин, – а также его второй жене Эрике Эрнестовне, корректору и переводчику. С четой Чхартишвили Вайля связывали не только дружеские, но и профессиональные отношения: в «Иностранке» публиковались путевые очерки Вайля, которые впоследствии составят основу книги «Гений места», а сам редактор журнала входил в то небольшое число профессионалов, чьим эстетическим вкусам доверял Вайль: «Мне очень важно, что скажет моя жена, что скажет Гриша Чхартишвили и еще несколько писателей» [8]. Сравнивая фигуры Чхартишвили и Акунина, Вайль отмечал существенную разницу между автором и его творческим «продуктом»: «У Чхартишвили – изящные эссе, у Акунина – готические байки. Первый – интеллектуал, второй – масскульт» [3, с. 174]. В «Гении места» Вайлю удалось

совместить обе составляющие – и интеллектуальную и развлекательную, он с изящной легкостью рассуждает о вещах серьезных и сложных, обнаруживая в описываемых реалиях комические несоответствия и сдабривая повествование тонкой иронией и юмором. Поэтому посвящение к книге обретает символические коннотации: помещая имя друга и коллеги в дедикационную рамку, Вайль превращает приватный жест в жест литературно-эстетического порядка.

Японским вариантом «гениев места» – проводников в культурное пространство Страны восходящего солнца – автор избирает Кобо Абэ и Юкио Мисиму, художественные миры которых становятся интерпретационным кодом самых известных городов – Токио и Киото. Так, например, метонимической проекцией урбанизированного и американизированного Токио – «флагмана западничества» – для Вайля являются романы Кобо Абэ: анонимный и безликий характер городской жизни («доведенная до абсурда идея дома») поясняется через аналогию с романом «Человек-ящик»; турбулентность большого города («завихрение машин и пешеходов») – с романом «Женщина в песках», чисто японское пристрастие к формальным изыскам (когда «форма управляет содержанием») – с романом «Чужое лицо». А естественнонаучные интересы японского писателя, много внимания уделявшего в своих произведениях технологическим процессам, соотносятся с научно-техническим уровнем токийской жизни, равно как и ориентация на западную культуру («Кобо Абэ – с похвалой или осуждением – всегда считали самым “западным” из японских писателей») символически связывается с явлением вестернизации Японии [2, с. 384-385].

Диаметрально противоположным – как «оплот традиций» – предстает Киото, ключом к пониманию которого для Вайля является убежденный традиционалист Юкио Мисима и его творческое наследие, вызывающее у русского писателя ассоциации со стилистикой театра Кабуки («яркость красок, буйная чувственность, контрастность образов. Дыхание смерти» [2, с. 395]). Роман «Золотой Храм», сохранивший для читателей подробную топографию Киото, «с его храмами и садами, с остановившимся временем»; новелла «Патриотизм», напоминающая о воинственном духе японского милитаризма и вызывающая у читателя «почтительный» ужас – «перед непостижимым и, может быть, высшим» [2, с. 394]; наконец, сам Юкио Мисима, «боец и самурай», преодолевший свою телесную слабость и в момент публичного самоубийства создавший произведение из самого себя, – всё это для Вайля типичные образы старой японской столицы.

Вайлевскую литературную карту Японии дополняют неоднократно цитируемые Акутагава и Кавабата, а также произведения в жанре дзуйхицу (в особенности «Записки у изголовья» Сэй Сёнагон и «Записки от скуки» Ёсиды Кэнко), в котором русский писатель видел квинтэссенцию не только японского национального духа, но и эссеистического жанрового мирообраза. В одном из своих интервью на вопрос, в чем состоит секрет написания эссе, Вайль ответил: «В свободе. Эссе – жанр свободного человека. Японское эссе называется “дзуйхицу”, дословно – “вслед за кисточкой”, как рука пойдет. Поток вольных ассоциаций, дисциплинированных только личностью автора» [3, с.]. Примерно в таком же фрагментарно-ассоциативном стиле, свойственном дзуйхицу, в «Гении места» автор выстраивает свое повествование о Японии.

Показательно, что литературоцентризм является «общим местом» большинства постсоветских травелогов о Японии. Так, Александр Генис в своем эссе с характерным названием «Суши из воблы» начинает повествование рассказом о самоубийстве Мисимы, который «картинной смертью» поставил «кровавую точку» на пути к своему творческому закату.

Изложенная история нужна писателю, чтобы объяснить особенности японского самосознания: «Полагая “Путь самурая” высшим достижением имперского гения, Юкио Мисима вспорол себе живот, чтобы японская культура не стала “украшением вроде фонтана в универмаге”» [4, с. 291]. «Книжным мальчиком» называет себя и Александр Стесин («Путем чая. Путевые заметки в строчку и в столбик», 2017), совершивший путешествие в Японию по следам «литературных ассоциаций», вооружась многочисленными цитатами из японской художественной литературы – произведений Мисимы, Дадзая, Симадзаки, Акутагавы и др. Поэтому автор и блуждал по Киото, «восхищаясь тем, о чем было заранее известно, и поражаясь тому, о чем известно не было» [7, с. 164].

Объяснить литературоцентричность нарративной оптики можно несколькими причинами. Во-первых, сказываются мировоззренческие и ценностные установки автора, воспитанного в лучших традициях русского логоцентризма. Во-вторых, дает о себе знать жанровая инерция русской путевой прозы, для которой образ человека, путешествующего с книгой в руках, является характерной приметой – достаточно вспомнить карамзинские «Письма русского путешественника» или пушкинское «Путешествие в Арзрум». В-третьих, далекая, но чаемая Япония долгое время была закрыта не только для большинства советских граждан, но и для профессиональных японистов, поэтому знакомство со страной возможно было только через посредничество художественной и научно-популярной литературы, многократно усиливавшей притягательность умозрительного образа недосягаемой страны. Дмитрий Пригов, например, писал о силе эмоционального воздействия «умопостигаемой» Японии: «Желание Японии сильнее самой Японии и всего того многочисленного, что она может предложить и предоставить нам и себе самой в качестве себя. [6, с. 9].

Итак, Япония для «русского европейца» Вайля – страна экзотическая, отстраненная и противоречивая: «Сады и поезда – формула современной Японии, многозначная оппозиция. Неподвижность и стремительность. Традиции и новации. Канон и изменчивость. Эзотерика и популярность. Самобытность и космополитизм. Лаконичность и избыточность. Минимализм и усложненность» [2, с. 401]. Неслучайно обрамляют очерк два ландшафтных образа-символа, спрятанных от чужого взгляда: природный – вечно скрытая за облаками Фудзияма – и рукотворный – дзэнский сад, «альков», «будуар страны», в котором «посторонним делать нечего» [2, с. 400]. Странная страна, не поддающаяся интерпретации, не вписывающаяся в западные ментальные схемы и геокультурные модели, ускользающая от конечных оценок и интерпретаций. Поэтому и появляется в финале эссе вопросительная интонация: «Страна восходящего солнца – Страна подходящего солнца… Страна превосходящего солнца?» [2, с. 401] – вопрос, на который у автора не находится ответа.

Заключение. В путевом очерке «Всё – в саду» Петр Вайль изображает Японию, не впадая ни в крайность ориентализма, ни в крайность идеализации. Пристально вглядываясь в неповторимую экзотику Востока, он соотносит свои путевые впечатления с этнографическими стереотипами, с одной стороны, и с отраженными в литературе культурными моделями, с другой. С помощью парадоксального, остраняющего взгляда и раскрепощенного слова, автор создает свой образ Японии, предоставляя постсоветскому читателю пример непредвзятого и толерантного отношения к Другому.

Список литертуры

5. Алпатов В.М. Русский взгляд на Японию: мифы и реальность // Ежегодник Япония. М.: Институт востоковедения РАН, 2012. № 41. С. 141-151.
6. Вайль П. Гений места. М.: Колибри, 2006. 488 с.

7. Вайль П. Свобода – точка отсчета. О жизни, искусстве и о себе. М.: Астрель: CORPUS, 2012. – 701 с.
8. Генис А. Космополит. Географические фантазии. М.: АСТ: CORPUS, 2014. 512 с.
9. Корзун С. Петр Вайль (интервью) [Электронный ресурс] // https://echo.msk.ru/programs/korzun/47998/
10. Пригов Д. Только моя Япония (непридуманное). М.: Новое литературное обозрение, 2011. 320 с.
11. Стесин А. Путем чая. Путевые заметки в строчку и в столбик. М.: Новое литературное обозрение, 2017. 208 с.
12. Шарый А. Петр Вайль как мост между Западом и Востоком [Электронный ресурс] // https://www.svoboda.org/a/24413340.html
13. Шульпяков Г. Русский европеец. Памяти Петра Вайля [Электронный ресурс] // http://www.chaskor.ru/article/russkij_evropeets_13298

Баринова Екатерина Витальевна, кандидат филологических наук, доцент департамента литературы и межкультурной коммуникации, Факультет гуманитарных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Нижний Новгород, Российская федерация.

Barinova Ekaterina Vital’evna, Candidate of Letters, Associate Professor at the Department of Literature and Intercultural Communication, Faculty of Humanities, National Research University “Higher School of Economics”, Nizhny Novgorod, Russian Federation.

ЛИЦА ЛОНДОНА В РОМАНЕ ДЖОНА ЛАНЧЕСТЕРА «СТОЛИЦА»

FACES OF LONDON IN *CAPITAL* BY JOHN LANCHESTER

Аннотация. Восток и Запад стремительно интегрируют в современном европейском дискурсе, сливаясь в некую новую целостность, которая, однако, далека от однородности, так как культурная память и традиции сильны и каждая нация старается по возможности избежать окончательной и бесповоротной интеграции. В статье, посвященной взаимодействию Востока и Запада на примере персонажей романа Джона Ланчестера «Столица», Лондон также рассматривается как персонаж, размытый и изменчивый, которому предстоит заново открыть собственную идентичность на стыке Востока и Запада, различных культур, воплощенных в героях книги. При помощи имагологического подхода и инструментария межкультурной коммуникации анализируется восприятие героями друг друга, их попытки интегрировать или, напротив, сохранить собственную культурную идентичность. Все эти процессы определяют не только лицо современного Лондона, но и Европы вообще, порождая многочисленные проблемы и вопросы, решения которых еще предстоит найти. При этом в данный процесс вовлечены не только политики и социологи, но также писатели, режиссеры, художники и т.д., переосмысляя и интерпретируя происходящее на языке разных искусств.

Ключевые слова: Восток, Запад, столица/капитал, город, Джон Ланчестер, открытие, принадлежность, идентичность

Abstract. East and West are rapidly integrating in modern European discourse, melting into some new wholeness, which is still far from being homogeneous as cultural memory and traditions are strong and each nation does its best to avoid complete and irreversible integration. In the article devoted to the interaction of East and West on the example of the characters of John Lanchester's novel *Capital* London

is also considered as a character, blurred and changeable, which needs to rediscover its own identity at the junction of East and West, different cultures embodied in the characters of the book. With the help of imagological approach and tools of intercultural communication the attitude of the characters to each other is being analyzed, their perception of others, their attempts to integrate or, on the contrary, to preserve their own cultural identity. All these processes determine not only the face of modern London, but also Europe in general, causing numerous problems and issues that are yet to be resolved. This process involves not only politicians and sociologists, but also writers, film directors, artists etc., who are rethinking and interpreting the reality using the language of different arts.

Keywords: East, West, capital, city, John Lanchester, rediscovery, belonging, identity

'London is so large and so wild that
it contains no less than everything' (Peter Ackroyd)

Introduction. East and West are rapidly integrating in modern European discourse, melting into some new phenomenon, which is still far from being homogeneous as cultural memory and traditions are strong and each nation feels reluctant to integrate completely. Inevitably such processes are reflected in modern literature, and British literary process is not an exception. *Capital* by John Lanchester is an outstanding novel, richly depicting the interaction between East and West within the borders of a very limited part of London. The book under consideration is a bright and vivid social comedy, comedy not because of being so funny, though it often is, but rather in Dante's sense, as the characters involved go through different trials and numerous circles of hell to gain some deeper understanding of themselves and their place in life. However, if we give the novel a closer look we will see another character uniting all of them, the one revealed in the very title of the book, and this ambiguous and controversial hero is London, the city searching for its new identity and trying to gain some balance between East and West, which it comprises sometimes successfully and to a mutual benefit and sometimes turning the parties involved into antagonists and the whole interaction into a disaster. However, what kind of London is it? Thomas Filbin in his review claims, that Capital 'is nearly Dickensian in its panorama of London' [2, p. 606]. Indeed, the gallery of faces representing different sides of city life is amazing. Nevertheless, it is a different London, deprived of statics and order. It is vaguer and even disembodied, as its face is modeled by the people inhabiting its streets, and throughout the period of more than one hundred years its people have become more isolated, lonely and anxiety driven, though some of the characters try hard to integrate. In many aspects the collision of East and West determines this dynamics.

Methods. The history knows numerous examples when the picture of the world existing in the mind of people belonging to a certain cultural tradition – "own" – is supplemented with features of the "other" without danger to lose its own specifics and national identity. There are also cases when, on the contrary, the "other" is rejected never to turn to the "own". The methodological basis of this article consists of a section of comparative literature known as imagology and some approaches of intercultural communication, which together with the method of close reading allow us to trace the key features of *Capital*'s characters and determine the main factors of their relation with each other as representatives of the West and the East.

As stressed by N. P. Michalskaya, imagology is exploring "perception and realization in literary works the ideas about the country, its people, peculiarities of the national character" [5, p. 147] (translated by the author). Imagology is interdisciplinary in nature, while remaining within the framework of literary studies. National images are generated mainly by literature. Imagology focuses on the most stable concepts-stereotypes of a particular culture. According to the German researcher Thomas Bleicher, the task of imagology is not only the study of literary images and stereotypes, but also the establishment of their relations to the reality (ihre Beziehung zur Wirklichkeit) [1, S. 18] (translated by the author).

Results. The faces of London represented by the characters of the novel comprise two polar traditions roughly referred to as East and West. The carried out analysis demonstrates that opposite tendencies characterize the coexistence of the two worlds under the sky of London: desire to integrate and to belong and urge to preserve own culture and habits; rejection of one another as "the other", not belonging to the protagonist's tradition, and certain interest and attraction. At the same time the author preserves neutral, impartial attitude and narration is carried out without imposing any judgments, so that the reader is to draw his own conclusions. In his novel, John Lanchester refrains from political or ideological issues as well as from any evaluations, clearly showing that each part has its own logic and correctness code and sharpening the features of East and West through their coexistence, close interrelation and mutual influence. In the background of each other the peculiarities of the eastern and the western counterparts gain additional visibility as some features are easy to notice being distanced from the object. Within the novel we still observe the tendency for the westerners to be more privileged in their social roles while the easterners are often involved in such activities as construction works, repair or trades, thus serving the westerners, or turn into illegal migrants. Still, neither East nor West is homogeneous. At the same time, it is important to emphasise the author's optimism as the dialogue between East and West in the novel is difficult but possible.

Discussion. In his novel *Capital*, published by Faber and Faber in 2012, John Lanchester pictures in a rather detailed way the life in one street, Pepys Road (a real street in London), through the period from December 2007 until November 2008, which is slightly less than a year. This time and space unity is meaningful as it allows the author to show the diversity of London's life even within such a limited geographical territory and its unpredictability and dynamics as so many things happen during such an insignificant span of time. The novel is centered around the crisis of 2008 and this fact predetermined the angle of the few reviews and researches existing so far. But as any good novel the book has many levels and provides different aspects for interpretation, and the collaboration of eastern and western traditions in London seems to be of significant interest. Characters inhabiting the novel are so different, but they are united by being related to the capital, by being treated by it in different ways, not always beneficial for them. It is easy roughly to divide all of them into those representing the West and others with eastern origins and attitudes. London is in the center of the narration, but the author is not preoccupied with the history of the city. Literary imagination creates the reality where people, their lives and relationships weave the fabric of the place.

Despite the fact that it is a book about London, the city is often blurred, which is most probably done on purpose in this book written by someone being a non-Londoner and mainly inhabited by non-Londoners. The very notion of 'a Londoner' is questioned in the novel, as new realities suggest new understandings and interpretations of anything related to belonging to some geographical point. In the book people may be divided into those considering London their home and the ones being temporally stuck there and looking forward to coming back to the countries where they really belong, and their inclusion into the first or the second group does not necessarily coincide with their nationality. Sometimes this border may split one family, as in case with Patrick and his son Freddy Kamo from Senegal. Freddy, being young and ambitious, sees London as the gateway to his dream – becoming a professional footballer, while Patrick can hardly tolerate the life in the capital (here national question goes alongside with the generation gap, as London is challenging and less appealing for the older generations): 'Patrick Kamo had a secret. <….> Patrick hated London. He hated England, he hated the life he was living while he kept Freddy company. He hated the weather, he hated the English language <…>' [4, p. 227]. Mickey, the agent, contemplating the Kamos' choice of the residential area, suggests that 'the dad had probably been freaked out by the whiteness of the suburbs and preferred to live somewhere he might occasionally see the odd black face' [4, p. 57]. Originally meant as a joke though a bit racist one this comment has a

grain of truth, as people with the same national background tend to keep closer to each other, which also prevents assimilation, though contributing to better preservation of the people's customs and traditions.

Despite this hatred, Patrick commences into discovering London and to some extend he succeeds in it: 'The effect of his long solo foot trips through the city wasn't to make him suddenly love London, but he began to feel that he understood it a little better – understood where things were, understood the rhythm of the city' [4, p. 231].

The oldest inhabitant of the street Petunia Howe, who was born there and whose grandfather had bought the house even before it was built, turned 82 and was about to pass away. Being a real Londoner, Petunia nevertheless faces the same problem of finding her way through the city, and the explanations to this fact vary from purely physical (she developed the brain tumor) to metaphysical, as the city develops quickly and she is unable to follow. Until her last day, Petunia belongs to Old London, and the new one is so fast and different that she is unable to see it clearly even through her own window. The first time we met her she was 'looking out at the street through a lace curtain' [4, p. 11]. This tiny detail is becoming quite meaningful as we travel throughout the book. For her London is some lost land never to be rediscovered. The world around is becoming more and more material as the street is growing posher, and suddenly Petunia discovered that she herself partially belonged to that 'delivery' world, which does not make her any comfortable.

The second inhabitant of Pepys Road introduced to the readers is Roger Yount, who was at work in the City of London. Together with Petunia, he may be considered a typical representative of the western tradition, with his wife even strengthening this assumption. Strange as it may seem, he has learnt very little about the neighborhood during his five years in the street, and the thing which prevented him from having a more profound experience of the area was money. Both earning money and spending money kept him away from London and its buzz of life, as he had to spend all his days in the office to earn enough to cover the enormous expenses of his family and all the holidays they spent overseas in some luxurious resorts. Only being unexpectedly sacked Roger ventured to explore the streets and the Commons nearby, driven by the desire to escape from his extremely material wife.

They are blind or blinded by different circumstances, but discovering themselves, they inevitably discover the wider world around. People themselves choose both their inner worlds and the ones surrounding them, and in this aspect, Lanchester's novel turns into a deep psychological analysis of the characters and their attitudes.

If Roger and Petunia maybe considered typical representatives of the "western section" of the community, the characters to follow come from the East, though this East is far from being homogeneous. Sbigniew Tomascewski came from Poland and was invited for all sorts of construction and repair works. Arabella, Roger's wife, also hired him from time to time, and through her attitude to Sbigniew the reader can understand a significant feature determining the way the West treats the East. Arabella demonstrates her belonging to the "privileged" western world, underlying Sbigniew's inferiority. She is never cruel to him, but one detail clearly demonstrates her contempt, which may be even subconscious: she does not even take pains to remember the worker's name, constantly referring to him as Bogdan the builder, thus depriving him of that significant part of one's personality. The reason why Sbigniew was so popular with the residents of Pepys Road was of practical nature: 'He worked twice as hard as a British worker, was twice as reliable, and cost half as much' [4, p. 41]. Newcomers are cheap, as we will later see on the example of Quentina Mkfesi.

Fortunately, Sbigniew came across another girl from the East, Matya by name, who also worked for the Younts as a babysitter for their children. She demonstrates much more understanding and consideration than her employers. The capital traps and seduces people, as in the case with Sbigniew, who, working in 42 Pepys Road after Petunia's death, found a suitcase full of banknotes. The risk of his turning into a thief was high, but Matya and simple human relations saved him. His acquaintance with the

girl happened to be eye opening both metaphorically and directly. Being on the London Eye in her company Sbiegniew discovered London, which he had never seen or imagined before. On the contrary, Arabella, Roger's unfortunate wife, seems to be enslaved and blinded by money, and in the result she might lose not only the house on Pepys Road, which they can no longer afford after Roger being sacked, but her family as well, as Roger finally realises how hopelessly materialistic Arabella is: 'Arabella showed no sign of thinking that she couldn't go on like this. On the contrary, she showed every intention of going on as she was for ever. No Plan B. It was labels, logos and conspicuous consumption all the way <…>' [4, p. 575]. The example of Sbigniew and Matya demonstrates the trend when newcomers from other countries rather deal with each other than with the representatives of the host country, the communication often impossible due to numerous prejudices and the existing social hierarchy.

Another inhabitant of the street, Ahmed Kamal, owns a shop at the corner of the street and for him and his family London is narrowed to the shop itself with rare exceptions when they drive to the airport to meet Mrs. Kamal. They came from Pakistan and Ahmed and his brothers are the first generation of immigrants as their mother still lives in Lahore. In London, they do not seem to suffer from the lack of socialising, being too busy with the shop and the children and the household chores. One of the brothers, Shahid is very idealistic and even naïve, he likes moving around and seeing things, being described as 'the free spirit of the Kamal family: a dreamer, an idealist, a wanderer on the face of the earth <…>' [4, p. 36]. Shahid's example demonstrate how prejudiced the western society might be to immigrants, especially when it goes about Muslims. When an issue of terrorism rose, Shahid happened to be the first suspect and spent some time in prison before the true criminal was discovered. His thoughts after being locked in a cell are quite illustrative: 'Something had gone horribly, eerily, impossibly, grotesquely wrong. He had an intuition what it was, too. If fact it could really be only one thing <…>' [4, p. 411]. Shahid is innocent but he understands what the accusation might be.

At the same time, the reader has an opportunity to see some details of the Kamals' judgments about British people, conditioned by their origin. In Pakistan they used to consume only fresh and natural products, so in London Ahmed, keeping a shop with loads of stuff people were so eager to consume, was struck by 'inedible things that English people ate' [4, p. 30]. Here the East and the West are opposed as natural and artificial, handmade and industrially manufactured, and this side perspective helps John Lanchester expose details not so obvious for representatives of the same cultural background.

Ahmed's younger brother Usman is a bright example of complete unwillingness to accept the customs of the country he now lived in. Being a Muslim, he vigorously protested (or, as Ahmed suspected, pretended to be indignant) against certain issues, 'making a big deal of his dislike of selling alcohol and magazines with naked women' [4, p. 31]. This collision of his principles and western norms is often in the focus of attention, and, strange as it may seem, his brother is his first and most radical opponent in this question.

Another figure involved (and referred to as an easterner due to specifics of the country of her origin, as in case with the Kamos) is Quentina, a meter maid from Zimbabwe working on a fake ID. She is first introduced as 'the most unpopular woman in Pepys Road' [4, p. 51], but very quickly we realize that it has nothing to do with her origins but rather with her professional activity (however, we learn that some of her "victims" were in fact racially abusive). The bitter irony is that Quentina Mkfesi, being illegally employed in the host country after submission of fake documents, 'was on the lookout for non-residents parked in residents' parking areas' [4, p.51]. Wearing the uniform she is the one who enforces the law. The woman is another example of job discrimination still existing in western countries. Though she had been officially employed before the forgery was discovered, her salary was meager, as in case with Sbigniew, and she had no health or pension benefits – the conditions mostly inappropriate for native Londoners. Finally, Quentina was taken to a detention centre, where the conditions left much to be desired. People kept there were denied even basic dignity, and male guards felt free to enter women's

rooms and search their belongings whenever they wished – the violation of rights not practiced towards the citizens. Quentina is a political refugee and she had suffered hair-raising cruelty in Zimbabwe, but no one is going to consider the danger she would most probably face if sent back to Africa.

These are just a few characters involved, though colourful and representative for the overview provided. Different as they are, characters of *Capital* are all frustrated, both characters belonging to the West and those related to the East. Despite being traditionally 'privileged', the westerners share the turmoil of the epoch with the people from the East (as the financial crisis of 2008 happened to be more crucial for those who had much to lose). The lives described are often doomed, desperate, determined and at the same time 'darkly comical' [2, p. 606]. As Thomas Filbin further states in his review of the book, 'a protagonist must be frustrated. 'And they all lived happily ever after" is bad enough as an ending and intolerable as a beginning' [2, p. 600].

Implication. The London in the novel is changeable, blurred, multinational, challenging and unknown. It is Terra Incognita to be discovered by the people living there, but before that, they are to discover their inner selves, to establish their new identities, to achieve mutual understanding between East and West. One of the key ideals traced in the book is the secondariness of such issues as class or nationality, as there are some basic and eternal issues which unite all the human being and make the differences unessential. In Pepys Road '<…> many people had fallen in love and out of love; a young girl had had her first kiss, an old man had exhaled his last breath, <…> young mothers had cried with their overwhelming sense of fatigue and isolation, and people had planned to escape, and schemed for their big break, and vegged out in front of televisions, and set fire to their kitchens by forgetting to turn the chip pan off <…>' [4, p. 4].

The West in the novel still feels economically and socially privileged, but their own position is being questioned, and through different hints Lanchster demonstrates his disbelief that the present state of things can last for long. The world is changing and the whole principles of the western civilization should be reconsidered. Numerous stereotypes, prejudiced attitude of easterners and westerners to each other, racial discrimination and abuse as well as cultural dissimilation are still to be overcome, and the novel contributes a lot to the readers' awareness of the problems and issues tackled in the article.

References

1. Bleicher Thomas. Elemente einer komparatistischen Imagologie // Komparatistische Hefte. Heft 2 (1980): Literarische Imagologie – Formen und Funktionen nationaler Stereotype in der Literatur. – Bayreuth, 1980. – S. 12–23.
2. Filbin, Thomas. Oppositional Symmetry// The Hudson Review, Vol. 66, No 3, 2013. Pp. 600–607.
3. Goody, Jack. The East in the West. *European Journal of Sociology / Archives Européennes de Sociologie / Europäisches Archiv für Soziologie,* Vol. 38, No. 2, Interdits comparés (1997), pp. 171-184.
4. Lanchester, John. Capital. Faber&Faber, 2013.
5. Mikhalskaya N.P. Imagologia I sovremennaya anglistika // Angliiskaya literature v kontekste mirovogo kulturnogo protsessa. – Kirov, 1996. – S. 147.
6. Saveliev, Sergey. John Lanchester's Capital; Rethinking City Spaces and Identities// Footpath, 2017. Issue 10 (5). Pp. 49–54.

 ISBN 978-4-905726-36-4

Буйлов Василий, Доктор философии, Университет Восточной Финляндии, старший преподаватель: русский язык и перевод, Йоэнсуу, Финляндия

Bouilov Vassili, PhD, University of Eastern Finland (UEF), Senior lecturer of Russian Language and Translation, Joensuu, Finland

УТОПИЯ И АНТИУТОПИЯ АНДРЕЯ ПЛАТОНОВА: ЖАНРОВЫЙ ДУАЛИЗМ ИХ ХУДОЖЕСТВЕННО ИНТЕГРИРОВАННОГО СИНТЕЗА И КОЛЛИЗИИ В ПОВЕСТИ «КОТЛОВАН»

THE UTOPIA AND ANTI-UTOPIA OF ANDREI PLATONOV: THE GENRE DUALISM OF THEIR LITERARY INTEGRATED SYNTHESIS AND COLLISION IN THE SHORT STORY THE FOUNDATION PIT

Аннотация. Андрей Платонов с целью выявления в повествовательном пространстве повести «Котлован» возможностей и путей развития мироустройства образно сталкивает Утопию и Антиутопию в их взаимовлиянии и жесткой коллизии. Усиление этого противопоставления также, в основном, достигается с помощью ввода «игры слов», построенной на их неконвенциональной подмене и столкновении их смыслов. Именно так Платонов художественно реализует одну из важнейших особенностей своего прозаического текста, связанную с его **импликативностью**. В «Котловане» язык служит средством выражения сложной семиотической и философской системы понятий, в которой все имеет общий концептуальный смысл. Эта **литературная коллизия** Утопии и Антиутопии, где отдельные объекты, характеры, понятия и события одновременно и высоко идеализируются, и служат объектом острой авторской иронии, является непосредственным проявлением **жанрового дуализма** «Котлована». Авторский подход Платонова состоит в создании художественно смоделированного конфликта посредством пересечения и коллизии Утопии и Антиутопии как двух положений и постулатов диалектики развития общества, двух систем ценностей и двух образов мировосприятия.

Ключевые слова: жанровый дуализм, Утопия, Антиутопия, литературная коллизия, импликативность, интертекстуальность, интертекстуальная игра

Abstract. Andrei Platonov, in order to identify in the narrative space of the short story *The Foundation Pit* the possibilities and ways of development of the world, figuratively confronts Utopia and Anti-Utopia in their mutual influence and rigid collision. Thus, strengthening of this contradiction is also mainly achieved through the input of “a game of words”, built on their non-equivalent replacement and the collision of their meanings. This is how Platonov artistically realizes one of the most important features of his prose text, related to its **implicativeness**. In *The Foundation Pit* the language serves as the means of expression for a complicated semiotic and philosophical system of concepts in which everything has a common conceptual sense. This **literary collision** of Utopia and Anti-Utopia, where individual objects, characters, concepts and events are both highly idealized and at the same time serve as objects of acute author's irony, is a direct manifestation of **the genre dualism** of *The Foundation Pit*. The essence of Andrei Platonov's author's approach is to create an artfully modeled conflict by intersecting and colliding with Utopia and and Anti-Utopia as two positions and postulates of the dialectics of the development of society, two value systems and two worldview forms.

Keywords: genre dualism, Utopia, Anti-Utopia, literary collision, implicativeness, intertextuality, intertextual play

Повесть «Котлован» [5] является одной из самых концептуально значимых работ писательской онтологии и зрелого творческого стиля Андрея Платонова, окончательно сформировавшегося в конце 20-х–начале 30-х годов XX-го века. Язык «Котлована» амбивалентен и по своей художественной природе ярко аллегоричен. Он уникален и при этом часто странен и непонятен даже для русскоговорящих читателей. Текст повести являет собой пример «закодированности» литературного текста, обусловленной его смысловой импликативностью. До предела свернутый сюжет определяется сложением двух хронотопов: городского и деревенского. В «Котловане» Платонов создает мир, в котором язык служит средством выражения системы философских концептов, и, в более широком плане, всей концептосферы творческой онтологии Платонова.

Исходя из многожанровости «Котлована», многомерности его формы, смысловой эклектики и концентрированности он нередко рассматривается как одно из первых проявлений **русского литературного постмодернизма**. Стараясь избежать категоричности подобных утверждений, мы все-таки считаем возможным отметить, что в тексте «Котлована», написанного во «внемодернистскую» сталинскую эпоху, явно просматриваются определенные черты так иногда называемого «допостмодернистского постмодернизма». Присутствие внешне объективных элементов более поздней постмодернистской поэтики в «Котловане» позволяет нам также условно трактовать его как **некую своеобразную русскую, платоновскую предтечу** европейского постмодернизма 50-60-х годов.

Особое внимание заслуживает факт художественно-критического эксплицитного и имплицитного реагирования Платонова в тексте «Котлована» на определенные положения и высказывания официальной догмы посредством их пародийного и гротескного перефразирования. Художественно инициированная писателем **импликативность** повествования становится причиной появления в «Котловане» многих смысловых аллюзий.

Исходя из подобной ассоциативной природы «Котлована», методологически мы обращаемся к тексту повести как к взаимодействующему и семиотически открытому **интертексту**. При этом мы хотим подчеркнуть особую важность платоновской **«интертекстуальной игры»** как способа авторского перекодирования заимствованной творческой информации. Эта игра строится на взаимосвязи текста «Котлована» с различными этическими концепциями при имплицитном и эксплицитном проявлении в платоновском тексте многочисленных влияний и признаков присутствия разных жанров литературы и направлений искусства. Художественно-семиотическое перекодирование Платоновым отдельных «заимствованных» концептов имеет своим результатом рождение единой концептосферы «Котлована».

Вопрос в том, хочет ли Платонов предложить какую-то определенную модель общественного развития, обещая или гарантируя успех при следовании такой модели (**утопия**), или же, напротив, хочет продемонстрировать действие данной модели во времени и пространстве своего художественного повествования, чтобы убедить читателя в ее обреченности (**антиутопия**). Каково же реальное соотношение утопии и антиутопии в этом концептуально стержневом произведении Платонова. А.К. Булыгин так комментирует «Котлован» в аспекте его жанровой принадлежности:

> *«Грезы и мечтания», связанные с представлением человека и мироздания, – это и есть утопизм. По словам К. Чистова, «утопизм – одно из существенных свойств социальной психологии человека. Так же как нельзя установить, когда это свойство впервые появилось, так и нет никаких оснований считать, что события XX века, при всей их значительности и трагичности, убили в человеке способность дополнять (мысленно совершенствовать) действительность научно-фантастическими конструкциями социального и экономического характера.»* [9, p. 21]

С точки зрения терминологии в современном литературоведении **утопии** и вместе с нею **практопии** лучшего, но не идеального общества, **эупсихее** общества свободного выбора и социальной гармонии и **экотопии** свободных экообщин, объединения городов и деревень и исчезновения иерархий – как разным формам утопии – противоставляются **антиутопия как перевернутая утопия** и такие формы **негативной утопии**, как **дистопия** государства с отрицательными тенденциями развития и **какотопия** страны зла. Для терминологической номинации жанровых процессов в «Котловане» мы выбираем доминантные термины в этих альтернативных терминологических цепочках – **утопию** и **антиутопию**. Основы этики и художественной онтологии Платонова, которые определила созданная писателем концепция «Обновленной Земли», сформировались еще в его ранних публицистических статьях.

Первоначальный опыт Утопии в творчестве Платонова как начинающего пролетарского поэта-идеалиста, философа-утописта и публициста дает о себе знать в «Котловане» повсеместно, мягко пробиваясь через всю художественную ткань повести и проявляясь в тексте не только в виде элементов теперь уже зрелого платоновского экзистенциального психологизма. В повествовании «Котлована» многолетние утопические духовные искания писателя в еще более значительной степени находятся в прямом художественном взаимодействии с его идеологическими и политическими составляющими. А. Зверев так определил ее наиболее характерные черты:

> *«Платонов подразумевает реальное состояние мира, и его гротеск, пользуясь термином М. Бахтина, принадлежит незавершенному настоящему, а не будущему, которое дистанцировано, хотя и угадывается. Всегда присутствующая в утопическом повествовании область «дальнего идеала», у Платонова приближена к настоящему на кратчайшее расстояние.»* [4, p. 53]

В «Котловане» амбивалентно повсеместно проявляется такая присущая ему идейно-философская жанровая сущность, которая строится на художественной коллизии, столкновении Утопии и Антиутопии, где отдельные объекты, характеры, понятия и события одновременно и высоко идеализируются, и служат объектом острой авторской иронии, что является непосредственным проявлением **жанрового дуализма** «Котлована». Усиление этого противоречия также, в основном, достигается с помощью ввода игры слов, построенной на их неконвенциональной подмене и столкновении их смыслов. Именно так Платонов художественно реализует одну из важнейших особенностей своего прозаического текста, связанную с его импликативностью и иносказательностью.

Авторский подход Платонова состоит в том, что в гибко организуемом художественном пространстве «Котлована» он уходит от возможности стереотипизации выражаемых им творческих идей и воплощаемых образов. «Котлован» в своей творческой уникальности избегает навязывания черно-белого восприятия реальности. Художественное сталкивание Платоновым Утопии и Антиутопии в их взаимовлиянии, противопоставлении и жесткой коллизии имеет своей целью выявление в повествовательном пространстве «Котлована» возможностей и путей развития мироустройства. Это способствует наиболее эффективному и целенаправленному воплощению главного авторского идейного замысла при отсечении всего лишнего, уводящего повествование от этой основной цели. Суть этого идейного замысла Платонова состоит в создании художественно смоделированного конфликта посредством пересечения и коллизии Утопии и Антиутопии как двух положений и постулатов диалектики развития общества, двух систем ценностей и двух образов мировосприятия. Анализируя природу платоновской Утопии, Х. Гюнтер предлагает такое ее понимание:

> *«<…> Как показывают рассказы и повести Платонова первой половины 1920-х годов, у него подобная динамизация изначально носила черты научной фантастики, но*

потом центр тяжести перемещается на социальные и исторические процессы. Об этом свидетельствуют в особенности роман «Чевенгур» и повесть «Котлован». В отличие от классических антиутопий, в которых идеальная стадия развития общества уже существует в готовом виде, утопическая структура в платоновских произведениях находится в становлении – и одновременно в распаде. Возникает впечатление, что Платонов все время пишет «неудавшиеся» утопии [8, p. 163]. *Все его персонажи стремятся к лучшему миру, но контуры идеального будущего не успевают четко определиться.»* [2, p. 9]

Не впадая в крайности, Платонов, уходя от авторского диктата, позволяет читателю самому додумывать общий замысел «Котлована» и распознавать латентно заложенные в тексте свои многовекторные писательские интенции, обличенные в индивидуальную языковую и стилистическую форму с целью художественно-иносказательного выражения своих диалектических идей. Именно одной из этих интенций – авторской установкой на условно аутентичную передачу природы, духа и формы языка своей эпохи – объясняется и то, что Платонов в полной мере использует в тексте «Котлована» клишированную речь идеологии.

Платоновская Антиутопия отличается языковым и стилистическим своеобразием. Особенностью закодированного «нового языка» Платонова, «стенографирующего» мысль, характеризующегося преданалитичностью [4], является то, что он синтезирован автором как раз в форме «языка Утопии». Делает Платонов это намеренно: гиперболизируя клишированную речь идеологии в контексте «Котлована», он старается не только успешно имитировать «язык» утопии, но и бороться с утопией посредством художественного использования ее квазиязыка. Вводя в текст повести стереотипы клишированной речи, коллективистского мышления и поведения, Платонов пускает в ход весь свой писательский арсенал средств языковой выразительности. М. Геллер так отзывался о языке утопии и об уникальности его использования Платоновым:

«Особенностью новой системы была ее декларативная утопичность: система провозгласила себя идеальным обществом. Поскольку в действительности она таковым не была, слово используется для утверждения фикции в качестве реальности и для разоблачения реальности, как фикции <...> Платонов нарушает нормы русского языка, сопротивляясь превращению его в язык утопии. <...> «Котлован» подводит итоги успехам языка утопии, достигнутым к началу 30-х годов. Платонов отмечал эти успехи во всех произведениях, предшествующих повести о коллективизации, но в «Котловане», изображающем очередной страшный революционный катаклизм, язык утопии достигает пароксизма. Он овладел теми, кто совершает революцию, и превратил их в рабов утопии, в рабов руководителей.» [1, p. 274]

Такое «приближение к настоящему», диктуемое **жанровым дуализмом** «Котлована», позволяет Платонову употребление реального языка этой реальной для него эпохи – противоречивой до гротеска, эпатажной до смеха и обыденной в своей жестокости до трагедии. В языке, который он воспроизводит в «Котловане», всесторонне отражено это время, в нем сконцентрирована и вся трагическая суть данной Утопии. Трансформация платоновской Утопии в Антиутопию может быть объяснена своеобразной традицией, сложившейся в русской утопической литературе, о которой пишет В. П. Шестаков:

«<...> для России характерна тенденция создания сатирических или негативных утопий, представляющих, как правило, критический взгляд на современность и будущее. В известной мере этот критический оттенок русской утопии определялся

эсхатологической традицией русской историософии: апокалипсическое видение предполагало ироническое отношение к оптимистическому прогнозу исторических судеб человечества. В конце концов, знаменитый утопический роман Евгения Замятина «Мы», положивший начало антиутопиям, возникает не на пустом месте, являясь закономерным итогом развития русской утопической и эсхатологической литературы.» [7, p. 5]

Композиционное построение единого образного пространства «Котлована» строится на том, что в художественной реальности «Котлована» Утопия и Антиутопия пересекаются и даже перемешиваются, интерферируются друг в друга в повествовании до такой степени, что часто сложно определить, когда и где Утопия переходит в Антиутопию, и обратно. Жанровое пересечение Утопии и Антиутопии в тексте «Котлована» может быть причиной того, что при чтении текста неспециалистами или при попытках его жанровой научно-методологической классификации художественное проявление в тексте Утопии или Антиутопии является не так легко различимым. И хотя в отдельных случаях жанровые границы остаются в «Котловане» размытыми, что частично ограждало Платонова как писателя, живущего и работавшего в «эпоху соцреализма», от возможных резких упреков в излишней категоричности его авторских суждений, условное сведение им воедино двух конфликтующих понятий Утопии и Антиутопии и сопричастных им образно-иконических концептов позволяет писателю осуществить в сюжетно-композиционном и концептуальном поле «Котлована» художественно пристальный и беспристрастный обзор присущих Утопии и Антиутопии систем ценностей. В послесловии к публикации Платонова С. Залыгин пишет о платоновской Антиутопии:

«В создании этой картины «советской действительности» Платонов не был одинок – с разным успехом, но в этом же направлении действовал не только Булгаков, но и Замятин, Бабель, Пильняк, Леонов. И далее, далее... Солженицын создавал это «анти» как практик, как историк и реалист, Платонов – как теоретик-философ.» [3, p.75]

При этом подобным образом смоделированная Платоновым и поддерживаемая жанровым дуализмом «Котлована» художественная коллизия помогает избежать любой упрощенности художественного восприятия, придает повествованию все более возрастающий накал художественного конфликта с присущим ему обостренным драматизмом. Именно благодаря тому, что в уникальном своей проникновенностью, образной емкостью и смысловой многозначностью художественном слове Платонова нашли свое яркое символическое и языковое отражение торжество и крушение Утопии, его творчество занимает особое место в русской литературе XX-го века. На страницах произведений Платонова проходили отработку многие этические, философские, социальные концепции столетия. В результате интертекстуальной трансформации в «Котловане» платоновской идеалистической Утопии в свою мрачную художественную антитезу, жестокую литературную Антиутопию, светлая мечта о коллективном Общепролетарском Доме трансформируется в страшную реальность коллективной могилы-котлована.

Исходя из всего перечисленного выше, мы определяем жанрово «Котлован» как текст, характеризующийся «жанровым дуализмом» и реализующий в себе Утопию и Антиутопию в их художественно интегрированном синтезе и коллизии, ведущей к трансформации Утопии в Антиутопию. Данный подход находит подтверждение в содержании записей и заметок, оставленных Платоновым в 1932 году в своей записной книжке, сохраненной в архиве М.А. Платоновой. В них писатель, помимо частичного обоснования причин возникновения веры людей в Утопию и критики «плакатного» образа мышления и поведения, кроме своих нелицеприятных для советской политической ортодоксии мыслей

об ее универсально-исторической ограниченности, в целом, представляет откровенно антиутопическую трактовку феномена Утопии как такового:

> *«Есть такая версия. Новый мир реально существует, поскольку есть поколение искренне думающих и действующих в плане ортодоксии, в плане оживленного «плаката» <...> «но он локален, этот мир, он местный, как географическая страна наряду с другими странами, другими мирами. Всемирным, универсально-историческим этот новый мир не будет, и быть не может. Но живые люди, составляющие этот новый, принципиально новый и серьезный мир, уже есть и надо работать среди них и для них.»* [6, p. 59]

Платонов поднимается в «Котловане» до такого философского обобщения, которое позволяет рассматривать эту повесть как ярчайшее произведение литературной Антиутопии XX-го века, имеющее глубоко уходящие в Утопию интертекстуальные корни, интегрированное в Утопию и вступившее с Утопией в трагическую коллизию. Для реализации этого литературного конфликта Платонов моделирует особое художественное пространство «Котлована», развивает в нем особую платоновскую ассоциативность, наделяет его текст особой экспрессивностью. Писатель задается вселенскими вопросами и вкладывается в свой текст с таким экзистенциальным надрывом, что невольно или осознанно культивирует в себе такое многими годами выстраданное поэтическое мышление, которое способно в конечном итоге убить самого писателя степенью его собственного самоотречения. Творчество Платонова строится на активном саморазрушении, когда познание им самого себя и общества проходит через деформации в собственной душе, и жанровый дуализм «Котлована» диктуется дуализмом его писательской души. Утопия рождается и вместе с Антиутопией умирает внутри Платонова, отказывая ему в возможности не писать.

Список литературы

1. Геллер М.Я. (1982). Андрей Платонов в поисках счастья. Paris: Ymca-Press.
2. Гюнтер Х. (2011). По обе стороны утопии. *Контексты творчества А. Платонова*. Москва: Новое литературное обозрение.
3. Залыгин С.П. (1991). Послесловие к роману А. Платонова «Счастливая Москва». *Новый мир*, № 9, 75-76.
4. Зверев А. (1989). «Когда пробьет последний час природы...» (Антиутопия. XX век). *Вопросы литературы*, №1, 26-69.
5. Платонов А.П. (1988). Котлован. Москва: Книжная палата.
6. Платонов А.П. (1991). «Из архива М. А. Платоновой. В комментариях к роману «Счастливая Москва». *Новый мир,* 9.
7. Шестаков В.П. (1995). Эсхатология и утопия: *Очерки русской философии и культуры*. Москва: ВЛАДОС.
8. Bethea D. (1989). The Shape of Apocalypse in Modern Russian Fiction. Princeton.
9. Булыгин А.К. (2002). «Котлован» Андрея Платонова Проблематика и поэтика (Жанрово-композиционное своеобразие и мифопоэтический аспект). *Институт русской литературы РАН (Пушкинский Дом) Диссерт. на соискание учен. степ. канд. филол. наук, Санкт-Петербург*. Интернет-ресурс 05.03.2017: http://cheloveknauka. com/kotlovan-andreya-platonova-problematika-i-poetika.

Булашова Наталия Михайловна, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры всемирной литературы, Московский педагогический государственный университет, Москва, Российская Федерация.

Bulashova Nataliia Mikhailovna, PhD in Philology, senior lecturer of the department of world literature, Moscow Pedagogical State University, Moscow, the Russian Federation.

ВОСТОК В ТВОРЧЕСТВЕ Ж. ДЕ НЕРВАЛЯ («ПУТЕШЕСТВИЕ НА ВОСТОК»)

EAST IN THE WORKS OF G. DE NERVAL ("VOYAGE TO THE ORIENT")

Аннотация. Ж. де Нерваль – французский писатель-романтик XIX века – посетил ряд стран Ближнего Востока в 1843-44 годах, после чего написал книгу «Путешествие на Восток». Данная книга путевых очерков нарушает жанровые каноны, автор вводит в повествовании не только личные истории и наблюдения, но и сведения, почерпнутые из различных научных и художественных источников. Наличие многочисленных аллюзий – свидетельство интертекстуальности творческой манеры писателя. Одним из важнейших мотивов, используемых автором, становится мотив театрального представления. Мотив реализуется на различных уровнях – от одиночных аллюзий на театральные произведения и персонажей в рамках одного предложения или абзаца до целых глав, посвященных реальному местному театральному событию. Одиночные аллюзии возникают, как правило, для создания образа местности или персонажа. Образ может быть оценен автором положительно и наоборот. Один из важнейших театральных мотивов в произведении Ж. де Нерваля связан с костюмами. Значительные части текста связаны с описаниями различного рода торжеств и празднеств.

Ключевые слова: Ж. де Нерваль, романтизм, путешествие, Восток, Запад, сопоставление и противопоставление, аллюзивность, театральное представление

Abstract. G. de Nerval – French writer-romanticist of the 19th century – visited several countries of the Middle East in 1843-44, after that he wrote the book "Voyage en Orient". This book of travel sketches brakes canons of the genre, the author includes in the narrative not only his own stories and remarks, but also details from different scientific and artistic resources. Numerous allusions is the demonstration of intertextuality of writer's artistic manner. One of the most important motives used by the author is the motive of theatrical presentation. It is realized at different levels – from single allusions to the theatrical works and characters within the framework of one sentence or paragraph to whole chapters dedicated to real local theater event. Single allusions appear generally to create the image of the local area or character. The image can be estimated by the author positively or vice versa. One of the most important theatre motive in the work of G. de Nerval is related to costumes. Large parts of text are related to descriptions of different ceremonies and celebrations.

Keywords: G. de Nerval, romanticism, travel, East, West, comparison and opposition, allusions, theatrical presentation

Введение. Тема статьи – образ Востока, каким он представлялся французскому писателю, переводчику и журналисту эпохи романтизма Жерару де Нервалю (Gérard de Nerval, 1808–1855), посетившему ряд стран Ближнего Востока (Египет, Сирию, Иран, Ливан, Турцию) в 1843–44 годах и отразившему свои впечатления в книге очерков «Путешествие на Восток»

(“Voyage en Orient”, 1851). Стоит особо отметить, что в его ярких, живых заметках много внимания уделяется взаимному влиянию культур Востока и Запада. Это, в частности, касается нравов, обычаев, костюмов и даже природы отписываемых стран. В статье акцент делается на анализе проявления мотива театрального представления, пронизывающего произведение на различных уровнях.

Теория. Исследование основывается на анализе мотива театрального представления, занимающего важное место в поэтике книги французского писателя, с привлечением элементов компаративного анализа.

Данные и методы. Тема Востока – одна из самых популярных в западной культуре на протяжении длительного времени, она остается особо актуальной и сегодня. Свидетельство этому – многочисленные произведения современных писателей (романы К. Исигуро, В. Найпола, О. Памука), в которых анализируется взаимное влияние Востока и Запада. Связано это во многом с такими важными для XX–XXI веков понятиями, как мультикультурализм и глобализация.

Особый интерес тема Востока вызывала еще у писателей-романтиков. В.Л. Луков отмечал, что «обращение к Востоку … открывало им <романтикам> иной тип красоты по сравнению с античным греко-римским идеалом, на который ориентировались классицисты» [7, с.287]. Одно из открытий эпохи романтизма, без которого трудно себе представить современную действительность, – туризм, т.е. путешествие, совершаемое с целью отдыха и самообразования. Кроме того, путешествия для романтиков нередко становились способом спасения от меланхолии (которой был подвержен и Ж. де Нерваль), способом бегства от окружающей действительности и от себя.

Ж. де Нерваль не самый известный в России писатель-романтик, у себя на родине он также находился в тени других авторов этого периода (Т. Готье, В. Гюго и др.) и был заново открыт читателями уже в конце XIX века. Книга путешествий «Путешествие на Восток» – крупнейшее произведение автора, сложное по своей жанровой природе, – родилось из серии очерков, публиковавшихся в периодических изданиях на протяжении ряда лет, начиная с 1846 г. В своем окончательном варианте произведение представляет собой цикл из большого количества очерков, заметок и зарисовок, объединенных в крупные части, самыми обширными из которых являются «Каирские женщины», «Друзы и мароните» и «Ночи рамадана».

Жанр путешествия представляет собой такой «литературный жанр, в основе которого описание (очевидцем) достоверных сведений о каких-либо, в первую очередь незнакомых читателю или малоизвестных странах, землях, народах в форме заметок, записок, дневников (журналов), очерков, мемуаров» [2, с.314]. Задачи, которые ставит перед собой этот жанр, могут быть самыми разнообразными – познавательными, публицистическими, политическими, эстетическими. Для жанра путешествия один из основополагающих моментов – это взгляд на окружающую действительность со стороны, определяющей становится роль повествователя, в данном случае, европейца на Востоке.

Ж. де Нерваль нарушает жанровую природу подобного типа произведений, вводя в повествование не только свои личные истории и наблюдения, но и сведения из различных научных и художественных источников. При этом нередко он выдает истории, почерпнутые из других книг, за пережитые им самим. Н.А. Иванов говорит о том, что произведение де Нерваля – это «прежде всего художественное произведение … цепь романтических новелл и зарисовок …

выполненное в форме путевых очерков» [5, с.432]. В.А. Никитин же, в свою очередь, добавляет, что де Нерваль «не считал историю чем-то радикально отличающимся от романа, не считал ее лишенной права на воображение» [8, с. 17].

Наличие многочисленных очевидных и скрытых аллюзивных связей с произведениями мировой литературы и культуры (современной и древней, восточной и западной) в тексте Ж. де Нерваля – свидетельство интертекстуальности его творческой манеры. Один из ключевых мотивов, используемых Ж. де Нервалем при создании «Путешествия на Восток», – мотив театрального представления.

Перу Ж. де Нерваля ко всему прочему принадлежит большое количество публицистический статей, посвященных театру. На французском языке они были заново изданы в середине XX века. М. Кудинов утверждает, что собранные материалы «с достаточной полнотой показывают Нерваля как литературного и главным образом театрального критика» [6, с.19]. По меткому определению Н.А. Иванова Ж. де Нерваль смотрел «на мир глазами завзятого театрала» [5, с.433].

Понятия «театральность», «театральный» могут иметь как положительную (т.е. яркий, праздничный, карнавальный), так и отрицательную (что-то иллюзорное, искусственное, временное) коннотации. Оба значения этих понятий заложены в тексте Ж. де Нерваля. Непосредственно в драматургии сам Ж. де Нерваль ценил «правдивое изображение реальной жизни» [6, с.20], но при этом отмечал такое важнейшее свойство театра, как создание иллюзии.

Одно из основных, но не единственное, назначение этого мотива в тексте французского писателя – создание местного колорита, в котором порой парадоксальным образом смешивается восточное и западное. При описании окружающей действительности Ж. де Нерваль делает акцент на следующих явлениях: люди (особенно много внимания автор уделяет женщинам), города, природа; при этом особый упор делается не столько на описании руин и древней истории (хотя это также присутствует), сколько на описании современных Ж. де Нервалю городов, нравов, обычаев и пр. Элементы театральности присутствуют при описании всех упомянутых выше явлений.

Мотив театрального представления реализуется в произведении на различных уровнях: от одиночных аллюзий на театральные произведения и персонажей в рамках одного предложения или абзаца до целых глав, посвященных реальному местному театральному событию.

Одиночные аллюзии в рамках одного предложения или абзаца возникают, как правило, для создания образа местности или персонажа. Образ может быть оценен автором как положительно, так и, наоборот, отрицательно. Так, например, рассуждая о путешественниках, Ж. де Нерваль замечает, что «иностранец на Востоке напоминает наивного возлюбленного или юношу из богатой семьи – персонажей комедии Мольера. Нужно лавировать между Маскарилем и Сбригани» [4, с.110]. Упомянутые выше персонажи являются героями комедий «Шалый, или Все невпопад» (“L’Étourdi ou les Contretemps”, 1653) и «Господин де Пурсоньяк» (“Monsieur de Pourceaugnac”, 1669). Маскариль – верный слуга (роль которого исполнял сам Мольер), острослов и интриган. Слуги в комедиях Мольера зачастую более ловкие, находчивые, талантливые, чем их хозяева. Сбригани же – ловкий иностранец-неаполитанец, по ходу действия переодевающийся, он хорошо разбирается в людях, является посредником в сердечных делах, помогая влюбленным. Соединяя обоих персонажей, Ж. де Нерваль обозначает необходимые, по его мнению, качества, необходимые успешному путешественнику для максимального погружения в местную жизнь.

В других случаях, мотив, реализуемый в отдельном предложении, используется для подчеркивания ощущения неестественности, искусственности окружающей действительности, возникает сравнение с декорациями. Например, об одном из каирских кафе он говорит, что «подобные кафе в псевдовосточном стиле встречаются только в Париже» [4, с.69]. В другом месте, рассуждая о Дамьететте, автор замечает, что «череда великолепных домов на берегу Нила, которыми мы любовались, оказалась не чем иным, как театральной декорацией; остальные же улицы выглядели пыльными и унылыми» [4, с.176], а о Стамбуле говорит, что «на Константинополь, как и театральные декорации, следует смотреть из зала, не заглядывая за кулисы» [4, с.416].

Один из важнейших театральных мотивов в произведении Ж. де Нерваля связан с костюмами. Костюм (или его значимое отсутствие) до сегодняшнего дня является непременным атрибутом любого театрального представления. Народный костюм, особенно в более древние времена, являлся важнейшим способом самоидентификации. В московском издании «Путешествия на Восток» 1986 г. представлено большое количество иллюстраций, многие из которых как раз посвящены изображению народных костюмов. Большое внимание в тексте Ж. де Нерваль уделяет словесному описанию костюмов, занимающему по половине, а то и по целой странице текста.

Пример части описания женского костюма: «Из всех роскошных арабских и турецких костюмов, уцелевших после реформы, особенно причудливы наряды женщин, они-то и придают толпе, запрудившей улицы, вид костюмированного шествия. Меняются лишь цвета домино – от синего к черному. Знатные дамы носят хабару из легкой тафты, а женщины из простонародья грациозно драпируются в синюю шерстяную или хлопчатобумажную тунику (камис) наподобие античных статуй. Какую волю воображению дают эти недоступные взору женские лица, к счастью, только лица… Прекрасные пальчики, унизанные кольцами-талисманами, запястья в серебряных браслетах, а то и точеная, словно из мрамора, рука выглядывает из-под широких, поднятых до плеч рукавов; браслеты на щиколотках серебристо позвякивают, и при каждом шаге слетают с ног бабуши; этим можно любоваться, это можно угадать или подсмотреть, не вызывая недовольства толпы и, кажется, не привлекая внимания самой женщины…» [4, с.22-23].

Появление иностранца в европейском костюме может вызвать у местных жителей фурор, что рождает дополнительный комический эффект: «Я подошел к ней, но она презрительно взглянула на меня, ее внимание привлекли мои черные перчатки … как это может быть – у человека белое лицо и черные руки? … Я усилил эффект, сняв одну из перчаток, тогда она закричала:

- Кто ты – дух или дьявол?

Остальные выказали не меньшее удивление. Трудно себе вообразить, как эти невинные души были потрясены моим костюмом. Несомненно, в этой стране я смог бы зарабатывать на жизнь, просто выставляя себя на показ» [4, с.86].

Сам Ж. де Нерваль неоднократно переодевался в местные традиционные наряды во время своих путешествий, подходя творчески к постижению окружающей действительности. Он делал это, в первую очередь, для того, чтобы иметь возможность погружаться в восточные реалии, не привлекая особого внимания местных жителей, и попадать в те места, куда вход иностранцам обычно закрыт. При этом его трансформация не ограничивается, как правило, только одеждой: «Именно в этой очаровательной цирюльне с затейливыми резными решетками окон … я расстался со своей европейской шевелюрой. Цирюльник ловко прошелся по ней своей бритвой и по моей

настоятельной просьбе оставит одну прядь на макушке, как носят китайцы и мусульмане» [4, с.90]. Так, в Каире автору удается выдать себя за копта (коренного представителя Египта), а в Стабмуле – за перса (крупнейшего представителя иранской нации). Этот прием, неоднократно используемый Ж. де Нервалем, описывал и Т. Готье: «в этом смешном наряде, который был не простой фантазией художника, а своего рода домино, обеспечивающим свободу наблюдателю среди карнавала костюмов, Жерар де Нерваль мог везде ходить, не вызывая подозрений, наблюдать характерные черты нравов, присутствовать на религиозных церемониях…» [10, с.184].

Ж. де Нерваль оказался на Востоке в тот период, когда этот регион начинал осознавать свою, в первую очередь, экономическую отсталость от стран Европы, когда на эти территории постепенно начали попадать в большом количестве иностранцы, преследующие самые разные цели. Стамбул – самый эклектичный, космополитичный из описываемых Ж. де Нервалем городов, в котором бок о бок жили четыре народа, в котором восточное и западное начинало смешиваться особенно активно, даже в плане природы (климат Стамбула напоминает Ж. де Нервалю юг Франции). Европейское влияние прослеживалось и в так называемом пореформенном турецком костюме (речь идет о «реформах», проводимых султаном Махмудом II (1808-1839), начиная с 1826 г.): «Время идет, и пресловутая незыблемость старого Востока начинает поддаваться натиску цивилизации. Реформа, нарядившая турка в красную феску и наглухо застегнутый сюртук, внесла и в дом строгость убранства, свойственную европейским интерьерам» [4, с.369].

Самые значительные части текста, в которых одним из ключевых является мотив театрального представления и описание которых может занимать по несколько главок, связаны с описаниями различного рода торжеств и празднеств: семейных и национальных, в том числе религиозных, праздников; настоящих театральных представлений, разыгрываемых на площадях, в кафе и театрах. Например, очерки «Каирский театр» из части «Невольницы» или «Карагез» из части «Театральные представления и празднества» полностью посвящены описанию подобного рода событий. Некоторые исследователи [5] отмечают, что реальная жизнь имела мало общего с тем, что описывает в своих очерках Ж. де Нерваль именно потому, что он уделял огромное внимание именно праздничной, торжественной, а не рутинной стороне жизни местного населения. Театр в широком смысле слова – еще один способ противопоставления двух миров для Ж. де Нерваля: «Восток и здесь, как во всем, - полная противоположность Европе, ибо театральные представления имеют там место только во время религиозных праздников. Это идущая из древности традиция. У народа есть марионетки; богатые люди приглашают в свои дворцы актеров» [3, с.181].

Ж. де Нервалю не всегда было легко понять, с чем связано то или иное семейное торжество: «Я понял, что это был какой-то семейный праздник. Детские голоса сменились пронзительными криками крестьянок, чьи песни с одинаковым успехом могли славить как смерть, так и узы брака, ибо во всех египетских церемониях веселье, способное исторгнуть слезы жалости, всегда соседствует с сетованиями, прерываемыми взрывами веселья, которые еще с глубокой древности присутствовали во всех торжествах этого народа» [4, с.160]. Незнание языка помогает автору проникнуться в полной мере очарованием голоса и музыки, не вникая в содержание.

Зачастую местом действия представлений становятся кафе и рестораны. Так Ж. де Нерваль становится свидетелем танца альмей в одной из каирских кофеен, с иронией описывая увиденное им: «Они поразили меня своими тюбетейками на заплетенных в косы волосах … зато третья – третья явно принадлежала к иному, не столь нежному полу, о чем свидетельствовала недельная щетина на «ее» лице. После того как закончился танец, я сумел лучше разглядеть лица двух

первых и убедился в том, что перед нами были альмеи…мужского пола» [4, с.69]. Традиционно альмеями называли женщин – искусных танцовщиц, певиц и музыкантов, которые были призваны развлекать женщин богатых господ в гаремах арабского Египта. В время посещения Ж. де Нервалем женины имели право выступать только в частных домах, поэтому в общественных местах подобные танцы исполняли женоподобные мужчины. Ж. де Нерваль, не зная это, успел практически влюбиться в этих «прекрасных женщин».

Значительное место в рассказах писателя о местной театральной жизни занимает описание демократичного представления с участием Карагеза в Константинопольском шаббази (ночном увеселительном заведении). Это популярный местный персонаж одноименного, известного во всем мире театра теней (точное происхождение которого до сегодняшнего доподлинно неизвестно – возможно, его родиной является Китай, возможно, Индия). Карагез (дословно «черноглазый») имеет много общего с такими европейскими персонажами, как Петрушка и Полишинель. Да и сама пьеса напоминает автору европейские водевили. Ж. де Нерваль становится свидетелем полуфантастического представления «Карагез, жертва собственного целомудрия». Автор достаточно подробно пересказывает сюжет этой истории, местами весьма фривольный, который, отражая местные нравы, кажется ему все-таки парадоксальным в восточной стране: жена его друга пытается соблазнить Карагеза в отсутствие мужа (последний, в свою очередь, оставил жену на попечение Карагеза как раз с целью защиты ее от посторонних). Комизм заглавия заключается в том, что герой, по словам автора, «является полной противоположностью тем, кому турки обычно вверяют своих жен» [4, с.358]. Подобные пьесы, по мнению автора, призваны развивать чувственность с самого раннего детства, в то время как европейские воспитатели пытаются ее притушить. **Заключение.** Повествование в «Путешествии на Восток» во многом свидетельствует о театральности мышления Ж. де Нерваля. Многое из пережитого или прочитанного он описывает таким образом, что это становится похожим на сценку, которую можно легко представить себе разыгрываемой на театральных подмостках. Он уделяет особое внимания костюмам участвующих в таких «сценках» героев, диалогам, окружающим их декорациям. Описываемые события призваны подчеркнуть различие между Востоком и Западом, однако же это различие, которое не лишенного некоего сходства.

Список литературы

1. Булашова Н.М. Жанр путешествия в творчестве Д.Г. Лоуренса («Утро в Мексике») // Филология и культура. Philology and culture. 2018. №4(54). С. 127-133.
2. Гуминский В.М. Путешествие // Литературный энциклопедический словарь. Под общей редакцией В.М. Кожевникова и П.А. Николаева. М.: Советская энциклопедия, 1987. С. 314-315.
3. Де Нерваль Жерар. Избранное. М.: «Искусство», 1984.
4. Де Нерваль Жерар. Путешествие на Восток. М.: Издательство «Наука», 1986.
5. Иванов Н.А. Послесловие // Де Нерваль Жерар. Путешествие на Восток. М.: Издательство «Наука», 1986. С. 432-442.
6. Кудинов М. Жерар де Нерваль // Де Нерваль Жерар. Избранное. М.: «Искусство», 1984. С. 3-24.
7. Луков Вл.А. История литературы. Зарубежная литература от истоков до наших дней: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2009.

8. Никитин В.А. Жерар де Нерваль // Де Нерваль Жерар. Путешествие на Восток. М.: Издательство «Наука», 1986. С. 3-20.
9. Храповицкая Г.Н. История зарубежной литературы: западноевропейский и американский романтизм: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г.Н. Храповицкая, А.В. Коровин. М.: Издательский центр «Академия», 2007.
10. Gautier Th. L'Orient. T. I. P., 1882.

Ван И-цзюнь, доктор гуманитарных наук, доцент, доцент факультета русского языка и литературы Университета китайской культуры, г. Тайбэй, Тайвань

Wang Yi-Chun, Ph. D. in literature, Associate professor, Associate professor of Department of Russian Language and Literature, Chinese Culture University. Taipei, Taiwan.

СИМВОЛИКА *БЕЛОЙ Г*ОЛУБКИ В РОМАНЕ ДИНЫ РУБИНОЙ «БЕЛАЯ ГОЛУБКА КОРДОВЫ»

THE SYMBOL OF *WHITE* DOVE IN DINA RUBINA'S NOVEL «THE WHITE DOVE OF CORDOVA»

Ministry of Science and Technology (грант MOST 108-2410-H-034-012).

Аннотация. В статье рассматривается семантика цветообозначения в составе словосочетания, репрезентирующего образ белой голубки в романе Дины Рубиной «Белая голубка Кордовы». Основная цель исследования состояла в том, чтобы определить особенности цветообозначения "белый", которое участвует в создании образа белой голубки, в разных ипостасях сопровождающего героя на протяжении его поисков своих истоков и смысла жизни. В работе использованы такие методы, как концептуальный, контекстуальный, дескриптивный и обзорно-аналитический. Известно, что слово получает дополнительное значение в контексте. Значение цвета определялось в узком контексте словосочетания, а затем в более широких контекстах, вплоть до контекста художественного целого – всего романа. Результаты исследования: являясь ключевым концептом романа, цветообозначение "белый" в сочетании "белая голубка" имеет большую смысловую емкость. Лексема "белый" тесно связана в идиостиле Д. Рубиной с разными идеями. Смысловое наполнение колоратива в составе словосочетания "белая голубка" в значительной мере определяет символику этого образа.

Ключевые слова: семантика слова, символика цвета, белая голубка, Д. Рубина

Abstract. This article discussed the semantics of color in the image of collocation "white dove" used in Dina Rubina's novel "The White Dove of Cordoba". The main goal of the study was to determine the features of the "white" color, which was involved in creating the image of the white dove in the novel. The different hypostases and expressions of white doves accompanied the protagonist throughout his journey to search his origins and the meaning of life. This article used conceptual study, contextual study, descriptive study, and image analysis. It is known that the word gets additional meaning in the context. The meaning of color was defined first in the contexts of the terms which were relative narrow, then in wider contexts, and eventually in the context of whole novel. The results of the study: being the key

concept of the novel, the semantic capacity of the color "white" in combination "white dove" is massive. The lexeme "white" closely connected to the idiostyle of D. Rubina with different ideas. The semantic contents of the colors in the collocation "white dove" largely determines the symbolism of this image.

Keywords: semantics, color symbolism, white dove, D. Rubina

Введение. В романе Д. Рубиной «Белая голубка Кордовы» биография главного героя Захара Кордовина включена в контекст истории рода – и только так она обретает свою целостность и подлинный смысл. Знаком этой неразрывной связи с родом, определяющей судьбу героя, его характер и поступки, является белая голубка. Образная основа романа Д. Рубиной «Белая голубка Кордовы» формируется посредством цепной концептуальной метафоры – *белая голубка – Бланка палома*, предполагающей постепенное нанизывание одного образа на другой, когда один образ ассоциативно вызывает другой [7, с. 218].

Теория. Цветообозначения изучаются с разных позиций. Слова, означающие цвет, являются предметом интереса ученых, исследующих восприятие цвета, его связи с особенностями языка (Апресян Ю.Г., Блэк М., Бородина М.А., Гак В.Г., Глисон Г.) [4, с.4]. Известно, что у голубей оперение может быть разного цвета, но "ни в одном из тридцати упоминаний голубей в Ветхом или Новом Завете ничего не говорится об их цвете" [10, с. 175]. У Дины Рубиной именно *белая* голубка получает смысловую нагрузку. *Белый* так определяется в толковом словаре: светлый, в противоположность чему-н. более темному, именуемому черным [5, с.43]. Анализ употреблений цветообозначения в словосочетании «*белая* голубка» помогает раскрыть семантический потенциал данной колоративной лексемы в романе и выявить её роль в создании исследуемого образа.

Данные и методы. Объектом настоящего исследования является роман «Белая голубка Кордовы», написанный в 2009 году и удостоенный «Русской премии». Роман посвящен талантливому художнику Захару Кордовину, который в силу трагических обстоятельств стал заниматься подделкой картин, хотя все воспринимают его как профессора университета, эксперта в области живописи мирового уровня. Путь Захара Кордовина – это возвращение к корням и духовным ценностям. В романе немало символов, в том числе и *белая голубка*, которая в разных ипостасях и проявлениях пронизывает судьбу героя. Цель исследования – определить особенности цветообозначения "белый" в составе словосочетания, репрезентирующего в романе образ белой голубки. В работе использованы методы концептуального и контекстуального анализа, дескриптивного и обзорно-аналитического анализа.

Полученные результаты. Голубь, священная птица, является важнейшим символом в христианстве, это символ чистоты и возвышенного смысла. Выбор *белой г*олубки обусловлен символикой белого цвета – чистого, воплощающего понятие о свете, в прямом и переносном смыслах. У Дины Рубиной именно *белая* голубка получает следующие смысловые нагрузки, обусловленные такими возникающими в контексте добавочными значениями колоратива:

1. Превосходство и власть

В центре романа находится герой, одаренный талантом к живописи. В мире искусства Захар как Бог – владеет всем, манипулирует всеми. Захар подделывает картину неизвестного художника, извлекая из небытия, придумывает провенанс картин, ищет свидетеля, проводит экспертизу «подлинности» своих подделок. По окончании работы он ставил в углу картин ненужное клеймо – белую голубку. Святой Дух часто изображается в виде белого голубя. Белая голубка обозначает подпись Бога, т. е. подпись Захара. «Белой голубкой Дина Рубина метит в своем романе все, что представляется ей данным от Бога. Ведь Бог – "главный голубиный заводчик"» [9], Захар считает белую голубку своим рабочим тотемом. Тотем для Захар является рабочим клеймом, выполняя функцию божественного знака. «<…> – *Привет, – пробормотал, –*

привет, мой тотем! [8, с. 477]». Этот тотем, как сам и Захар, недоступен пониманию окружающих, недосягаем для массы, толпы коллекционеров и художников.

2. Творческая индивидуальность и личность художника

Рабочее клеймо как олицетворение Святого Духа является не только знаком Бога-властелина, но и знаком творчества, вдохновения, знаком Творца. В свои подделки Захар вкладывает не меньше таланта и мастерства, чем истинные их авторы в оригиналы, поэтому он является не только копиистом и фальсификатором, но и соавтором по праву. Таким образом, Захар, лишивший себя возможности создавать собственные полотна, все же вносит в эти подделки часть себя, отмечает их печатью своей личности. Белая голубка становится единственным знаком этого факта, средоточием той искры Божией, которая, несмотря ни на что, никогда не затухает в душе Захара.

3. Мистификация и обман

Белый цвет – с одной стороны, чистота, вдохновенная мысль, какой-то символ авторитета, а с другой, белый может пониматься как "не имеющий окраски", или неопределенный, неуловимый. Все цвета на полотне пустые, не настоящие, так как ненастоящая сама картина. Захар ведет нечестную игру. Это обман не ради денег, подделка картин для Захара всего лишь игра, розыгрыш. После экспертизы Фальки Захар «*вспомнил нахохленную под дождем птичку в пейзаже Фалька. Изящный штрих. Его улыбка, ненужное ухарство, конечно, рискованная игра. Но и – тайное рабочее клеймо* [8, с. 42]». Образ (белая голубка) имеет сакральный смысл, он является ключом к пониманию двуликой натуры главного героя романа [2, с.322]. Впоследствии читатель понимает, что клеймо белой голубки никогда не принадлежало никакому художнику. Белый цвет участвует в создании маски – символа преобразования, сокрытия истины, обмана.

4. Защита рода и возвращение к себе

Белая голубка – символ Богородицы [3]. В романе описан разговор о Богородице: «*<…> золотое сияние крылатых полукружьев вокруг головы Мадонны <…> десница Божья. Легка, как милосердное крыло Белой Голубки* [8, с. 168-169]». На самом деле, главная цель этого разговора ассоциируется с другим текстом: кафе в испанском городе Толедо. Хозяйка Пети родом из Росио. Название кафе по-испански – «Бланка палома». В коридоре кафе висит старая картина, неизвестный святой, монах, каноник, «совершенно эль-грековский пошиб», она с особенной силой притягивает Захара. Захар сотворил из нее "Святого Бенедикта". Потом герой узнал, что на картине изображен портрет его предка. Евреи были изгнаны из Испании в 1492 г. Часть рода продолжила жить в Испании под фамилией Кордовес, другая часть была изгнана из Испании и осела на Украине, стала именоваться Кордовер. Белая голубка, как защитник, охраняет предков далекого испанского Средневековья. Белая голубка обозначает семейную связь. Белый цвет принимает значение защиты семьи и рода, сохранения кровных уз. Чувство дома свойственно голубям. Такая способность заставляет голубей возвращаться домой. Белый цвет, как свет, как маяк, ведет Захара в исходную точку, к корням рода.

5. Посвященность

Купив картину, которую Захар заметил в кафе в испанском городе Толедо, он решил завершить её преображение. Из этого неизвестного святого Захар сотворил "Святого Бенедикта" и продал в пинакотеку Ватикана как подлинник самого Эль Греко. Белая голубка стала не только тайным рабочим клеймом героя, но и символом святости. Белый цвет, посвященный Святому, является символом особого посвящения себя Святому Бенедикту. «*Blanka paloma, белая голубка – не правда ли? – будет особенно уместна в картине, на которой изображен святой…* [8, с. 149]».

6. Любовь и память

Захар называет любовницу белой голубкой: «– *Ты* (Ирина*) самая нежная и трепетная. Ты знаешь, кто? Моя «палома бланка»* [8, с. 42]». Белая голубка – мамина любимица. У мальчика нет отца, у него особая духовная связь с матерью. После смерти мамы 13-летний герой потерял опору. Любовь к маме сопровождает его всю жизнь, и в романе память о маме превращается в картину: «Мама с белой голубкой на плече» – написанный Захаром портрет матери с голубкой на плече. С белым цветом связан вынесенный из вспоминания детства героя образ мамы. Вечный образ мамы с белой голубкой – такую трогательную и нежную картину хранит в себе память Захара. Белая голубка олицетворяет материнство.

7. Знакомое незнакомое: тайна и прозрение

В романе проявляется мистическая линия сюжета, связанная с случайным обнаружением и реставрацией старинного портрета времён Эль Греко. Эта картина не дает герою покоя по неизвестной причине. Захар страдает от нарастающей тревожности. Д. Рубина использует ряд вопросительных предложений для выражения панического состояния Захара: «*Почему, почему они, сделанные его рукою от наброска до последнего слоя лака, не волнуют так, как этот мрачный портрет неизвестно кого? <…> Неужели дело только в огромных деньгах, что заключены в этой картине? <…> Разве что великое имя, в чьем отзвуке будет жить толика и его труда? Но подобный труд вкладывает в возрождение полумертвой картины любой реставратор. Тут что-то другое. Но что? Может, все дело в этой обнаруженной в картине белой голубке. Чепуха. История мировой живописи может населить не одну голубятню стаями белых голубок* [8, с. 430-431]». Белый цвет имеет значение чего-то знакомого и одновременно неизвестного, непонятного. Ведь белая голубка – знакомый Захару знак, его тайное рабочее клеймо. На картине белая голубка – вестник нового знания. Картина связана с далеким предком Захара. С развитием сюжета Д. Рубина подводит Захара к выяснению и постижению истории своего рода Кордовера. Впоследствии Захар понял, что его предки были художники и пираты. Он понял возможную причину его привязанности к белой голубке, поначалу необъяснимого: Захар не специалист по птицам, но почему-то увлекается белой голубкой. «*Как жаль, что он ничего не понимает в птицах, и как смешно при этом выглядит его пристрастие к изображению белой голубки»* [8, с. 334]. На самом деле, белая голубка как нить, проникающая структуру романа. Белый цвет как интуитивный отклик души героя на главную мысль романа.

8. Родное

В Кордове Захар случайно увидел девушку, похожую на маму. Он сам не знает, почему решил её ждать. «*<…> Так было надо: сидеть вот тут, на этом месте, откуда просматривается улица. И точка»* [8, с. 492]. Именно в Кордове Захар узнал историю происхождения еврейско-испанского рода Кордовера. Белый цвет связан с родством и географической памятью. «*По эту сторону стены, в плену загруженной площади, … по всему периметру и вокруг фонтана поваленными бревнами валялись обломки римских колонн, по которым расхаживали вездесущие белые голубки…»* [8, с. 492].

9. Родина и связь поколений

Захар нарисовал портрет Мануэлы с голубкой на плече – как когда-то маму. Это продолжение семьи. В романе Кордова – ключевая сюжетная линия. В Кордове Захар разбирался в судьбе предков и истории родовых отношений. Кордова тесно связана с белой голубкой. Белая голубка соединяет Захара и Кордову в единое целое. Белый цвет передаёт колорит местности, где испокон веков жила семья. «*<…> Он* (Захар) *собирался ответить: «Девушка с голубкой», но вдруг вспомнил вчерашнюю песню и сказал: – «La blanka paloma de Cordoba»* [8, с. 500].

10. Предвидение и смерть

Белый цвет отражает печальный образ, связанный со смертью и роком. По своей природе он как бы поглощает, нейтрализует все остальные цвета и соотносится с пустотой, бестелесностью, ледяным молчанием и в конечном итоге — со смертью [6]. *«Толстяк пел, закатывая глазки под лоб. <…> – Когда придет моя смерть, – пел он, – Ко мне слетит на плечо Белая голубка, Белая голубка Кордовы…»* [8, с. 486].

11. Возвращение к истокам

В конце романа Захар знает, что он погибает. Он стал плотиной и больше не предал самого себя. В контексте показывается, как Захар и белая голубка слились в единое целое. Белый цвет не только символизирует наступление смерти, но и обретение героем самого себя. «*Медленно опустился на колени, опрокинулся навзничь и успел еще увидеть, как спланировало рядом перышко: …грудное, пуховое, невесомое, как последний вздох; как само воркование голубиного горла…»* [8, с. 537].

Заключение. Анализ содержания концепта «белый цвет», выраженного словом «белый» в составе словосочетания, репрезентирующего образ белой голубки в романе Дины Рубиной «Белая голубка Кордовы» показал, что «белый» развивает в контексте дополнительные значения, которые можно свести к таким общим смыслам: превосходство и власть, творческая индивидуальность, мистификация и обман, связь с родом, возвращение к истокам, посвященность, любовь к женщине и память о матери и детстве, интуиция и прозрение тайного смысла, родина и связь поколений, предвидение и смерть, обретение героем себя. «Белый» – двойственный: цвет – и ахроматизм, средство обмана – и указание на истинное предназначение, родное – и неизвестное, связанное с истоками жизни – и со смертью. Не случайно «белый» способен отразить всю двойственность самого героя и в этом смысле становится его знаком – как личным клеймом в виде *белой* голубки, так и выражением его внутреннего начала.

Значение цвета определялось в узком контексте словосочетания, а затем в более широких контекстах, вплоть до контекста художественного целого – всего романа. Исследование показало, что символика цветообозначения "белый" в сочетании "белая голубка" обладает большой символической насыщенностью, которая обусловлена религиозным, психическим, лингвистическим фактором. Коннотативные значения белого цвета подразделяются на положительные, нейтральные и отрицательные. Белый цвет отражает внутренний мир Захара. Включение героя романа в различные коммуникационные системы позволяет ему осознать собственную сущность, максимально приблизиться к постижению духовных ценностей его семьи [1, с.118]. «Белый» из обозначения всего пустого и ложного (по словам Зуевой Г.С., это гордыня, это одержимость, это «дьявольское» начало [2, с.324]), превращается в добрый, чистый символ жертвенной преданности семейному роду.

Список литературы

1. Васильева, Е.Н. и Иванова, И.Е. Акты вербальной и невербальной коммуникации в романе Дины Рубиной "Белая голубка Кордовы"// Вестник ТвГУ. Серия «Филолгия» 2011. Вып. 1. С. 113-118.
2. Зуева Г.С. Живописный экфрасис как способ характеристики главного героя романа Д. Рубиной «Белая голубка Кордовы»// Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. 2016. Т. 16, вып. 3. С. 321-325.
3. Историческая справка. https://espanarusa.com/ru/pedia/article/7910 [дата обращения: 04.06.2019]
4. Копачева А.Р. Концепт "белый цвет" в художественной картине мира: На материале поэтических текстов французских и русских символистов: диссертация ... кандидата филологических наук. Челябинск, 2003. 216 с.

5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Азбуковник, 1997. 944 с.
6. Психология цвета Символика цвета. Цвет и характер. Цвет и работоспособность. https://psyfactor.org/color.htm [дата обращения: 03.05.2019]
7. Резниченко Н. Роль концептуальной метафоры в романе Дины Рубиной «Белая голубка Кордовы»// Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: ‘‘Лінгвістика”. 2017. № 27. С. 218-223.
8. Рубина Д.И. Белая голубка Кордовы/ Д. Рубина. М.: Эксмо, 2015. 544 с.
9. Шишкова-Шипунова Светлана. Почерк голубки. Знамя. 2010. N5. http://magazines.russ.ru/znamia/2010/5/sh21.html [дата обращения: 02.05.2019]
10. Эванс Г. История цвета. Как краски изменили наш мир. М.: Эксмо, 2019. 224 с.

Ван Лэй, доктор филологических наук, доцент факультета русского языка Нанкинского университета, г. Нанкин, КНР.

Wang Lei, Doctor of philology, Associate Professor of the Russian Department, Nanjing University, c.Nanjing, Republic of China.

ОБРАЗ ПРИРОДЫ В «СТИХОТВОРЕНИЯХ ЮРИЯ ЖИВАГО»

IMAGE OF NATURE IN "POEMS OF YURI ZHIVAGO"

Аннотация. Статья посвящена выявлению образа природы в поэтическом цикле Б.Л. Пастернака «Стихотворения Юрия Живаго». Автором установлено, что в данном цикле природа является не только фоном, но и глубинным смыслом, отражающим внутренние чувства лирического героя. «Стихотворения Юрия Живаго» построены в виде годового круга, что символизирует бесконечность.

Ключевые слова: природа, лирический герой, поэтический цикл, времена года, Иисус Христос

Abstract. This article is devoted to revealing the image of nature in the poetic cycle of B. L. Pasternak "Poems of Yuri Zhivago". The author found that in this cycle nature is not only a background, but also a deep sense, reflecting the inner feelings of the lyrical hero. "Poems by Yuri Zhivago" are built in the form of an annual circle, which symbolizes infinity.

Keywords: nature, lyrical hero, poetic cycle, seasons, Jesus Christ

Введение. Гармония человека с окружающим миром выступает стержневым лейтмотивом поэзии Б.Л. Пастернака. Природа – зеркало, отражающее собственное «я» поэта. Как пишет М. Эпштейн об образе природы в поэтическом творчестве Б.Пастернака, «кем бы ни выступала природа для поэзии: союзницей или соперницей, наставницей или ученицей, именно по отношению к ней поэзия осознает всю ширь и насущность своего присутствия в 45 мире как природы «второй», сотворенной, но столь же безусловной и вездесущей, как первая»[10, с.128].

Теория. В «Стихотворениях Юрия Живаго», природа является неким знаком, глубоким символом, изображающим душевную жизнь лирического героя, ключом к осмыслению происходящих событий. Природа – отражение внутренних чувств лирического героя. Образы, передающие явления природы «находят свое логическое завершение и символическое переосмысление в том или ином стихотворении цикла»[1, с.106].

Методология и методы. Сюжет поэтического цикла «Стихотворения Юрия Живаго» раскручивается в тесной взаимосвязи трех основных образов – лирический герой, природа и Христос. Природа является движущим лейтмотивом, «действующим лицом» наряду с центральным образом каждого стихотворения, к которому относится лирический герой – поэт, Бог-Христос, женщина-Магдалина, природа.

В целом «природа – один из участников событий романа. Время ее жизни идет параллельно жизни персонажей, а в какие-то моменты почти сливается с ней»[3,с.82]. В стихотворениях «Март», «На Страстной», «Лето в городе», «Рождественская звезда», «Рассвет», «Земля» мы наблюдаем доминанту природы.

Полученные результаты. В «Стихотворениях Юрия Живаго» особо яркое проявление находит идея сравнения жизни человека с ритмом природы. «Стихотворения» включают годичный природный цикл (весна, лето, осень, зима). Поэтический цикл строится в виде годового круга, как смена времен года, с двукратно повторяющейся весной, что указывает на бесконечное обновление жизни. Смена времен есть череда «рождений» и «смертей», с которой соотнесена и жизнь лирического героя.

Как известно, в христианстве времена года обладают особой символикой: «Зима символизирует собою время, предшествующее крещению Христа, весна – это время крещения обновляющего человека на пороге его жизни, весна символизирует воскресение Христа. Лето – символ вечной жизни. Осень – символ последнего суда»[6, с.438].

Так, стихи цикла с весенней тематикой «Март», «Белая ночь», «Весенняя распутица» изображают пробуждение природы, пробуждение человеческой жизни.

После последних драматических строк «Гамлета» (открывающего поэтический цикл): «Жизнь прожить – не поле перейти», в стихотворении «Март», мы видим оптимистическую смену настроения. Высший смысл наполняет, одухотворяет всякое явление природы:

Солнце греет до седьмого пота,
И бушует, одурев, овраг.
Как у дюжей скотницы работа,
Дело у весны кипит в руках.
Чахнет снег и болен малокровьем
В веточках бессильно синих жил.
Но дымится жизнь в хлеву коровьем,
И здоровьем пышут зубья вил.[7]

В «Марте» поэтом изображена весенняя радость пробуждающейся природы, радость и надежда на новую жизнь, начало, возрождения, приближение Пасхи.

В следующем за «Мартом» стихотворении «На Страстной» сама природа является участницей событий Страстной недели. Как пишет Г.А. Жиличева, «Образ сочувствующих растений, выходящих из земли, повторяется в связи с проекцией смерти и воскресения героя на евангельскую историю. В стихотворении «На Страстной» лес и сад принимают участие в «крестном ходе»»[4,с.136]. Н.А. Фатеева отмечает, что «деревья как наиболее «высокие» растения стоят в центре вращения и роста мира Пастернака»[8,с.166].Всеобщая скорбь, созерцаемая «деревьями», носит метафорический смысл и связана с обрядом богослужения.

И лес раздет и непокрыт,
И на Страстях Христовых,
Как строй молящихся, стоит Толпой стволов сосновых.
А в городе, на небольшом
Пространстве, как на сходке,
Деревья смотрят нагишом
В церковные решетки. [7]

В стихотворении «На Страстной» природный мир отзывчиво и болезненно отзывается на евангельскую историю страданий Иисуса Христа. Весенняя природа переживает мучения Христовы:

И взгляд их ужасом объят.
Понятна их тревога.
Сады выходят из оград.
Колеблется земли уклад:
Они хоронят Бога. [7]

Весна – обновление жизни. Весна символизирует Воскресение Христово:

И вторит воскресению Христову.
Но в полночь смолкнут тварь и плоть,
Заслышав слух весенний,
Что только-только распогодь,
Смерть можно будет побороть
Усильем Воскресенья. [7]

Стихотворение «На Страстной» с предшествующим ему «Мартом» и следующими стихами «Белая ночь» и «Весенняя распутица» условно относят к «весеннему» микро циклу, который содержит отношения человек – природа. А.А. Чевтаев пишет: «… в стихотворении «На Страстной» в ритуальном круговращении природно-человеческого существования отчетливо намечается выход за пределы обыденной повторяемости эмпирических явлений и утверждается необратимость осознаваемых лирическим субъектом изменений в процессуальной динамике универсума» [9,с.20].

Весна выступает периодом таяния снега, а этой связи, весна – стихия воды. Водная стихия сопровождает страсти Христовы – «На Страстной», ливнем обрушиваясь на жаркое пространство города, очищая его, сопровождает любовную страсть – в стихе «Хмель». Образ воды наделяется особым символическим значением в стихах на евангельскую тематику. Река – символом духовного пути человеческой личности – «Гефсиманский сад».

Весна сменяется летом – знойной порой, царящей в городе. Лето выступает стихией зноя, огня, грома и молнии – «Лето в городе», «Объяснение». В стихотворении «Объяснение», лето – символ возвращение жизни, новый жизненный этап:

Жизнь вернулась так же беспричинно,
Как когда-то странно прервалась.
Я на той же улице старинной,
Как тогда, в тот летний день и час. [7]

В цикле «Стихотворения Юрия Живаго» лето меняет осень, наполненная житейскими забот и хлопотами. Осень для лирического героя выступает временем ностальгических чувств и грусти. В «Осени» чувствуется горечь об ушедшем счастливом времени и тоска сегодняшнего дня. В стихотворении «Сказка» изображены образы, обозначающие вечность (всадник со змеем, вечный сон):

Сомкнутые веки.
Выси. Облака.
Воды. Броды. Реки.
Годы и века. [7]

В стихотворении «Август» природа не только фон, передающий чувства лирического героя, а свидетель, союзник, сочувствующий друг. Все природные явления здесь являются живыми, наделенными способностью ощущать, думать, совершать действия как человек:

Как обещало, не обманывая,
Проникло солнце утром рано
Косою полосой шафрановою
От занавеси до дивана.
Оно покрыло жаркой охрою
Соседний лес, дома поселка,
Мою постель, подушку мокрую
И край стены за книжной полкой. [7]

Здесь как пишет «Солнце не просто освещает мир. Оно проникает в самые отдаленные уголки, пронизывает материю лучами, «обтекает» и «обнимает» все существующее, «ласкает» землю, шлет ей свое тепло»[2,с.75].

Трагические темы – смерть, прощание, расставание содержаться в «Августе». Наблюдается теснейшая связь с событием Преображения Господа Иисуса Христа на Фаворе:

Шестое августа по старому,
Преображение Господне.
Обыкновенно свет без пламени
Исходит в этот день с Фавора,
И осень, ясная, как знаменье,
К себе приковывает взоры.
Прощай, размах крыла расправленный,
Полета вольное упорство,
И образ мира, в слове явленный,
И творчество, и чудотворство. [7]

Необыкновенным временем в цикле стихов является зима. Метель, вьюга, снегопад символизируют хаос, беспорядок, расстроенность в природе, рассогласованность окружающего мира и внутреннего мира личности. Мир погружен в хаос, а лирическим героем обретается настоящая, одухотворённая любовь.

Так, в стихотворении «Зимняя ночь» ключевой образ-символ – образ метели (вьюги). Испытания, имеющие место в судьбе героя, изображаются в самом романе на фоне метели, вьюги. Метель является символом стихии. Стихия метели для героя несет в себе смертельную опасность, грозит гибелью. Образы метели, вьюги, снегопада у Б. Пастернака – символ революции 1917 года.

В «Зимней ночи», как отмечают исследователи, «снег, метель – это не обычная примета пейзажа. Это могучая стихия, объединяющая все в мире и увлекающая за собой. В «Докторе Живаго» за бытовым значением метели скрывается другой смысл: метель – это судьба, предупреждающая о грядущем, уже предопределенном»[5,с.206].

Боль воспоминаний отражается в стихотворениях «Разлука» и «Свидание»:

Но кто мы и откуда,
Когда от всех тех лет
Остались пересуды,
А нас на свете нет? [7]

С зимой связано время Рождества Христова, самого радостного для христиан праздничного события. В морозную ночь миру является чудо, которое дает надежду на спасение – стихотворение «Рождественская звезда».

После «Рождественской звезды» следует «Рассвет» как новое обращение человека к Богу:

И через много-много лет
Твой голос вновь меня встревожил,
Всю ночь читал я твой завет
И как от обморока ожил. [7]

В «Чуде», «Дурных днях», «Магдалине», «Гефсиманском саду» изображены основные события жизни Иисуса Христа. В момент духовных мучений и борений во время молитвы природа принимает Христа – «Гефсиманский сад».

Заключение. Итак, в художественно-философской концепции природы Б.Л. Пастернака основополагающую роль играет вера, вытекающая из религиозного мироощущения, согласно которому природа – отражение красоты и гармонию бытия. В «Стихотворениях Юрия Живаго» природа не только символ, изображающий душевную жизнь лирического героя, природа раскрывает образ Христа. Бог изображен в отношении с природой. Природа является «второй книгой» Бога, она безропотна и покорна перед Ним. Перед ликом Христа все трепещет: «Колеблется земли уклад», поскольку наперекор земным законам Бог воскрес из мертвых. Природа свидетельствует о божестве воскресшего Иисуса Христа.

Список литературы

1. Власов А.С. Синтез поэзии и прозы в романе Б.Л. Пастернака «Доктор Живаго»: Дис. … канд. филол. наук. - Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2002, - 200 с.
2. Дашевская О.А. Поэтический мир Б. Пастернака и философия всеединства В. Соловьева//Русская литература в xx веке: имена, проблемы, культурный диалог. - Томск: Национальный исследовательский Томский государственный университет, 1999, - 75-86 с.
3. Ермолов Л.И. Время в романе Б. Пастернака «Доктор Живаго»// Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. 2012. Т. 12, № 2. - 80-84 с.
4. Жиличева Г.А. Конфигурация времени в нарративе романа Б. Пастернака «Доктор Живаго»//Сибирский филологический журнал. 2013, № 3, - 130-142 с.
5. Ким Юн-Ран. Вода в романе «Доктор Живаго» Б.Л. Пастернака // Русистика сегодня. - М., 1998, - 202-208 с.
6. Лихачёв Д.С. Избранные работы: В 3 т. Т. 1. -Л.: Художественная литература, 1987, - 521 с.
7. Пастернак Б. Стихотворения и поэмы. - М.: Художественная литература, 1988, - 511 с.
8. Фатеева Н.А. Поэт и проза: Книга о Пастернаке. - М.: Новое литературное обозрение, 2003, - 399 с.
9. Чевтаев А.А. Событийность и художественная онтология в структуре стихотворения Б. Пастернака «На страстной»// Вестник Удмуртского университета. Серия История и филология. 2016. Т. 26. № 3, - 19-29 с.
10. Эпштейн М. Природа, мир, тайник Вселенной. - М.: Наука, 1990, - 303 с.

本文的撰写获得“中央高校基本科研业务费专项资金资助”（Supported by the Fundamental Research Funds for the Central Universities），项目编号：14390101。

 ISBN 978-4-905726-36-4

Гумовская Галина Николаевна, доктор филологических наук, профессор, Департамент иностранных языков, Национальный исследовательский университет, Высшая школа экономики, Москва Россия

Gumovskaya Galina Nikolaevna, Doctor of Philology, Professor of Foreign Languages Department in National Research University Higher School of Economics, Moscow Russia

ГАРМОНИЯ КАК ПРИНЦИП СТРУКТУРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

HARMONY AS PRINCIPLE OF THE STRUCTURAL ORGANIZATION OF THE ART TEXT

Аннотация. Целью настоящего исследования является поиск проявления законов гармонии, законов золотого сечения, в популярных современных произведениях англоязычной литературы. Закон числовой гармонии мира выражен формулой **a**: **b** = (**a**+**b**): **a**, в которой деление целого на две неравные части происходит таким образом, чтобы большая часть относилась к меньшей, как целое к большей части. Золотое сечение как признак структурного единства объектов природы обнаруживается в искусстве. Анализу подлежит популярный рассказ английского научного фантаста Артура Кларка «The Nine Billion Names of God» и его перевод на русский язык, вторичный текст, «Девять миллиардов имен бога», выполненный переводчиком Леонидом Ждановым. В электронных версиях английского и русского текстов одного формата за единицу измерения принята строка текста и проведены вычисления в соответствии с заявленной формулой и анализом содержания. Проведенное числовое исследование показало минимальное отклонении (0,1) от идеала – числа Фибоначчи – и в английском, и в русском вариантах текста, что позволяет утверждать, что структура и оригинального, и вторичного текстов весьма гармонична, и доказательство этому неугасаемый интерес читателей всего мира к творчеству Артура Кларка.

Ключевые слова: золотое сечение, число Фибоначчи, Артур Кларк, вторичный текст, отклонение от идеала

Abstract. The purpose of this study is to search for the manifestation of the laws of harmony, the laws of the golden ratio, in popular modern works of English-language literature. The law of numerical harmony of the world is expressed by the formula a: b = (a + b): a, in which the division of the whole into two unequal parts takes place in such a way that the larger part belongs to the smaller, as the whole – to the larger part. The golden ratio as a sign of the structural unity of objects of nature is found in art. The popular English science fiction story by Arthur Clark "The Nine Billion Names of God" and its translation into Russian, a secondary text, written by translator Leonid Zhdanov, is subject to analysis. In the electronic versions of the English and Russian texts of the same format with a string of text is adopted for the unit of measurement. Calculations are carried out in accordance with the stated formula and content analysis. The numerical study showed a minimum

deviation (0.1) from the ideal - the Fibonacci number - in both English and Russian versions of the text, which suggests that the structure of both the original and secondary texts is very harmonious, and the proof of this is undying interest of readers around the world to the works of Arthur.

Keywords: golden ratio, Fibonacci number, Arthur Clark, secondary text, a deviation from the ideal

Введение. Одним из наиболее ярких проявлений гармонии в природе является закон пропорциональной связи целого и составляющих его частей, получивший название “золотое сечение”. Математическая суть золотого сечения — это деление целого на две неравные части так, чтобы большая часть относилась к меньшей, как целое к большей части. Первым, кто обратил внимание на это особое, “гармоническое” деление любого отрезка, был древнегреческий философ, математик и создатель религиозно-философской школы Пифагор (570 – 490 гг. до н.э.). Через две тысячи лет после Пифагора, в 1202 году итальянский математик Леонардо Пизанский, больше известный как Фибоначчи, опубликовал труд “Книга абака”, где он раскрыл суть Ряда чисел Фибоначчи. «Абаком» Леонардо Пизанский называл арифметические вычисления. Но сам термин «золотое сечение» ввел Леонардо да Винчи, выполняя рисунки к книге “О божественной пропорции”, которую написал другой итальянский математик Лука Пачоли (1445—1509).

Классический пример золотого сечения, дающий представление о нем, — это деление отрезка в средне пропорциональном отношении:

$$\frac{a}{b}=\frac{a+b}{a}$$

.

Приближенные корни этого уравнения, числа **Ф**, равны **1,6**1803398875.

Последовательность Фибоначчи строится таким образом, что каждое последующее число равно сумме двух предыдущих: 0, 1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34, 55, 89, 144, 233 и т.д. Если же разделить последующее число на предыдущее, то мы снова получим корни золотой пропорции, например, 144:89 = 1,6179775. Это и есть выражение закона пропорциональной связи целого и составляющих его частей. Там, где проявляется число Ф, живые формы произведения искусства приятны для глаз, отличаются гармонией и красотой.

Золотое сечение продолжает волновать и сейчас, но не из-за математических свойств, а потому, что оно неотделимо от целостности объектов искусства. **Методы**

Целью настоящего исследования является поиск раскрытия законов гармонии, законов золотого сечения, в популярных современных произведениях литературы, с применением метода количественного подсчета в соответствии с формулой **a**: **b** = (**a**+**b**): **a**. Для выявления гармоничности построения современного прозаического произведения возьмем популярный рассказ английского научного фантаста Артура Кларка «Девять миллиардов имен бога». Сравним показатели аутентического произведения [Arthur C. Clarke «The Nine Billion Names of God»] и его перевода, т.е. вторичного текста, выполненного переводчиком Львом Львовичем Ждановым. В электронных версиях английского и русского текстов за единицу измерения примем строку страницы формата А4 (кегль 14, межстрочный интервал одинарный, гарнитура Times New Roman) и подсчитаем, как общий объем каждой версии, так и их фрагментов, выделенных в соответствии с формулой золотого сечения, выраженных в количестве строк.

Вторичные тексты — явление для культуры далеко не новое. Как отмечает М.Л. Гаспаров, вся литература с древнегреческих времен до конца XVIII века была «культурой перечтения» [1]. Исследователи называют тексты, рожденные другими текстами по-разному: в интерпретации Ю.М. Лотмана это «тексты вторичного типа» [5], в других вариантах — «переделки», «переработки», «переложения» и т.д. В лингвистике категория вторичности разрабатывается достаточно активно: это работы Л. Хатчен [8], М.В. Вербицкой [2], С. В.Ионовой [4]. Соотнесение практики перевода и воспроизведения определяет специфику вторичных форм. Именно перевод в его традиционном понимании дает наиболее показательный пример верности источнику. Перевод художественных произведений выходит за пределы чисто литературно-лингвистической техники, и представляет собой, в некоторой степени, идеологическое «освоение» подлинника. "*The challenges of translation lie in the discrepancy of cultural concepts and in considerable differences between the characters of Russian and British ... tales.* [7, p.1192-1201/2.] Перевод и воспроизведение объединены самой идеей повторения, однако часто они противопоставляются друг другу. Задача нашего исследования состоит в том, чтобы установить соотношение между замыслом автора и индивидуальностью переводчика в плане адекватности содержания и структуры.

Как известно, секреты прекрасных пропорций 3:2 или 5:3 раскрываются в художественном произведении следующим образом: линия золотого сечения пройдет через раздел первой и второй трети текста. Здесь, как правило, происходит введение читателя в тему произведения и указывается на его проблематику [12, с. 9]. В нашем исследовании введение читателя в тему произведения происходит и в оригинальном тексте, и в его русском варианте – через 78 строк. Проблема обозначена в виде сравнения двух противоположных утверждений, что сопровождается союзными противительными элементами *but, of course* / *но* и высказываниями, содержащими упрек. Именно здесь выявляется тема и обосновывается заглавие текста:

"*It's made life at the lamasery much more comfortable,* but *of course it [a diesel generator] was really installed to provide power for the motors driving the prayer wheels*."

"*Of course," echoed Dr Wagner. "I should have thought of that* [9]".

«Но вообще-то его [дизельный генератор]… поставили, чтобы снабжать энергией моторы, которые вращают молитвенные колеса. «Ну, конечно, - подхватил Вагнер, - Как же я не подумал! [10]».

Вторая треть текста (137 строк в английском тексте и 131 строка – в русском) представляет собой развертывание авторской концепции произведения. Именно здесь происходят основные события, раскрываются характеры и прослеживаются пути достижения героями своих целей.

"*This, thought George, was the craziest thing that had ever happened to him… For weeks now the Mark V had been churning out acres of sheets covered with gibberish.* [9]."

«*Вот ведь влип! — сказал себе Джордж. — Более дурацкую затею трудно придумать!» Уже которую неделю «Модель пять» выдает горы бумаги, испещренной тарабарщиной* [10]».

Вторая линия золотого сечения расположена так же на расстоянии одной трети текста от его конца (1\3 или 2\5). В нашем случае, при общем количестве строк 215 в английском

тексте и 209 – в русском, третья часть составляет 42 (анг.) и 47 (рус.) строки. На этом месте автор выражает главную мысль в диалог с небольшим компонентом авторской речи.

"I still don't like it," he said, seven days later, as the tough little mountain ponies carried them down the winding road. "And don't you think I'm running away because I'm afraid… [9]*"*

«*Я и теперь не одобряю нашего побега», — сказал он семь дней спустя, когда они верхом на крепких горных лошадках ехали вниз по извилистой дороге. «И не подумай, что я удираю, потому что боюсь…*[10]»

Главная мысль повторяется в заключительных строках текста:

"Look," whispered Chuck, and George lifted his eyes to heaven. (There is always a last tune for everything). Overhead, without any fuss, the stars were going out [9]*".*

«Смотри», прошептал Чак, и Джордж тоже обратил взгляд к небесам. (Все когда-нибудь происходит в последний раз). Высоко над ними тихо, без шума одна за другой гасли звезды [10]».

Если просмотреть места золотого сечения текста, то можно сразу понять концепцию всего произведения, оценить логичность его построения, а во время чтения наблюдать за ее развертыванием. Анализируемый рассказ похож, скорее, на шутку о конце света: он короткий (215 строк), полностью лишен фантастики, однако заставляет задуматься о реальности своей картины мира и своих убеждений. И происходит это за счет блестяще построенного повествования с элементами диалога и мастерского, лишенного напыщенности, стиля Артура Кларка. "Стиль выступает организующим законом единства всех элементов художественной формы и превращает текст в целостную индивидуальность, воспроизводящую единство жизни в созданном автором художественном мире" [3, с. 6]. Через текст Артур Кларк заставляет читателя задуматься о том, что «все когда-нибудь происходит в последний раз», о значимом для каждого Судном дне, и в меру своих убеждений додумывает, как же это все-таки происходит.

Полученные результаты

Таким образом, при подсчете количества строк в выделенных в соответствии с логикой повествования фрагментах, и в английском, и в русском вариантах текста, мы приблизились к числу **Ф** (**1,6**180339). Результаты числового исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1. Соотношение между числовым выражением гармонической организации текстов и числом Фибоначчи.

Ф= **1,6**1803398875		Measurement error	Rounding to tenths
English a:b	**1,** **7**564102	0,13840704	0,1
English (a+ b): a	**1,** **5**699343	0, 0480996	0,1
Russian a:b	**1,** **6**794871	0, 06114532	0,1
Russian (a+ b): a	**1,** **5**954198	0, 0226141	0,02

Заключение. Представляется, что вторичный текст, перевод на русский язык, организован более гармонично. Проведенное числовое исследование, несомненно, имеет некоторую погрешность. Тем не менее, минимальная разница в отклонении от идеала позволяет утверждать, что структура и оригинального, и вторичного вариантов текста весьма гармонична, и доказательство этому неугасаемый интерес читателей всего мира к творчеству Артура Кларка, который постиг законы природы и сумел создать произведения, созвучные объективным законам восприятия.

Список литературы

1. Гаспаров, М.Л.(1988). Записи и выписки. – М.: *Новое лит. обозрение*, 2000.
2. Лотман, Ю. М. (1992). Семиотика культуры и понятие текста. В: *Избранные статьи*. Т. 1. - Таллинн. С. 129-132).
3. Вербицкая, М.В. (2000). *Теория вторичных текстов (на материале современного английского языка)*. М.: Изд-во МГУ.
4. Ионова, С. В. (2006). *Аппроксимация содержания вторичных текстов*. Волгоград: Изд-во ВолГУ.
5. Hutcheon, L. (2006) *A Theory of Adaptation*. 2006. New York, London: Routledge.
6. Gumovskaya, G. (2017). Secondary Text: Author's Conception and Translator's Individuality In "*Journal of Literature and Art Studies*". David Publishing Company. New York, USA. Volume 7, Number 9, September. P.1192-1201.
7. Шибаева, Л.В.(2002) Применение правила «золотого сечения» при исследовании журналистского текста. В: *Журналистика*. 2002. № 5. С.83.
8. Гумовская, Г.Н. (2015). *Гармоническая организация художественного произведения*. Москва: МПГУ, 201. С.6.
9. https://go.mail.ru/search?q=%D0%92%D0%B5%D1%81%D1%8C+%D0%9A%D0%BB%D0%B0%D1%80%D0%BA+%D0%94%D0%B5%D0%B2%D1%8F%D1%82%D1%8C+%D0%BC%D0%B8%D0%BB%D0%BB%D0%B8%D0%B0%D1%80%D0%B4%D0%BE%D0%B2+%D0%B8%D0%BC%D0%B5%D0%BD+%D0%B1%D0%BE%D0%B3%D0%B0.+%D0%AD%D0%9A%D0%A1%D0%9C%D0%9E+%D0%9C%D0%9E%D0%A1%D0%9A%D0%92%D0%90&fm=1&test_id=588 [Дата обращения 16.06.2019].
10. https://urbigenous.net/library/nine_billion_names_of_god.html [Дата обращения 16.06.2019

Дрейзис Юлия Александровна, к.ф.н., доцент кафедры китайской филологии
Институт стран Азии и Африки (ИСАА), МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия
Dreyzis Yulia Alexandrovna, Ph.D., Assistant Professor of the Department of Chinese Philology Institute of Asian and African Studies (IAAS), Moscow State University (MSU), Moscow, Russia

ПРОБЛЕМАТИЗАЦИЯ ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОЙ КИТАЙСКОЙ ПОЭЗИИ

PROBLEMATIZING LANGUAGE IN CONTEMPORARY CHINESE POETRY[4]

Abstract. This article uses textual and paratextual analysis to dissect works of contemporary Chinese poetry. It investigates the theoretical rationale behind contemporary poets' paratexts and their relation to the poets' linguistic exploration. The analysis reveals a paradox in contemporary Chinese verse: while contemporary "intellectual" and *minjian* poets have a shared vision of poetic verse as a "sublimation" of the ordinary, in practice they are increasingly aware that poetic language is itself a kind of deviation; it is a parade of abnormalities, even as it aspires to let the ordinary rule. Chinese authors thus see themselves both as continuators of Chinese aesthetical and philosophical traditions as well as heirs of Western philosophy and Western modernism's linguistic experimentation.

Keywords*:* avant-garde, Chinese language, contemporary poetry, linguistics, literature, poetics, metatext

Introduction. The exploration of the capacity of language has become one of the focal points in the great literary experiment of contemporary Chinese verse. This stems partly from the gradual increase in the degree of poetic "philologism" around the world in the 20th century: exemplary philological poetry aspires to compress and consolidate its aesthetic and informational structures through multidimensional relationships with other texts.[5] Critic Stephen Burt [1] explores the same phenomenon in relation to "elliptical poetry," for which the central questions lie in the fields of epistemology and linguistic theory. The necessity of language exploration seems therefore practically unavoidable for Chinese poetry, with its openness to foreign influences and important shifts in the poet's persona [15, p.13, 16].

This new type of poetic text was created largely by 20th century avant-gardists and requires a different reading of the verse itself: The reader is made to partake in the poet's creativity. We see this in Chinese texts' active usage of performative strategies that radically upend conventional poetics. Poets in this period began experimenting with the spatial dimensions of text – intervening, transgressing, and double or triple coding, while also constructing new relationships between words and images, thereby

[4] The study was carried out with the support of the grant of the RHNF "Language mechanisms of accommodation of cultural systems in various types of discourse of the XX and XXI centuries."

[5] Natalya Fateeva [3] showed this in contemporary Russian poetry, but the same traits can be observed in poetry from the U.S., United Kingdom, Ireland, New Zealand, Australia, Canada, the Caribbean, India and Kurdistan—it is an "acceleration in literary historicity," to borrow an expression from Ronald Silliman [10, p.3]. This has been accompanied by a greater appreciation of the linguistic density of the poem as strata of competing timeframes and languages.

exploring the corporeality of the text. This is both a continuation of a long-running tradition and a radical exploration of an "iconic turn" in the field of language.

Methods. This article is the first in-depth analysis of a series of 36 interviews with contemporary Chinese poets conducted by the author in 2015–2018. Among other questions, poets were asked to answer questions about how they interpret the nature of certain poetic language; the main features of contemporary Chinese poetry; how they treat classical Chinese verse; which authors have influenced their writing; how they perceive bilingual and dialectal Chinese poetry; whether they sense any "abnormality" in contemporary poetics; and how they deal with the difference between poetry "for the eye" and poetry "for the ear."[6]

By interpreting their statements in a broader cultural framework, this article provides a multi-layered analysis of the phenomenon of language-oriented poetry, drawing on different poets' perspectives and discourses. Their texts are the foundation of an ongoing debate about whether contemporary Chinese verse is becoming more consciously language-oriented and less content-driven [5, p. xi]. Writing on the momentum of 20th century philosophy and the impact of French deconstruction, Jerome McGann states that philosophy's linguistic turn "made the scene of writing itself the source and end and test of the art of critical thinking" [5, p. xi]. In the field of contemporary Chinese poetry, this becomes consciously and unconsciously mingled with modes of thinking about poetics as a certain philosophy of poetic language.

Results. Whereas practical language is a means of ordinary, quotidian communication, poetic language becomes significant as an aesthetic phenomenon. Language is no longer a means of describing or transmitting facts, thoughts, and emotions, but rather becomes the object and purpose of the poem. We see it in the works of the so-called "popular" (*minjian*) poets and their opponents – the "intellectuals" (*zhishifenzi*)[7]. Both perceive poetic language as a sublimation of the language of everyday communication.

Minjian poets write with great pleasure about their choice of language as a reflection of colloquialisms – the "spirit" of the people, which they view as preferable to the accepted standard [16, p. 451-468]. On the other end of this controversy, the "intellectuals" insist on a need for a "written" colloquial, which they see as "associated with civilization and [the] universality of objects and events" [11, p. 24]. Xi Du (b. 1967), reinforcing this bold statement from Xi Chuan (b. 1963), points to the need for language "distillation" (*tilian*), as to allow for the elevation of the colloquial to the level of the poetic. According to Xi Du [13], Xi Chuan, Ouyang Jianghe (b. 1956), and other "intellectuals," the result of directly transferring the colloquial into the poetic may only be a "reduction of poetry to language, but not the elevation of language to poetry." Thus, language is transformed into the main subject of poetic reflection.

[6] The poets interviewed are: An Qi (b. 1969), Bai Hua (b. 1956), Che Qianzi (b. 1963), Chen Dongdong (b. 1961), Chun Sue (b. 1983), Han Bo (b. 1973), Han Dong (b. 1961), He Xiaozhu (b. 1963), Lanlan (b. 1967), Li Heng (b. 1986), Li Yawei (b. 1963), Liu Waitong (b. 1975), Lü De'an (b. 1960), Ming Di (b. 1963), Sang Ke (b. 1967), Shen Haobo (b. 1976), Sun Wenbo (b. 1959), Tu'ao (b. 1962), Wang Jiaxin (b. 1957), Wang Xiaoni (b. 1955), Wu Ang (b. 1974), Wuqing (b. 1978), Xiao Kaiyu (b. 1960), Xiao Shui (b. 1980), Xuanyuan Shike (b. 1971), Yan Li (b. 1954), Yang Li (b. 1962), Yang Lian (b. 1955), Yang Xiaobin (b. 1963), Yi Sha (b. 1966), Yu Jian (b. 1954), Yu Youyou (b. 1990), Zhai Yongming (b. 1955), Zhang Zhihao (b. 1965), Zheng Xiaoqiong (b. 1980), Zhou Lunyou (b. 1952), Zhou Yaping (b. 1955), Zhu Zhu (b. 1969). The interviews were translated into Russian and later published on the Russian-language blog *VerseVagrant*, aka *Shi jianghu* (www.versevagrant.com).

[7] An extensive description of the popular-intellectual polemic can be found both in "Chinese Poetry in Times of Mind, Mayhem and Money" [8, p. 399-459] and in Li Dian's [4] article on poetic debate in contemporary China.

Such an understanding is being built into a truly religious cult by Yu Jian, who claims that "poetry is the religion of Language" [17]. Xi Chuan sees this as a result of escaping from narrowly understood, politicized, and indoctrinated ideas about language. Escape can yield a return to the "purity" of language, much like the purity of topolects emphasized by Yu Jian and Bai Hua. This entails a simultaneous, active exploration of the new "physicality" of language [12, p. 265]. This quest for "purity" is closely linked with the effort to understand what constitutes the "Chinese" component in contemporary Chinese poetry, with the majority of authors seeing language as that component in one way or another. Even for Zang Di (b. 1964), who concurs with Roland Barthes that contemporary poetry exists in a world of "tradition without predecessors," poetry is above all a thing of "language," though exempt from language's social boundaries [18, p. 187].

What is most striking are the discrepancies between the projected identity of a "globalized" Chinese poet and the reality of a bilingual Chinese poet rooted in minority culture. Most authors mentioned how they have been influenced by poets from the Western tradition, including the French symbolists Charles Baudelaire, Arthur Rimbaud, and Paul Valery; a number of twentieth century American poets; and Alexander Pushkin, Marina Tsvetaeva, Anna Akhmatova, Joseph Brodsky, Paul Celan, Czesław Miłosz, and many others. Many are also active as translators of Western poetry. Wang Jiaxin [9] emphasizes the importance of the Western tradition in his own work, even suggesting that it provides inspiration for his translations: "We may well include foreign-language elements in our work, to bring some newness, otherness, tension to the Chinese language; that is exactly how new Chinese poetry has always developed." Still, most poets see their identities as being deeply rooted in tradition, or at least closely tied to and inspired by the classical and modern poetic texts that make it up.

The question of how to write clearly now dominates the contemporary Chinese poetic scene. Poets readily dismiss bilingual writing as marginal, however, suggesting that they are most concerned with Chinese language par excellence. This is an interesting belief to trace in the minjian camp, where special emphasis is placed – at least outwardly—on dialectal language components. When facing the question of whether bilingualism exists at all in contemporary China, the poet Tu'ao [7] concludes that "poets belonging to ethnic minorities write in Chinese and in their native language." Bilingualism, despite the poet's openness to other cultures, seems to arise primarily through interactions with "peripheral" literature—the language of "small nations" (Tibetan, Miao, etc.) and topolects (Min, Hakka, etc.).

The quest for a new philosophy of the poetic word in contemporary Chinese poetry is twofold. It must accommodate Western notions of language and simultaneously reinterpret the classical tradition (it is quite revealing that Yang Li [14] describes Martin Heidegger, Ferdinand de Saussure, Ludwig Wittgenstein, and Gongsun Long, a representative of the ancient Chinese "School of Names," as part of the same lineage). The confluence of these two traditions happens both among authors gravitating towards *minjian* poetry and among "intellectuals."

Discussion. Returning to textual matters, we see the "intellectuals"—including Zang Di, Xi Chuan, Ouyang Jianghe, Xiao Kaiyu, Chen Dongdong, Sun Wenbo, and others—embarking on a medley of linguistic experiments in an effort to expose the independent nature of language. They emphasize contradictions between common usage and nonce expressions by using language units that are transformed, deformed, and scrutinized through the prism of metalinguistic reflection. Much effort is put into restoring the potential of language by using words that have fallen out of usage or have had their meanings change. The originality of author's text is achieved, among other things, through an increase in

the status of a particular element vis-à-vis colloquial speech. Thus, the author juxtaposes poetic and practical language.

The use of nonce words and impossible lexical combinations can also be observed in a substantial portion of Ouyang Jianghe's "intellectual" writing, including in "Glass Factory" (*Boli gongchang*, 1987). The idea of subverting text that codifies a word in language is an extremely important aspect of Ouyang's verse and of experimental poetry more broadly. Wordplay touches upon all layers of language; it not only manipulates linguistic fossils and set phrases, but also experiments with poetic graphics, as in "Wild Hare" (*Ye tu*, 2009) by Han Bo. In his famous poem "In the Mirror," Zhang Zao (1962–2010) also exploits creative wordplay with homograms built on the similarity of characters' readings and graphics (*Jing zhong*, 1984). A similar effect is present in the works of Hei Dachun (b. 1960). Despite the fact that his texts are difficult to understand orally (because of the homophony of language and the complexity of his poetic phrases), as Qin Xiaoyu (2012: 69) notes, they have a melody similar to that of traditional *ci* ballads. For example, Hei Dachun's poem "Beans" (*Dou*, 1995) clearly falls into two quatrains, as is customary in the *xiaoling* format, a type of *ci*. The even lines end in rhyme, and all the rhymes are in level tones (*pingsheng*), which is preferable in traditional *lüshi*. Furthermore, the first phonetic word of each quatrain also rhymes with the line endings. All this reinforces the atmosphere of nostalgia that runs throughout the poem.

Strategies employed by *minjian* authors lie on the other side of the spectrum, though they also demonstrate manipulations of the "neutrality" of language. Yin Lichuan's (b. 1973) poem "Mom" (*Mama*, 2000), for example, deploys several deliberately ungrammatical sentences intended to violate the standard word order. The author is trying to create the illusion of directly transcribing the colloquial. We can also observe this technique in the work of Yi Sha, who tries to "tongue-tie" his poetic subject by actively using parcellation and lexical repetitions, and by completely abandoning punctuation. This all seems to be aimed at distorting a "normal" text. The same technique can be observed in Yu Jian's "Flashcards" (*Biantiao ji*, 1996–1999), a series of short poetic sketches describing the quotidian. A more refined version of "colloquial" stylization can be found in the work of Xuanyuan Shike, who gravitates towards a new understanding of a *minjian*-intellectual synthesis [6].

Implication. This article contributes to earlier studies by focusing on the Chinese poetic reinterpretation of avant-garde operating modes. In contemporary Chinese poetry, the avant-garde becomes intertwined with the traditional, which itself originally nurtured the Western avant-garde. This study offers a unique perspective on Chinese verse by looking at how different ways of thinking about language are deployed in poetic texts and paratexts, and thus putting purely linguistic observations in a broader cultural context.

Just as his ancestor was convinced of the idealness of literature as a medium, the contemporary Chinese poet views poetic language as the ultimate form of language. While contemporary "intellectual" and *minjian* poets have a shared vision of poetic verse as a "sublimation" of the ordinary, in practice they are increasingly aware that poetic language is itself a kind of deviation. Therein lies the paradox of contemporary Chinese verse: Chinese authors see themselves both as continuators of Chinese aesthetical and philosophical traditions as well as heirs of Western philosophy and Western modernism's linguistic experimentation. They borrow traditional techniques such as parallelism, elliptical constructions, and nontrivial semantic links created through language phonographics to create connections with classical images and the tradition of 20th century Chinese "new poetry". Experiments of this sort expand the capabilities of language and construct a type of text that relies on unconventional usage supported by

mechanisms for ensuring the semantic cohesion of the text; it explores language boundaries and opens up Chinese poetry to the world.

References

1. Burt, Stephen. 1998. “Review: Smokes.” Review of Smokes, by Susan Wheeler, Boston Review 23, no. 3, June 1, 1998. http://bostonreview.net/poetry/stephen-burt-review-smokes, accessed 26.02.19.
2. Che Qianzi. 2016. “Teni ieroglifov. Interv'yu s Che Tsyan'tszy” (Shadows of Characters. An Interview with Che Qianzi). stikho(t)vor'e blog (VerseVagrant), January 12, https://versevagrant.com/2016/01/12/тени-иероглифов-интервью-с-чэ-цяньцзы/, accessed 26.02.19.
3. Fateeva, Natal’ya. 2001. “Osnovnye tendentsii razvitiya poeticheskogo yazyka v kontse XX veka” (The main trends in the development of poetic language at the end of the XX century). Novoe literaturnoe obozrenie 50: 417-420.
4. Li, Dian. 2008. “Naming and Antinaming: Poetic Debate in Contemporary China.” In Christopher Lupke, ed., New Perspectives on Contemporary Chinese Poetry. New York: Palgrave Macmillan: 185-201.
5. McGann, Jerome. 2007. The Point is to Change It: Poetry and Criticism in the Continuing Present. Tuscaloosa: University of Alabama Press.
6. Ming, Di. 2017. “Letter from Beijing: New Poets and New Trends in China”. Poetry International, January 19, https://pionline.wordpress.com/2017/01/19/letter-from-beijing-new-poets-and-new-trends-in-china/, accessed 26.02.19.
7. Tu’ao. 2015. “Sposob sborki. Interv'yu s Tuao” (Assembly Method. An Interview with Tu’ao). stikho(t)vor'e blog (VerseVagrant), December 25, https://versevagrant.com/2015/12/25/способ-сборки-интервью-с-туао/, accessed 26.02.19.
8. Van Crevel, Maghiel. 2008. Chinese Poetry in Times of Mind, Mayhem and Money. Leiden: Brill.
9. Wang Jiaxin. 2016. “Preobrazuyushchaya sila yazyka. Interv'yu s Van Tszyasinem” (The Transforming Force of Language. An Interview with Wang Jiaxin). stikho(t)vor'e blog (VerseVagrant), February 5, https://versevagrant.com/2016/02/05/преобразующая-сила-языка-интервью-с-в/, accessed 26.02.19.
10. Williams, Nerys. 2011. Contemporary Poetry. Edinburgh: Edinburgh University Press.
11. Xi Chuan 西川. 1997. Rang mengmian ren shuohua 让蒙面人说话 (Let the Masked One Speak). Beijing: Oriental Publishing Center.
12. Xi, Chuan. 2010. “Chinese as a Language in a Neighbourhood.” In Arthur Sze, ed., Chinese Writers on Writing. San Antonio: Trinity University Press: 261-277.
13. Xi Du 西渡. 2003. “Xiezuo de quanli” 写作的权力 (The Right of Writing). In Chen Chao 陈超, ed., Zui xin xianfeng shilun xuan 最新先锋诗论选 (Anthology of Newest Avant-garde Poetics). Shijiazhuang: Hebei Education Publishing: 314-320.
14. Yang Li. 2015. “Vse sushchee est' stikh. Interv'yu s Yan Li” (Everything is Poetry. An Interview with Yang Li). stikho(t)vor'e blog (VerseVagrant), September 15, https://versevagrant.com/2015/09/15/всё-сущее-есть-стих-интервью-с-ян-ли/, accessed 26.02.19.
15. Yeh, Michelle. 2008. “‘There Are no Camels in the Koran’: What is Modern about Modern Chinese Poetry?” In Christopher Lupke, ed., New Perspectives on Contemporary Chinese Poetry. New York: Palgrave Macmillan: 9-26.
16. Yu Jian 于坚. 1998. “Shige zhi she de ying yu ruan: guanyu dangdai shige de lianglei yuyan xiangdu” 诗歌之舌的硬与软：关于当代诗歌的两类语言向度 (The Hard and Soft of the Tongue of Poetry: On Two Different Directions in the Language of Contemporary Poetry). Shi tansuo 1: 1-18.
17. Yu Jian于坚. 2015. “Religiya yazyka. Interv'yu s Yui Tszyanem” (Language Religion. An Interview with Yu Jian). stikho(t)vor'e blog (VerseVagrant), July 13, https://versevagrant.com/2015/07/13/религия-языка-интервью-с-юй-цзянем/, accessed 26.02.19.
18. Zang, Di. 2010. “Exerpt from “Toward a Writerly Poetry”.” In Arthur Sze, ed., Chinese Writers on Writing. San Antonio: Trinity University Press: 186-189.

Иванова Неля Стефанова, доктор филологии, профессор кафедры славянских языков, Университет им. Асена Златарова – Бургас, Болгария.

Ivanova Nelya Stefanova, PhD, Professor in the Slavic Languages Department, Assen Zlatarov University – Bourgas, Bulgaria.

МЕЖЪЯЗЫКОВЫЕ И МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ ПАРАЛЛЕЛИ В МНОГОВАРИАНТНЫХ ПЕРЕВОДАХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ /НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРЕВОДОВ ПОЭМЫ „IF“ / „ЕСЛИ“ Р. КИПЛИНГА НА РУССКИЙ, БОЛГАРСКИЙ, ЯПОНСКИЙ ЯЗЫК/

INTERLANGUAGE AND INTERCULTURAL PARALLELS IN MULTIPLE TRANSLATIONS OF LITERARY TEXTS

/ON THE TRANSLATIONS OF R. KIPLING'S ''IF'' POEM TO RUSSIAN, BULGARIAN, JAPANESE/

Аннотация. В докладе рассматриваем многовариантные переводы поэмы "If" / "Если" (1909) британского поэта и писателя Редьярда Киплинга (1865-1936) на русский, болгарский и японский язык и анализируем их как языковой и социокультурный феномен, имеющий отношение к формированию концептов с национально-культурной спецификой.

Переводных вариантов поэмы Р. Киплинга только на русском языке более 50: первым в хронологическом порядке является перевод М. Лозинского (1936 г.), вслед за ним появился наиболее узнаваемый сегодня читателями перевод С. Маршака (1946 г). Поэму переводили также Ф. Искандер, Я. Фельдман, В. Корнилов, В. Бетаки и др. На болгарском языке нами замечены 7 переводных аналогов поэмы, среди которых наиболее известным болгарскому читателю является перевод В. Петрова, болгарского поэта, писателя и переводчика мировой классики. На японском языке поэма Р. Киплинга существует в переложении двух выдающихся японских переводчиков: Т. Накамура (1936 г.) и Н. Янасе (2014). На наш взгляд, наличие столь большого количества переводных аналогов поэмы на различных языках является вполне закономерным фактом, имея в виду смысловую глубину ее посланий. Более конкретно мы рассматриваем ту информацию, которую многочисленные переводы предоставляют для анализа ценностного смысла концепта успех (и его оппозитной сущности: неуспех) в исследуемых языках перевода, и расширения его содержания на основе разнообразных оценочных определений и смысловых нюансов.

Ключевые слова: Р. Киплинг, поэма "If", многовариантные переводы, английский язык, русский язык, болгарский язык, японский язык, концепт „успех“

Abstract. In this report, we consider multiple translations of the poem "If" (1909) of the British poet and writer Rudyard Kipling (1865-1936) into Russian, Bulgarian and Japanese, and analyze them as a linguistic and sociocultural phenomenon related to the formation of concepts with national cultural specifics.

The translations of the poem in Russian alone are more than 50: the first, in chronological order, is the rendition by M. Lozinsky (1936), followed by the interpretation by S. Marshak (1946), which is most recognizable by readers today. The poem was also translated by F. Iskander, J. Feldman, Vl. Kornilov, V. Betaki and many others. In Bulgarian, we observed 7 translations of the poem, among which the most popular is that by V. Petrov, a Bulgarian poet, writer and translator of world classics. In Japanese, the poem of R. Kipling exists in the works of two outstanding Japanese translators: T. Nakamura (1936) and N. Yanase (2014).

In our view, the presence of such a large number of translations of the poem in different languages is a perfectly natural fact, considering the semantic depth of its messages. More specifically, we consider the fact that the different translations provide for the analysis of the value meaning of the concept of success (and its opposite: failure) in the languages examined in this report, and also provide for the expansion of its content on the basis of various evaluation definitions and semantic nuances.

Keywords: Poem ”If”, Rudyard Kipling, multiple translations, English, Russian, Bulgarian, Japanese, concept of success

Введение. Тема доклада – многовариантные переводы поэмы "If" / “Если“ (1909) британского поэта и писателя Джоузефа Редьярда Киплинга (1865-1936) на русский, болгарский и японский язык и их анализ как языковой и социокультурный феномен, имеющий отношение к формированию концептов с национально-культурной спецификой.

Теория. Поливариантные переводы особенно благодатны для исследования множества вопросов теории и практики перевода. Они интересны и тем, что являются образцом переводческого мастерства и переводческой смелости, примером владения «силой» и «ресурсами» родного языка. Авторы художественных переложений являются редакторами семантического наполнения и образных архетипов из переводимых текстов, а также и экспертами социокультурной доминанты в исходном материале. В настоящем исследовании этим аспектам уделяется внимание в связи с претворением ценностной сущности понятий об успехе и неуспехе в русских, болгарских и японских вариантах перевода поэмы "If" Р. Киплинга.

Данные и методы. Считая поливариантные переводы высоким художественным достижением, болгарский литературный критик А. Миланов пишет: «Перевод каждой строфы, иногда и каждого стиха, претворение его в высокохудожественное произведение напоминает решение задач из высшей математики, где решение всегда не только одно. Разница в том, что в высшей математике все-таки одно из решений принимается как оптимальное, а при поэтическом переводе существует неограниченное число адекватных претворений, при этом ни одно из них не исключает существование остальных» [4, с. 476].

Эта мысль созвучна с размышлениями российского литературоведа П.М. Топера о том, что «некоего «абсолютного» перевода на все времена существовать не может. Великое творение искусства вечно, неисчерпаемо и возможность его повторных переводов (интерпретаций) – одно из выражений этой неисчерпаемости… Перевод – не создание копий, а умножение духовных богатств. Более того, именно перевод придаёт … осязаемость понятию вечности, ибо в переводе произведение искусства продолжает жить, даже если умер язык, на котором оно было создано…» [7, с. 30, 44].

В принципе, вопрос о мотивации различных переводчиков в разное время переводить конкретный оригинальный текст всегда вызывал особый интерес исследователей. В случае с поэмой "If" Р. Киплинга этот интерес находит свое логическое объяснение в содержащемся в ней внушении житейских добродетелей и представлений о нравственности и достоинстве, которое, несмотря на личное посвящение сыну Джону, выходит за пределы и личного пространства автора, и его национальной принадлежности, раскрывая философию жизни и общечеловеческие ценности. Р. Киплинг становится самым молодым Нобелевским лауретом среди писателей (1907), получив премию в 42 года.

Любопытно, что еще при жизни поэта его произведение было переведено на 27 языков мира. По словам современников, сам Р. Киплинг с удивлением принимал распространение поэмы в своей стране и в мире, сравнивая его с нарастающим снежным комом или с фабричным механизмом для мультипликации (к чему он, как повествует его современник К.Е. Карингтон, относился с известным неодобрением) [9].

Поэма "If" не только „покидает“ территориальные пределы Великобритании, но сохраняет свое воздействие и сегодня, преодолевая чуть больше чем столетие своего создания. В анкетах, проведенных в 1995 и 2011 в Великобритании, она признана самым популярным английским стихотворением за все времена, отражающим дух и характер британцев [13]. Дж. Вонзел, британский журналист и писатель, объясняя почему поэма Р. Киплинга является любимой для англичан, пишет, что отец подарил ему копию поэмы в день его 15-летия как лучший совет, который отец может дать своему сыну [14] Более того, часть поэмы (строчки о необходимости одинаково воспринимать *успех* и *неуспех*: как две сущности с одинаковым лицом, в оригинале семантические дублеты *Triumph /Disaster*) записаны на сакральном по своей традиционности месте для англичан: на теннисных кортах Уимблдон: “<...>*If you can meet with triumph and disaster /And treat those two imposters just the same” (<...> If you can make one heap of all your winnings /And risk it on one turn of pitch-and-toss, And lose, and start again at your beginnings /And never breath a word about your loss /<...> you'll be a Man my son!, R. Kipling, 1909)*

Мы заинтересовались переводом этих строк поэмы на другие языки в силу феноменальной сущности успеха: он является важной потребностью и жизненной стратегией человека, поэтому его содержание, символы и этические измерения имеют прямое отношение к ценностной системе как отдельного человека, так и общества в целом и относятся к моделям поведения людей, формирующимся на основе национальных социокультурных стереотипов, отражая сложившиеся исторические традиции в культуре достижения и в оценке успеха (и его оппозитной сущности, неуспеха).

Без сомнения успех является культурным концептом, и в речевой практике людей разных культур вербализуется как его универсальное, так и специфическое содержание.

Лексикографическое описание ключевой лексемы концепта (его понятийное ядро) содержит и эксплицитно, и имплицитно (в семантике синонимических лексем и атрибутивных определений) положительную оценку: успех – это хороший результат, положительный исход, победа, а для японцев: совместно, скромно и терпеливо достигнутая победа, как ведают знатоки японского характера [1, 165 - 175].

Исследование концептуальной природы *успеха* однако невозможно без учета его оппозитной сущности – *неуспеха* и отношения к нему.

В рассматриваемых нами языках – английском, русском, болгарском, японском о *неуспехе* существуют много стереотипных оценок.: *неуспех* считают своеобразной *проверкой* и *испытанием человека*. В книге о народопсихологии болгар (1995) философ М. Семов пишет о том, что в болгарском обществе *неуспех* задействует мощный „*компенсаторный механизм" - механизм неприятия чужого успеха*, который он назвал „*болгарским парадоксом*": „*только разделяя общую трудную судьбу и имея общий несчастный удел, болгарин не завидует, не ненавидит ... тогда он даже склонен помогать другим"* [6, с. 50]. Об этом парадоксе пишет также болгарский социолог Ив. Хаджийски (1974), а дискуссия на эту тему продолжается и на страницах современной болгарской публицистики, но уже с конкретными решениями для его преодоления, сущность которых заключается в разделении личного успеха с другими, в утверждении его креативности на благо общества.

Анализируя культурные доминанты в языке, русский ученый В. Карасик (2004) сравнивает русскую и английскую лингвокультуры и очень точно формулирует их расхождение по отношению восприятия неуспеха: отсутствие удачи (неуспех) в русской лингвокультуре, пишет автор, связывается с обреченностью, и русские относятся к людям в такой ситуации с сожалением *("неудачник в жизни, по жизни, в любви, бедный, вечный, во всем")* [2, с. 170]. В английской культуре, пишет автор, *неуспех* воспринимается как *проигрыш в состязании*, причем для англичан очень важно уметь проигрывать с достоинством: в английском языке есть словосочетание, оценивающее положительно это качество (*'a good loser'*) в отличие от „проигравшего", который жалуется на свой неуспех *('a bad loser')*: "*A good loser is a person who behaves well and does not show their disappointment when they are defeated*; *a bad loser is a person who complains when they are defeated"* [12] Англичане относятся критично к неумению людей преодолевать неуспех [2, с. 172]. Советы в послании Р. Киплинга сыну представляют именно эту британскую философию сохранения достоинства, поэтому поэма удерживает статус любимого произведения британцев более века.

Очень своеобразно отношение к неуспеху в японской культуре: как в историческом плане в кодексе чести „Бусидо", так и в современности. Проигравший, чтобы „сохранить лицо", свое достоинство, улыбается [1, с. 44]

Результаты. На наш взгляд, философская глубина поэмы Р. Киплинга объясняет наличие столь большого числа переводов на различные языки. Только на русском их более 50: первым в хронологическом порядке является перевод М. Лозинского (Заповедь, 1936 г.), вслед за ним появился наиболее узнаваемый сегодня русскими читателями перевод С. Маршака (Если, 1946 г). Поэму переводили также в различное время Ф. Искандер, Я. Фельдман, В. Корнилов, В. Бетаки и мн. др. На болгарском языке нами замечены 7 вариантов перевода поэмы, среди которых „официальным", наиболее известным болгарскому читателю, является перевод В. Петрова, болгарского поэта, писателя и переводчика мировой классики. На японском языке поэма Р. Киплинга существует в переложении двух выдающихся японских переводчиков: Т. Накамура (1936 г.) и Н. Янасе (2014 г.).

Среди этого богатства переводных текстов есть такие, которые очень точно следуют оригиналу, и другие, в которых изменен даже заголовок поэмы: напр. М. Лозинский, первый переводчик поэмы на русский язык, озаглавил свой перевод „Заповедь", также назвал свой перевод и известный абхазский и русский поэт и писатель Ф. Искандер. На русском языке поэму Р. Киплинга можно прочитать под заголовками „Если сможешь" (пер. А. Грибанов),

„Коль сможешь ты“ (пер. А. Руснак), „Когда б ты смог“ (пер. Е. Солодкий), „Из тех ли ты“, (пер. А. Шарапова), „Когда“(пер В. Бетаки, Ю. Изотов В. Корнилов, А. Ершов), „Сыну“ (пер. Д. Жиглов), „Напутствие сыну“ (пер. А. Алексеев) и др. [15]

Проникновенное эмоциональное прочтение и преломление смысловой глубины поэмы через свое мировосприятие переводчиками, однако, наиболее ярко отражаются в разнообразии лексических средств, с помощью которых мастера перевода переложили оригинальные строчки об успехе и неуспехе Р. Киплинга. Поиск аналогов и их употребление в концептуальном поле успеха и неуспеха в текстах перевода создает новые терминалы смысла, обогащает его дополнительными смысловыми представлениями и нюансами, метафорическими образами, что говорит и о большом мастерстве переводчиков, о владении ими богатыми ресурсами родных языков, но прежде всего об их высокой чувствительности.

Смысл *успеха* и *неуспеха* приобретает разнообразные оценочные значения (по нашим наблюдениям, их больше при переложении сущности неуспеха: в русских переводах успех – это *надмощие, величие, торжество духа*, *счастье, удача*, *заслуга, выигрыш, славный час, радость,* а неуспех - *несчастье, унижение, поражение, поруганье, катастрофа, изгнанье, неудача, падение, бездна испытаний, провал, страдание, беда, бесславный час;* в болгарских – *успех, триумф, слава* и *крах, разгром, поражение, падение, беда.* Таким образом, сопоставляя переводные варианты поэмы, перед нами раскрывается богатая палитра оценок:

успех и поруганье: <...> *Умей мечтать, не став рабом мечтанья,/ И мыслить, мысли не обожествив; / Равно встречай* ***успех и поруганье,*** */Не забывая, что их голос лжив; Останься тих, когда твое же слово / Калечит плут, чтоб уловлять глупцов,/Когда вся жизнь разрушена, и снова / Ты должен все воссоздавать с основ”*<...> *(*пер**. М. Лозинский***);**

удача и несчастье**:** *“<...> И если ты своей владеешь страстью, / А не тобою властвует она, / И будешь тверд в* ***удаче и в несчастье****, /Которым, в сущности, цена одна, / И если ты готов к тому, что слово / Твое в ловушку превращает плут, / И, потерпев крушенье, можешь снова - /Без прежних сил - возобновить свой труд <...>”* (пер**. С. Маршак**).

победа и поражение: *“<...> Когда в мечте не ищешь утешенья, / Когда не ставишь самоцелью мысль, / Когда к* ***победе или к пораженью /*** *Ты можешь равнодушно отнестись; / Когда готов терпеть, / что станет подлость / Твой выстраданный идеал чернить,/ Ловушкой делать, /приводить в негодность, А ты еще готов его чинить” <...>* **(**пер. **В. Корнилов);**

слава и бесславье мира: *“<...> Когда из мысли не творишь кумира, Мечтая, не идешь к мечте в рабы, Сочтя всю* ***славу*** *и* ***бесславье мира*** *Одним и тем же вывертом судьбы ” <...>* **(**пер. **В. Бетаки);**

успех и пораженье: *“<...> Умей держать мечту в повиновенье, / Чти разум, но не замыкайся в нем, / Запомни, что* ***успех и пораженье -- / Две лживых маски на лице одном. /*** *Пусть правда, выстраданная тобою, / Окажется в объятьях подлеца, / Пусть рухнет мир, умей собраться к бою, / Поднять свой меч и биться до конца” <...>* (пер. **А. Грибанов);**

триумф и крах**:** *“<...> Ты -- друг Мечты, но средь ее туманов / Не заблудиться смог? И не считал, / Что Мысль есть Бог? / И жалких шарлатанов /* ***Триумф и Крах*** *-- с улыбкой отметал? / И ты сумеешь не придать значенья <...>”* (пер. **А. Шарапова);**

триумф и катастрофа: *"<...> Уметь мечтать стремительно, но строго; И мысль ценить – как новый шаг вперед; Встречая и* ***Триумф*** *и* ***Катастрофу*** *одним и тем же: Видели, пройдет? <...>"* (пер. **Я. Фельдман);**

триумф и изгнанье: *"<...> Умей мечтать – не став рабом мечтанья, Плененный мыслью, помни: плен есть плен. Что впереди?* ***Триумф*** *или* ***изгнанье****? А вдуматься: то и другое – тлен. <...>"* (пер. **Ф. Искандер);**

выигрыш и неудача: *"<...> Коль ты мечте хозяин, А не мечта тебе...Коль мысль – не приз, Но средство... Коль* ***выигрыш*** *случаен, а* ***неудача*** *– не* ***паденье вниз*** *<...>"* (пер. **В. Романовский);**

заслуга и проигрыш: *"<...> Не придавая значения* ***заслугам и победам.*** *Идя на крайний риск, позволь сомнениям уйти. И если* ***проиграешь,*** *не жалей себя за это. Начни с нуля и в жизнь свою идею воплоти* (пер. **Д. Жиглов)** и др. [15]

На болгарский язык поэму перевели тоже замечательные поэты и переводчики::

триумф (старый циник) и крах (злой предатель)*: „<...> Ако мечтаеш, без да си мечтател; / ако си умен, без да си умник; / Ако посрещаш* ***краха – зъл предател / еднакво със триумфа*** *–* ***стар циник****; / Ако злодеи клетвата ти свята /превърнат в клопка – и го понесеш <...>"* (пер. **Ст. Медникаров)** [3];

успех – беда*: „<...> Ако мечтаеш, без да стане господар над теб мечтата, ако ти мислиш, без да правиш мислите си цел, ако умееш да се срещнеш и* ***с успеха, и с бедата,*** *и бъдеш с двамата измамници еднакво смел; <...>" (пер.* **С. Флорин***)* [16];

слава – поражение: *„<...> Ако мечтаеш – властен над мечтите и мислиш, но сред мисли не летиш; На* ***Поражението*** *и на* ***Славата*** *венците ако приемаш равнодушно ти <...>"* (пер. **В. Петров)** [5];

успех и разгром**:** *„Ако бленувал – на блена си властник. /Ако размислил – с мислите не спираш. / Ако посрещнал и* ***Успеха и Разгрома /*** *и двамата измамника презираш. / Ако понесъл би лъжци да извращават / и мамят глупавите с твойто слово. / Ако видял живота си разсипан - / с останките би го градил отново <...>*". (пер. **Цв. Стоянов)** [16];

триумф и падение**:** *„<...>Ако мечтаеш, без да си на сънищата властен, / ако мисълта ти не е твоя цел, /* ***ако посрещнеш Триумфа и Падението / две лица в едно, /*** *ако понесеш от теб изречената истина / да я чуеш- изопачена / и пречупена, в служба на глупци, / или ако видиш всичко, що си сътворил /порутено, разбито / да се възправиш и отново/ да го построиш с износени длета <...>".* **(**пер. **Л. Савова)** [16] **.**

Японские переводы, по словам носителя языка, филолога, отличаются между собой стилистической окраской.

Перевод Т. Накамуры [11, с. 80 - 82] сделан в довоенное время (1936), он, по словам информатора, более четко следует оригиналу, написан по старым орфографическим правилам японского языка и обладает высоким (торжественным) стилем: *"<...> moshi (if) nanji (you)* ***syoori*** *(triumph) to (and)* ***sainan*** *(disaster) to (and) ni sooguushi-e-te (can meet) shikamo (moreover) sono (that) katari(imposter) o mattaku (just) dooyooni (the same) toriatsukaieba <...>"* (пер. **Т. Никамура);**

Второй перевод – дело виртуоза Н. Янасе [11, с. 33], который известен в Японии своим мастерством при переводе с английского языка на японский удивительного романа Дж. Джойса „Поминки по Финнегану, примечательного словотворчеством, каламбурами и

заимствованиями из 70 языков. Так как перевод Н. Янасе поэмы Р. Киплинга включен в антологию стихов для детей, он, по словам информатора, написан довольно простыми, нейтральными словами: *"<...> Moshi (if),* ***syoori*** *(triumph) deare (whether)* ***sainan*** *(disaster) deare (whether) kokoroyoku (willingly) uketome (accept) mattaku (just) taido (attitude) o kaeru (change) koto ga naku (If you willingly accept whether triumph or disaster and do not change at all [your] attitude <...>*" (пер. **Н. Янасе);**

Заключение. Поэма Р. Киплинга "If", написанная 110 лет тому назад, живет своей динамичной современной жизнью в художественном переложении на различные языки.

К огромному несчастью, сын Р. Киплинга, Джон, погиб в Первой мировой войне, что было страшным ударом для отца, но мудрые слова его послания и уроки нравственности, которые содержатся в поэме, являются моральным кодексом и вдохновляют миллионы сыновей и по сей день.

Наличие множества переводных аналогов поэмы дает уникальный шанс читателям ознакомиться с шедеврами переводческого мастерства и переводческой смелости, а исследователям - анализировать и сопоставлять художественные переложения на различные языки как возможность структурирования ценной информации о культурных концептах, а также о возможном когнитивном диссонансе при общении, что очень важно для современной межкультурной коммуникации и взаимопонимания.

Список литературы:

1. Иванов Б. Японците. София: ИзтокЗапад, 2017.
2. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Москва: Издательский центр „Гнозис", 2004.
3. Киплинг Р. Избрано. Велико Търново: Елпис, 1992. – Прев. Ст. Медникаров.
4. Миланов А. Десети превод на «Евгений Онегин» в стихове // Литературната критика за българските преводи на творби на А.С. Пушкин. София: Академично издателство «М. Дринов», 2006. С. 476.
5. Петров В. Избрани произведения, т. 5. Преводи. София:
6. Семов М. Народопсихология, т. 1. Варна: Славена, 1995.
7. Топер П.М. Перевод в системе сравнительного литературоведения / Ин-т мировой литературы им. А.М. Горького. М.: Наследие, 2000.
8. Хаджийски И. Оптимистична теория за нашия народ. София: Български писател, 1974.
9. A Study Guide for Rudyard Kipling's If // Poetry for students: https://www.books.google.bg/books?id=bbo (Дата обращения: 07.05.2012).
10. Nakamura Tameji, Moshi (If) // Kippuring Shisyu (The Collected Poems of Kipling), Tokyo: Iwanami SHoten, Publishers, 1936.
11. Yanase Naoki, Moshi (If) // Kyaroraine Kenedi ga erabu kokokoro ni saku meishi 115 (Japanese translation of Caroline Kennedy's "Poems to Learn by Heart), Tokyo: Hayakawa Publishing Co., 2014.
12. https://www.collinsdictionary.com/ (Дата обращения: 10 .06. 2019).
13. https://www.independent.co.uk/news/rudyard-kiplings-if-voted-nations-favourite- poem-1577258 (Дата обращения: 25.02. 2019).
14. https://sites.google.com/site/ifrudyardkipling/archive/remarkable (Дата обращения: 28 .05. 2011).
15. https://sites.google.com/site/ifrudyardkipling/Russian/language (Дата обращения: 16.06. 2019).
16. https://bglog.net/Poetry/7669. (Дата обращения: 03.05. 2019).

Истомина Илона Анатольевна, кандидат филологических наук, приглашенный профессор кафедры русского языка и литературы Университета Сонгюнгван, Сеул, Республика Корея

Istomina Ilona, Ph.D in Linguistics, Invited Professor, Department of Russian Language and Literature, Sungkyunkwan University, Seoul, Republic of Korea

ПАРИЖ В МЕМУАРАХ РУССКОЙ БАЛЕРИНЫ (НА МАТЕРИАЛЕ КНИГИ А. ВАСИЛЬЕВА «МАЛЕНЬКАЯ БАЛЕРИНА: ИСПОВЕДЬ РУССКОЙ ЭМИГРАНТКИ»)

PARIS IN MEMOIR OF RUSSIAN BALLERINA (ON THE MATERIAL OF THE BOOK BY A. VASILIEV "LITTLE DANCER: CONFESSION OF RUSSIAN EMIGRANT")

Аннотация. А. Солженицын отмечал, что жизненный опыт каждого отдельного человека характеризуется уникальностью и обладает ценностью для изучения. С этой точки зрения, мемуары являются не только источником фактических сведений, но и результатом авторского переосмысления событий с учетом его индивидуального опыта. Мемуары балерины, эмигрантки первой волны, жившей и работавшей в Париже, содержат исторические данные об этом городе и описание субъективного восприятия Парижа.

В основе нашего исследования лежит категориально-текстовой анализ, который строится на вычленении из текста тематических слов, выделении тем и микротем. Результаты анализа позволяют говорить о четырех тематических блоках, которые соотносятся с основными вехами жизни балерины и кореллируют с базовой жанровой установкой мемуаров – синтезом исторической достоверности и эмоциональности.

Каждый из тематических блоков представляет Париж в определенном ракурсе. Париж предстает как а) город мечты и отправная точка в большой карьере балерины; б) место семейной памяти; в) мирный город; г) город, охваченный войной. Указанные тематические блоки объединяются в сквозную тему Парижа, которая проходит через всю ткань текста.

Ключевые слова: мемуары, Париж, эмиграция, балет, тема, микротема, сквозная тема, тематический блок

Abstract. A. Solzhenitsyn noted that individual life experience is characterized by uniqueness and has a research value. From this point of view, memoirs are not only a source of factual information, but also the result of author's rethinking of events, taking into account his individual experience. Memoirs of ballerina, "first wave" emigrant, who lived and worked in Paris, contain historical data about Paris and a description of the personal (subjective) perception of this city.

Our article is based on the category-text analysis of the thematic organization of memoirs. This analysis presupposes the finding of the thematic words which constitute the themes and micro-themes, and allows us to speak of four thematic groups that correspond to the main ballerina's life periods and correlate with the basic memoirs genre characteristic – a synthesis of historical authenticity and emotionality.

Each of the thematic groups represents Paris in a certain perspective. Paris is presented as: a) a city of dreams and a starting point of great dancing career; b) a place of family memory; c) a peaceful city; d) an occupied city. These thematic groups are combined in the cross-cutting theme of Paris, which was mainstreamed throughout the text.

Keywords: memoirs, Paris, emigration, ballet, theme, micro-theme, cross-cutting theme, thematic group

Введение. Поводом для написания данной статьи послужило заявление ученых о наступлении цифровой эпохи и призыв к переосмыслению индивидуального жизненного опыта человека, обладающего уникальной способностью к творчеству [Черниговская: электрон. ресурс]. О ценности участия человека в исторических событиях и субъективного восприятия мира писал А. Солженицын: «Всякий человек, кто долго жил, был непременно свидетелем или участником неповторимых событий, происшествий, обстоятельств, и доносит до нас какую-то хоть частицу, а часто целые пласты – эмоционального воздуха эпохи, языка, быта, людских наружностей и психологии» [Солженицын: электрон. ресурс]. Анализ отраженного в литературном произведении фактического материала и эмоционального переосмысления происходящих событий обусловливает **актуальность** проводимого исследования.

Среди различных литературных жанров выделяется мемуарный жанр, называемый «зеркалом души, пропустившим через себя историю» [6, с. 140], занимающий промежуточное положение между документальной прозой и художественной, характеризуюшийся исторической достоверностью, эмоциональной насыщенностью, исповедальностью [12]. В научной литературе представлено разноаспектное рассмотрение мемуаров [3; 5; 6; 9], разработано учение о сверхтекстах/метатекстах, в частности, о «парижском тексте» [1]. **Новизна** нашего исследования заключается в лингвистическом анализе тематической организации современной мемуарной прозы с **целью** выявления специфики формирования образа Парижа.

Материал и методы исследования. Материалом для исследования послужила книга «Маленькая балерина: Исповедь русской эмигрантки» [2] – воспоминания Ксении Артуровны Триполитовой, записанные театральным художником и историком моды А. Васильевым. Мемуары охватывают длительный временной период и обширную географию, являются источником сведений о судьбах русских эмигрантов XX века.

Анализ тематической структуры мемуаров предполагает опору на ряд взаимосвязанных понятий, таких как: *тема*, или «свернутое содержание, которое сопоставимо с замыслом» [10; с. 23]; *микротема* – составляющая темы [8, с. 108–109]; *сквозная тема*, проходящая через весь текст [4]; *тематический блок* – комбинация тем внутри конкретной темы; *тематические слова* – лексемы, номинирующие тему. **Методика** выделения тем такова: на основании вычленения из текста опорных тематических слов мы выделяли отдельные темы, фиксировали микротемы, которые обеспечивают наполнение и развитие темы, устанавливали характер взаимодействия тем и микротем. Отбор тематических слов осуществляется с опорой на **методику** компонентного анализа Э. В. Кузнецовой [7].

Полученные результаты. Тема Парижа является сквозной, пронизывает всю ткань анализируемого текста. Она обозначена автором в оглавлении, где очерчены границы географического пространства описываемых событий, и номинируется прямо: «*С русским балетом.* ***Париж****. Константинополь*», «*Война.* ***Париж***». Второе упоминание о Франции появляется в главе, посвященной детству Ксении: *[Учительница] Пани Ольшевска ... говорила,*

что когда-нибудь ***французский язык*** *мне пригодится, что оказалось правдой. Ведь большую часть жизни я прожила* ***эмигранткой*** *именно* ***во Франции*** [2, с. 49–50]. Оба этих фрагмента служат вводной частью к повествованию о Париже и намечают линии дальнейшего развития темы этого города, а именно: *мечта – балет – эмиграция – война*.

В книге обозначены четыре тематических блока, в которых Париж предстает как: а) ключ к началу большой балетной жизни; б) место семейной памяти; в) мирный европейский город; г) город, оккупированный немцами.

I. Париж как центр балетной жизни русской эмиграции XX века представляется автору **ключом к началу большой балетной карьеры**. В центре этого тематического блока тема мечты, которая развертывается при помощи лексем с общим значением «стремления, желания» Ксении танцевать [11, с. 191, с. 354]. Она вмонтирована в сквозную тему балета и пересекается со сквозными темами балетных педагогов и артистов балета: *Общение с* ***артистами*** *укрепило меня в* ***желании*** *уехать в* ***Париж*** *и учиться там искусству* ***балета*** *у самой мадам* ***Егоровой***. *Я так* ***мечтала*** *об этом!* [2, с. 86].

Тема мечты включает микротему пути к мечте. В качестве ключевых выступают: а) глаголы с семой движения (*ехать, выехать, отправиться, путешествовать*); б) номинации с семой путешествия (*багаж*, *купе*, *вокзал, железнодорожная ветка*); в) лексемы, номинирующие транспортные средства (*поезд, метро, трамвай*).

Пунктиром проходит микротема осуществления мечты, связанная с переездом Ксении в столицу Франции и возможностью танцевать: «*Я ... была* ***счастлива*** *оказаться в Париже*» [2, с. 92]; «*... я стала маленькой* ***балериной*** *и* ***осуществила*** *красивую* ***мечту*** *детства!*» [2, с. 294].

II. Париж является для автора **местом семейной памяти**. Тема семьи развертывается с помощью номинаций с семой родственных отношений: Париж любила и там училась *мама* Ксении *Мария Михайловна фон Брадке* [2, с. 61], там жила мамина сестра *тетя Наташа Волкова* [2, с. 56], скончалась вторая сестра мамы *тетя Наташа фон Брадке* [2, с. 24], там жила и умерла *сестра* Ксении *Тамара* [2, с. 14]. В Париже балерина познакомилась со своим *мужем Николаем Триполитовым* [2, с. 170], там же жила его *родная тетка ... Мария Лане ... и ее сын Макс Лане* [2, с. 145].

Тема семьи конкретизируется за счет микротемы памятных вещей, которая поддерживается номинациями предметов, хранящихся в Париже и принадлежащих автору и членам семьи Ксении: «*самодельный барабанчик и корзиночка*», сделанные Ксенией в детстве [2, с. 51], мамино «*старинное немецкое ожерелье из гранатов*» [2, с. 18], фотография церкви, «*построенной на земле отца*» [2, с. 33], открытка, «*написанная рукой [сестры] Тамары с изображением трех лошадей*» [2, с. 40–41], рисунки «*художника-любителя*» дяди Володи, брата мамы [2, с. 22].

III. Тематический блок **довоенного Парижа** включает темы парижского быта, характера парижан и эмигрантов.

В тему парижского быта входит описание построек (*дома в стиле арт-деко, магазины, тесные подъезды*), достопримечательностей (*Елисейские поля, Эйфелева башня, Монмартр, собор Санкре-Кер*), одежды парижан («*Публика очень хорошо одевалась. Дамы носили шляпы и перчатки, а господа – костюмы и галстуки*» [2, с. 92]), парижского метро (« *...тогда существовали вагоны первого и второго классов*» [2, с. 94]). Повествование о парижском быте сопровождается двойственной оценкой автора, характеризуется контрастностью: Франция сразу стала для автора родной («***Франция*** *мне* ***очень понравилась****, и я сразу почувствовала себя*

как дома» [2, с. 92]), но настораживала непривычностью («***Париж*** *по сравнению с Вильно мне показался* ***каким-то тесным***» [2, с. 92]).

В характере парижан выделяются такие черты как экономность, расчетливость и любознательность («*В* ***Париже очень экономят*** *пространство в домах и стараются* ***извлечь выгоду*** *из каждого уголка*» [2, с. 92–94]; «***Французы*** *не сентиментальны,* ***расчетливы*** *и часто* ***любознательны***» [2, с. 94]), оптимизм («***Парижане*** *были* ***крайне веселы****...*» [2, с. 94]). Описание французского характера дается в сопоставлении со славянским, строится на контрасте, свойственном произведениям писателей-эмигрантов: *теперь – ранее*, *французы – славяне*, *они – мы* («***Французы****, которые меня* ***теперь*** *окружали, не имели* ***ничего общего*** *со* ***славянами****, которых я знала* ***ранее***» [2, с. 94]; «*Проявления душевной теплоты* ***им не свойственны*** *в той степени,* ***как славянам****, и особенности* ***нашего*** *мировосприятия* ***они*** *объясняют загадочным термином «славянская душа*» [2, с. 94–95]».

Тема эмигрантов связана со сквозными темами балета и артистов, представлена тематическими словами *русская эмиграция, русские эмигранты, «балетные» эмигранты, артисты балета, беженцы, группировки, партии, союзы, клубы*, включает имена знаменитых балерин, артистов и антрепренеров (*Ольга Преображенская, Матильда Кшесинская, Любовь Егорова, Людмила Гулюк, Александр Вертинский, Мария Арцибушева*). Описание быта русских эмигрантов в Париже подкрепляется вкраплениями устаревшей и разговорной лексики (о чем писала Е. А. Земская [13, с. 111]), имеющей соответствующие стилистические пометы *устар* и *разг* [11, с. 606, с. 775]: «*Русские традиции бережно сохранялись в эмиграции. Егорова ... закуски к русскому обеду* ***стряпала*** *... сама, и сама же делала закупки* ***провизии*** *для дома...*» [2, с. 123–124].

IV. Образ **оккупированного Парижа** противопоставлен образу довоенного Парижа и сопровождается введением лексем со значением «нападения, захвата» [11, с. 58, с. 94, с. 449]: «*... никто не мог предположить, что на следующий 1940 год немцы* ***войдут в Париж*** *и великолепный город, гордость французов, будет* ***взят*** *почти* ***без боя*** *14 июня*» [2, с. 175]; «*Не все французы поняли сразу трагизм* ***оккупации***» [2, с. 179]. Картина происходящего конкретизируется за счет словосочетаний *патрули немецких солдат* (группы солдат, наблюдавшие за порядком в оккупированном Париже [11, с. 496]), *комендантский час с затемнением* (в военное время: запрет находиться на улице [11, с. 286]), *пропуск-«аусвайс»* (документ для жителей оккупированных территорий).

Тематический блок оккупированного Парижа включает микротемы трудностей и радостей, темы парижского быта, характера парижан и эмигрантов.

Микротема трудностей представлена номинациями с семами «страдания, печали» [11, с. 112, с. 139, с. 819]: «*Начались* ***очень тяжелые годы оккупации****, которую мы с Колей провели в Париже*» [2, с. 179]; «*Париж был* ***оккупирован*** *немцами, и нам, чтобы* ***выжить****, надо было танцевать*» [2, с. 189]. На фоне общего чувства безысходности с особой яркостью проступают редкие моменты радости: «*А когда в меню писали – «сегодня курица с овощами», это было* ***настоящим праздником***» [2, с. 181]; «*Летом мы с мужем все же* ***умудрялись немного отдохнуть*** *на пляже*» [2, с. 196].

Тема парижского быта в военный период включает описание города («*Улицы Парижа опустели*» [2, с. 179]), одежды парижан («*Во время оккупации парижанки стали одеваться весьма экстравагантно*» [2, с. 194], работы транспорта («*Метро тогда не работало, и мы*

ходили везде в Париже пешком или ездили на велосипедах» [2, с. 180]; «*Машин почти не было*» [2, с. 180]).

Комментарий автора относительно изменения характера парижан в военное время направлен на обнажение отрицательных черт, связанных со стремлением выжить: «*Многие французы стремились* ***подружиться с немцами****,* ***чтобы*** *иметь возможность* ***лучше питаться*** *в ресторанах и* ***больше выходить***» [2, с. 179]; «*Коммерсанты ... наперебой* ***расхваливали*** *немцев...*» [2, с. 179].

Тема эмигрантов пересекается со сквозной темой артистов и включает номинации: *множество русских эмигрантов*, *артисты* (*певица Таня Максимова, певица и танцовщица Ирина Бондарева, балерина Нина Тихонова*).

Полученные результаты обобщены в виде таблицы, показывающей, какие грани Парижа попадают в поле зрения автора:

СКВОЗНАЯ ТЕМА ПАРИЖА	
Париж как ключ к началу большой балетной жизни	**Париж как место семейной памяти**
– тема мечты (вмонтирована в сквозную тему балета, пересекается со сквозными темами балетных педагогов и артистов балета) – микротема пути к мечте – микротема осуществления мечты	– сквозная тема семьи – микротема памятных вещей
Довоенный Париж	**Оккупированный Париж**
– тема парижского быта – тема характера парижан – тема эмигрантов (пересекается со сквозными темами балета и артистов)	– микротема трудностей – микротема радостей (перекрещивается с микротемой трудностей) – тема парижского быта – тема характера парижан – тема эмигрантов (пересекается со сквозной темой артистов)

Заключение. Результаты категориально-текстового анализа тематической структуры книги «Маленькая балерина: Исповедь русской эмигрантки» позволяют говорить о четырех ракурсах в описании Парижа, которые представлены в виде четырех тематических блоков.

Тематическая специфика мемуаров обусловлена жанрообразующим принципом – сочетанием исторической достоверности и эмоциональности. На основе этого принципа выделенные взаимосвязанные темы и микротемы внутри сквозной темы Парижа можно подразделить на фактические (например, темы парижского быта, эмигрантов) и выражающие субъективное отношение автора, прямую авторскую оценку (например, темы мечты, характера парижан).

Данное исследование намечает пути дальнейшего изучения мемуаров, а именно составление целостной картины тематической организации книги, анализ всех сквозных тем, объединяющихся вокруг центральной оси текста – темы балета.

Список литературы

1. Белова Н. А. Проблема метатекстов в русской литературе: существует ли «Парижский текст »? // Вестник угроведения. Сер. «Филология». – Ханты-Мансийск, 2011. – №2 (5). – С. 14–2 0.
2. Васильев А. А. Маленькая балерина: Исповедь русской эмигрантки. – М., 2010. – 303 с.
3. Галиуллина Д. М. Проблема изучения мемуаров в отечественной исторической мысли // Уч ен. зап. Казан. ун-та. Сер. «Гуманит. науки». – 2006. – Т. 148, кн. 4. – С. 36–45.
4. Гаспаров Б. М. Литературные лейтмотивы: Очерки русской литературы XX века. – М., 1994 . – 94 с.
5. Горелова Г. Г., Попкова Т. А., Степанов В. А. Контент-анализ мемуаров уральского чиновн ика К. Н. Теплоухова // Вестник Южно-Урал. гос. ун-та. Сер. «Психология». – 2013. – Т. 6. – № 3. – С. 54–61.
6. Кипнес Л. В., Сервие Е. О. Мемуарная литература и ее коммуникативная особенность // Вес тник Санкт-Петербург. ун-та МВД России. – 2007. – №2 (34). – С. 137–140.
7. Кузнецова Э. В. Лексикология русского языка. – М., 1989. – 216 с.
8. Купина Н. А. Смысл художественного текста и аспекты лингвосмыслового анализа. – Красн оярск, 1983. – 160 с.
9. Мажарина Ю. Н. Мемуары как вид публицистического творчества // Вестник Воронеж. гос. ун-та. Сер. «Филология. Журналистика». – 2011. – №2. – С. 199–206.
10. Новиков А. И. Семантика текста и ее формализация. – М., 1983. – 210 с.
11. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. – М., 2008. – 944 с.
12. Пригарина, А. С. Исповедальная интенция в рамках мемуарного жанра // Вестник Ленингра д. гос. ун-та им. А.С. Пушкина. Сер. «Филол. науки». – 2012. – Т. 1. – № 1.– С. 108–114.
13. Язык русского зарубежья: Общие процессы и речевые портреты / Отв. ред. Е. А. Земская. – М.; Вена, 2001. – 496 с.

Электронные источники

Солженицын А. К серии публикаций Всероссийской мемуарной библиотеки // Режим доступа: http://www.rp-net.ru/book/publications/vmb.php. Дата обращения: 15.04.2019

Черниговская Т. Человек в цифровую эпоху: Как учить? // Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=WB4BC1Ednec. Дата обращения: 14.06.2019.

Ишанова Асима, Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева, д.ф.н., профессор, г. Астана, Казахстан

Ishanova Assima, L.N.Gumilyov Eurasian National University, Doctor of Philology, Professor, Astana, Kazakhstan

ФИЛОСОФИЯ МАСКИ-ЛИЦА В МИРОВОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XX ВЕКА

PHILOSOPHY OF FACE MASK IN THE WORLD LITERATURE OF THE XX CENTURY

Аннотация. В статье рассматривается философия маски-лица как одна из сложных разновидностей типологии литературной игры. Особое разнообразие смыслов и выразительность маска-лицо приобрели в мировой литературе XIX и XX веков. Философия лица в русской, европейской и восточных культурах многозначна и сложна, в различных философско-литературных традициях обнаруживаются глубинно-сакральные смыслы и значения (мотив запрета на изображение лица в исламской культуре и философии, лик-личина и др.). Философия маски-лица в литературе XX и XXI века проявляет усложнение процессов самоидентификации человека, утрату ценностных ориентиров, в отдельных произведениях углубляя психологизм, открывая возможности новых художественно-эстетических способов изображения и повествования как в русле национальных традиций, так и согласно принципам литературных направлений нонклассики и постклассики.

Ключевые слова: Философия лица, символика маски, постмодернизм, Другой, онтологическое сознание, кризис личности

Abstract. This article studies the philosophy of face-mask as one of the most complicated types of typology of literary game. Face-mask acquired a special variety of meanings and expressive means in the world literature of the XIX and XX centuries. The philosophy of the face in the Russian, European and Eastern cultures is polysemantic and complex; in various philosophical and literary traditions there are found deep-sacred meanings and values (motif of prohibition against a facial image in the Islamic culture and philosophy, face-mask, etc.). Philosophy of face-mask in the literature of the XX and XXI centuries shows the increasing complexity of processes of human self-identity, the loss of values, in individual works deepening psychology, opening the possibility of new artistic and aesthetic ways of portraying and narrating in line with both national traditions and principles of literary directions of non-classics and post-classics.

Keywords: Philosophy of face, symbolism of mask, postmodernism, Another, ontological consciousness, identity crisis

Введение. Древняя маска имела сакральное значение. В африканских, японских, индийских масках выражается идея, желание, судьба. Маска раскрывает явление, обозначает предмет, налагает табу. Малийский актер и сказитель Сутяги Куйяте [Куйяте 2001, 65] считает, что видимый и невидимый миры неразделимы. Все в мире живое. Каждый человек

многолик, и эти лики представляют по сути других людей. [Куйяте 2001,65]. Многоликость и изменчивость каждого лица, мира, природы заложена в символику маски.

У тюркоязычных народов, в частности, у казахов семантика маски была связана и с защитой от сглаза, чужого влияния. Смыть или снять маску – означает преодолеть границу чужой-свой. Важным знаковым ритуалом преодоления этой границы является свадебный обряд «бет-ашар», когда невесте открывают лицо. Особые функции были у самой древней восточной маски - маски бахсы. Следуя фактам, приведенным в работе М. Элиаде [Элиаде], можно выделить следующие функции шаманских масок: демонстрация явления духа в шамане, маскировка и защита от душ умерших, техника магического единения с духами предков, воплощенность в носителе маски духа предков, облегчение концентрации, мимикрии бахсы. Маска бахсы позволяла мгновенно преобразиться, войти в особое сакральное пространство и время. Работа М. Элиаде позволяет сделать вывод о том, что постепенно маска - «абагалдея» выходит из употребления у шаманов многих народов мира [Элиаде, 152]. Театральные маски древних традиций, театра Но, кабуки связаны с ритуальностью, кодовыми знаками состояний, эмоций, социальным статусом героев, олицетворяя собой извечные добро и зло. Они ориентированы на временное вживание в другой образ, на специальную театральную игру с философским, социальным или иным подтекстом. Интересно то, что японские актеры, работающие с маской, отмечают большую сложность работы с маской, чем без нее.

Материалы и методы. Загадка тела и души давно волнует человека. Мишель Турнье [Бретон, 1997, с.7] считает, что именно «лицо будит физическое желание сильнее, чем любая другая часть тела» [La goutte dor Gallimard Paris, 1986]. В русской философии маска соотносится с триадой «лик-лицо-личина». «Лик» связан с понятиями сакрального, божественного, «лицо» - с идеей богоподобия человека, «личина» - с маской, мимикрией. Содержание и кризис личности осмысляются в мировой культуре через философию лица и таинство маски. В. Розанов считал человека «Божьим зеркалом», подчеркивал важность «сотворения «Лица». С безликой дьявольщиной сравнивали модернистское искусство в XX веке. С. Булгаков увидел подвиг в юродстве, когда при жизни надевается маска мумии - «род смерти заживо» [Исупов 1998, с.403].

В мировой литературе, философии лик, лицо – божественны. Сходная идея присутствует в восточных религиях и философии. Запрет на изображение лица в Исламе связан с не меньшей сакрализацией Лика и Лица. Здесь акцентируется момент сакральной Тайны лица, посягательство на нее равносильно уничтожению. Маска-лицо связаны с темами зеркала, Другого, двойника, тени**.** По Бахтину, человек видит в зеркале не себя, а маски, которые он показывает Другому и реакции Другого на сии личины, а также свою реакцию на реакцию другого [Исупов 1998, с. 404]. Гвардини считал, что возможно существование «человека без личности, но с лицом» [Грицанов]. Соотношение лица и тела, лица и маски, лица и взгляда, единственность и повторяемость лица – эти сложные аспекты проблемы стали основой для рефлексии культурологов, философов и нашли своеобразное воплощение в художественных произведениях, усилив значение игрового пласта повествования. Маски и роли используются писателями в творчестве, чтобы стихийные силы не разыгрались в реальности [Мамардашвили 1999, с.32].

Юнг связывал конфуцианство с интериоризацией конвенциональных норм, с созданием того, что он называл persona («маска», «личина» в античном театре). В человеке больших городов современного мира маски приросли к лицам, поведение стереотипно, «роль заменила

живого человека». Помимо этого маска «стирает» живую природу человека. Даосское возвращение к естественности (цзы жань») и «недеянию» (у-вэй) убережет людей от такого краха.

Результаты и обсуждения. Лермонтовский Печорин избрал байроническую маску с русской окраской. Сложная организация маски-лица позволяет Лермонтову предельно углубить изображение внутреннего мира своего героя и обнажить его противоречивость. Другой - персонально-субъектный феномен, в классической традиции представляющий «свое-иное» (Гегель). Для «я» важно зеркало «Другого». По оценке Дерриды «фрагментарный» человек может быть собран лишь с помощью Другого.

В постмодернизме происходит десакрализация игры, что способствовало появлению «фрагментарного» человека, у которого «отняли» лицо. Вглядываясь в картины многих художников современности, мы видим размытые контуры новых разновидностей масок, в них нет четкости, явленности добра и зла, не говоря уже о лицах и ликах. Так художники проявляют идею «исчезающего» человека. Хотя мозаичность, деформации, коллажность, новые приемы изображения лица в живописи (П. Пикассо, С. Дали), «умолчание», искажение лица в модернизме, постмодернизме – процессы неоднозначные. В творчестве С.Беккета, Э. Ионеско, Вик. Ерофеева, В. Сорокина акценты соотношения лица-маски таковы, что под маской все чаще не оказывается лица. Русские концептуалисты часто обращаются к маске «персонажа-симулякра», «гения-идиота» и другим. В постмодернизме принято рассматривать лицо как компонент многомерных категорий «тело», «телесность», «плоть», «кожа». В то же время по-прежнему лицо – универсальный и самодостаточный феномен телесности. Маска в прозе способствует определению основного способа нарратива. В прозе Вен. Ерофеева литературоведы выделяют маски: советского писателя (совка), Ивана-дурака, идиота, гения-клоуна [Скоропанова 2001,168].

Особые акценты понятий «лицо-маска» возникают при соотнесении с концептуальным понятием «андеграунд» - подполья, «другой литературы». В этом плане интересен роман В. Маканина «Андеграунд, или Герой нашего времени». Образ жизни Петровича, героя романа В.Маканина – своего рода маска-протест против всеобщей мимикрии-приспособления в новом социуме.

Мотив лица-зеркала в прозе О. Памука появляется в главе «Загадочные картины» романа «Черная книга». В главе «Вы меня узнали?» хозяин мастерской манекенов твердит о неверии поколений своих предков в то, что ислам запрещает изображение лиц, ведь «мысль была ничем иным как лицом» [Памук 1999,с. 95]. Но застывшие подобия не открывают смысла букв и лиц, а наглядно демонстрируют игру, превратившуюся в кошмар подземных коридоров, где даже память «затянута паутиной». Становится ясным, с чем связана вражда хозяев мастерской и Джеляля – они по-разному понимали тайну букв на лице. Поэтому и Галип воспринимает все, увиденное здесь как «скверную карикатуру, неостроумную шутку, пустой вздор» [Памук 1999,с. 95]. Автор подводит к мысли о том, что лицо живого, думающего человека, его слово может «проявлять буквы», а мертвые манекены - нет. Эта идея присутствует и во впечатляющем рассказе «Палач и плачущее лицо», но становится ясной лишь при соотнесении его с другими главами романа. Палач Кара Омер, живший триста лет назад, по решению падишаха свершает казнь Абди Паши. Казнь сопровождается необычными знаками: «смутным предчувствием проклятия», а также тем, что в «плачущем лице паши было нечто такое, что палач смутился - впервые за тридцать лет», он накидывает на лицо приговоренного

кусок ткани. Наш вариант интерпретации – в лице паши палач впервые прочел истинные чувства, мысль, эмоции, проявление подлинной жизни, увидел тайну. С этого момента палач во власти проклятия: его мучают сны, в которых луна превращается в плачущее лицо, он видит мир иным, не принадлежащим себе, полным тайных знаков. Наконец, он слышит рыдания из торбы. Понятный мир «держался на простом выражении лиц», а плачущее лицо паши как бы стерло смысл мира. Прием остранения позволяет выделить перемены в восприятии реальности: «Чинары и сосны, размытые дороги, деревенские колодцы будто шарахались от него, они были из другого, совершенно незнакомого ему мира. …То, что он считал небом, на самом деле странный голубой купол, которого раньше он никогда не видел» [Памук 1999,с. 117]. Палач делает вывод, что нужно изменить выражение лица казненного паши. Ночью с помощью орудий для пыток он придает голове улыбающееся выражение. Как ему кажется, теперь он вновь обрел утраченный мир. Но палача обвинят в том, что он казнил кого-то другого, лишат головы. «Так началось восстание Абди Паши, про которого иногда, читая буквы на его лице, говорили, что он лжепаша. Восстание длилось двадцать лет, и за это время лишились головы шесть с половиной тысяч человек» [Памук 1999,с.]. Палач не способен был читать буквы на лице, он только увидел проблески тайны на лице паши, когда же была отделена голова жертвы бритвой «шифре», произошла магическая дешифровка тайны. Палач давно преступил черту, но в этот раз им были уловлены тайные знаки, которым он не внял. Ощущая себя на грани помешательства, палач совершает безумные, кощунственные действия - посягает на тайну лица. Звучит здесь и тема двойника - лжепаши, игра в двойников обернулась проклятием для многих невинных людей. «Читать буквы на лице» - метафора способности чувствовать другого человека как себя.

Восточная философия лица в романе О. Памука проявляется разными смыслами и значениями. У каждого лица – своя тайна, в то же время не каждое лицо ее проявляет и не каждый ее может увидеть, она открывается тем, кто мыслит. Иногда лицо может быть просто изображением, таковы фотографии людей, подозреваемых в убийстве Джеляля, рассматриваемые Галипом: «…подмастерья, …кондукторы, сводники… смотрели в объектив с выражением «Я не здесь», «Это не я», как будто они забыли тайну, хранившуюся в глубине их памяти…» [Памук 1999,с.163]. В определенной мере справедлив запрет на изображение лица в исламе, потому что не каждый может передать и почувствовать ее тайну, простая копия подобна мертвой голове. Запрет на изображение лица приближает человека к возможности постижения тайны, «связанной с сокрытым сокровищем» - «главным качеством Аллаха»,- такие глубинные ассоциации порождает роман писателя. Способность быть другим, оставаясь самим собой, ориентирована на тонкую игру связей с миром при сохранении цельности личности.

В японской классике XX века в лучших творениях Акутагавы Рюноскэ, Ясунари Кавабата, Юкио Мисима лицо человека – отсвет лика божественного, отражение не только внутреннего света души, но и красоты извечного мира. Кавабата изображал лицо человека в лучших традициях японской эстетики: «моно-но авэрэ» и «югэн». В повести «Снежная страна» в одной из начальных глав совсем не случайно несколько страниц отведено описанию красоты лица Йоко. Ее лик, отражающийся в стекле окна поезда, словно в волшебном зеркале, становится полифоничным воплощением красоты бытия, женщины, любви, проявляя всю сложность и притягательность эстетики дзен. Симамура прикован к отражающемуся в окне поезда на фоне сменяющегося вечернего пейзажа прекрасному лицу Йоко, приобретающему невыразимое очарование тайны. Двойное отражение – пейзажа и лица создают ощущение

иллюзорности, мистической символичности не только вечернего пейзажа, но и жизни, выдвигая на первый план ощущения, переживания. Отражение в стекле-зеркале динамично. Постепенно пейзаж теряет контуры, краски, оживляясь лицом: «Была в этом пейзаже некая страстная напряженность, как в неуловимом потоке чувств. Из-за лица девушки, конечно» [Кавабата 1971,с.187]. Сама природа здесь уступает красоте лица Йоко, пробуждающей в персонаже внутреннюю «страстную напряженность», «неуловимый поток чувств». Эта начальная сцена повести проявляет главное в характере Симамуры - он тонко чувствует красоту «вечно женского начала», но способен лишь находить наслаждение во внешнем наблюдении, ничего не отдавая взамен. Зеркальное отражение позволяет подчеркнуть и возвышенную красоту лица Комако: «…Глубина зеркала была совершенно белой, зеркало отражало снег, и на этом белом фоне алело, пылало лицо женщины. Удивительная. Невыразимо чистая красота». Лик незамутненной чистоты Йоко и пылающее лицо Комако одновременно антиномичны, а сходны они друг с другом как олицетворение чистой красоты, незащищенности. Любовь и страсть воплотились в Комако. Йоко более цельная натура, хотя она - двойник Комако, лишь смерть во время пожара, как это не парадоксально, уберегает ее от участи старшей подруги, ставшей гейшей.

Маска молчащего короля и другие обрядовые ряжения народных праздников представлены в «Шутке» как сакральные, таинственные действа, смысл которых во многом утрачен для современного человека. Людвик видит механистичность, сухость жестов, действий, из которых вытеснен смысл: «Коричневая дама снова восстановила улыбку… . Но ей уже не пришлось ни кивать, ни подавать знака» [Кундера 1990,с.131]. Автор использует прием остранения, что позволяет подчеркнуть выхолощенность сакральных древних обрядов, их использование в прагматичных играх социального конформизма.

Когда же Ярослав случайно узнает об обмане - королем выступает не его сын, для героя это последний предел, обозначивший лживость реального мира. Эта расшифровка тайны закрытого лица тесно связана с возникающим шекспировским мотивом «короля Лира»: «Я старый, одинокий, изгнанный король. Честный и обнищавший король. Король без наследников. Последний король» [Кундера 1990,с. 199]. В романе М. Кундеры «Бессмертие» лицо подобно номеру машины. «В нем не отражается ни характер, ни душа, ни то, что мы называем «я». Лицо - всего-навсего номер экземпляра» [Кундера 2001: 20]. В лице есть случайность и неповторимость, определяемая идеей «Бога - изобретателя космического компьютера». Важна одна из идей романа: «без веры, что наше лицо выражает наше «я», без этой основной иллюзии, праиллюзии, мы не могли бы жить или, по меньшей мере, воспринимать жизнь» [Кундера 2001,с. 20]. Здесь важен мотив сложной взаимосвязи лица и сути человека, их частого несоответствия. Тело также не в ладу с сутью человека, оно подчас играет, управляет человеком – это один из лейтмотивов прозы М. Кундеры.

Мотив лица вплетен и в мотив фотографии. Аньес отождествляет телевизионную камеру, фотоаппарат со всевидящим Божьим оком, происходит еретическое сближение разных понятий для обозначения «бесцеремонного вторжения» в личную жизнь всех и каждого. Фотография запечатлевает неправду, игру, лицо, не отражающее суть человека, или запечатлевает то, что принадлежит не всем, сокровенное становится достоянием толпы. Современность с ее нравами обезличила человека. Фотография, многократно повторяясь, назойливо заполняя пространство журналов, экранов, теряет изначальность проявления Божьего ока. Механистичность,

обезличенность улыбок на многочисленных фото сравнивается с оскалом, с готовностью укусить – такое восприятие современного имиджа «бессмертных» объединяет Аньес и имплицитного автора.

В романе французского писателя Эмманюэля Каррер «Усы» невинный жест главного героя, когда он решает во время отсутствия жены сбрить усы, становится отправной точкой его кошмаров. Жена не желает признавать того, что у него были когда-то усы. Друзья, а также случайная прохожая не видят на его старой фотографии усы. Постепенно герой теряет доверие к жене, друзьям, затем к самому себе. Подозревая вокруг себя заговор, он теряет ощущение реальности мира. В романе присутствует загадка, которую предложено читателю разгадать: что происходит, кто из героев безумен, зачем затеяна дурная игра, с какой целью? Главный герой не лишился способности рассуждать, инициативы. В романе есть лишь одна серьезная улика, работающая и против героя, и против его жены Аньес – они оба принимают большое количество снотворных, их нервная система явно дестабилизирована. Заговор ли, раздвоение личности жены или мужа – это еще не столь сложный ребус, но постепенно мир вокруг героя сужается – исчезают лучшие друзья – Серж и Вероника, жена уверяет, что таких людей они не знали никогда, а отец героя, якобы, умер еще год назад. Финал совпадает с кульминацией романа – в номере гостиницы, где скрывается герой, появляется жена и ведет себя так, будто они не расставались никогда, герой подхватывает эту игру, но, бреясь в ванне, убивает себя, исполосовав лицо бритвой. Финал романа, вопреки ожиданиям, еще больше усложняет разгадку произведения.

Исчезновение, побег, затворничество становятся важными составляющими попыток разгадать игру, тайну выхода из тупика лабиринта. Герой романа Эммануэля Каррер «Усы» словно оказался в лабиринте злой игры, затеянной неизвестно кем. Читателю не предлагаются какие-либо явные варианты разгадки того, что произошло с героем: причина в нем, его жене или в мире произошли какие-то сдвиги и перемены. Для автора важно оставить читателя на развилке нескольких вариантов прочтения истории героя. Что-то абсурдное происходит с современным человеком, который не может верить собственной жене, сомневается в друзьях и неуверен в собственных ощущениях реальности. Но ясно одно, что речь идет о духовных недугах современного человека, теряющего себя, собственное лицо, привычный мир вокруг себя. Несовпадение представлений и видений мира в глазах, казалось бы, любящих супругов и близких друзей, которых, оказывается, никогда не было (с точки зрения Аньес, жены героя), но которые в представлениях мужа вполне реальны.

Герой способен анализировать и рассуждать, однако в романе достаточно «улик», свидетельствующих о странностях не только героя, но и его жены. Так, герой не может вспомнить адрес своих родителей и долго блуждает по улицам-лабиринтам. Маниакальной представляется его привычка бриться по нескольку раз в день. Чтобы состоялось слияние с миром жены, герою достаточно сбрить усы, согласиться, что у него их никогда не было. Но в финале это становится поводом для самоубийства, когда невозможно жить в своем мире и нужно приспосабливаться к чужим представлениям, это подобно стиранию лица, уничтожению себя, что и делает с собой герой в финале романа.

Выводы. Итак, парадигма лица в литературных текстах амбивалентна. Современный человек болезненно реагирует на ощущение неадекватности лица и изображения, ему тесно в мире, где нет светлых ликов и подлинной красоты, где искажены понятия о любви, духе и теле.

В произведениях Я. Кавабата, К. Абэ поэтика игры отчетливо отражает специфику японского мироощущения, восприятия красоты в ее мимолетности и тайне, которую способно умножить человеческое восприятие. В стилистике прозы К. Абэ (в отличие от Я.Кавабата),

испытавшего на себе большее влияние западно-европейского модернизма, мотив маски развивается также в русле национальной эстетики дзен.

Образ-мотив маски, лица позволяет О.Памуку воплотить концепцию сокровенной тайны человека во взаимосвязи с сакральными суфийскими идеями божественной тайны, истины, красоты сквозь призму восприятия (иногда иронически-антиномичного) современного тюрка, живущего в эру постмодернизма.

Тем самым, парадигма маски-лица в литературе XX и XXI века проявляет усложнение процессов самоидентификации человека, утрату ценностных ориентиров, в отдельных произведениях углубляя психологизм, открывая возможности новых художественно-эстетических способов изображения и нарратива как в русле национальных традиций, так и согласно принципам литературных направлений нонклассики и постклассики.

Увеличивающийся разрыв между лицом и маской в модернистских (Кобо Абэ), антиномичное переиначивание традиционных соотношений и восприятий человеком триады «лик-лицо-личина» в постмодернистских произведениях (О. Памук, М. Кундера, Э. Каррер) обозначают все более углубляющийся кризис личности в современном мире и усложнение онтологического осознания себя человеком в наш век информационно-технократической, глобализирующейся цивилиз

Список литературы

1. Абэ 1982– *Абэ К.* Чужое лицо. М., Радуга, 1982
2. Бахтин1972- *Бахтин М.М.* Проблемы поэтики Достоевского. М., Худ. литература, 1972
3. Бретон1997 - *Бретон А.*Такие разные лица// Курьер ЮНЕСКО, 1997, № 4, с.4-8
4. Грицанов – *Грицанов А.А, Можейко М.* Постмодернизм. Энциклопедия.— Мн.: Интерпрессервис, Книжный Дом, 2001
5. Исупов 1998- *Исупов К.Г.* Лик, лицо, личина // Культурология XX век Энциклопедия: В 2 т, т.1, 1998, с.402-404
6. Кавабата 1971– Кавабата Я. Снежная страна. М., Прогресс, 1971
7. Каррер 1990- *Каррер Э.* Усы // Иностранная литература, 1990, № 6
8. Кундера 2001 – *Кундера М*. Шутка // Иностранная литература, 1990, № 10, с. 126-204
9. Кундера 1998 – *Кундера М*. Бессмертие.СПб, Азбука, 2001
10. Куйяте 2001- *Куйяте Сутяги.* Мудрец на сцене // ж. Курьер ЮНЕСКО, 1997, № 4,с.4-8
11. Липовецкий 1997- *Липовецкий М.Н.* Русский постмодернизм. Екатеринбург: Изд. Уральского пед. института, 1997
12. Мамардашвили- *Мамардашвили М*. Картезианские размышления. М., Прогресс, 1999
13. Можейко- *Грицанов А.А, Можейко.* Постмодернизм. Энциклопедия.— Мн.: Интерпрессервис; Книжный Дом. 2001
14. Мышинский 1998- *Мышинский А.Л.* Даосизм // Современный философский словарь. Лондон, Франкфурт-на Майне, Париж, Люксембург, Москва, Минск, 1998
15. Памук 1999- *Памук О*. Черная книга // Иностранная литература, 1999, № 6, с. 36-166
16. Скоропанова 2001 - *Скоропанова И*. Русская постмодернистская литература. М., Флинта, 2001
17. Элиаде – *Элиаде М*. Шаманизм: архаические техники экстаза. Киев: София, 2000

Канделаки Дали, Доктор исторических наук, профессор, Кафедра истории России факультета гуманитарных наук, Тбилисского государственного университета им. Иванэ Джавахишвили, Грузия

Kandelaki Dali, Doctor of Historical Sciences, Professor, Department of Russian History, Faculty of Humanities, Ivane Javakhishvili Tbilisi State University

ГРУЗИЯ В ЕВРОПЕЙСКОЙ ИСТОРИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XVIII ВЕКА

GEORGIA IN THE EUROPEAN HISTORICAL LITERATURE OF THE XVIII CENTURY

Аннотация: В данной работе предпринята попытка показать значение сведении, данной в литературных произведениях немецких писателей XVIII столетия. Рассмотрены работы немецкого историка и литератора Г.А. фон Брейтенбауха, которые свидетельствует о большом интересе немецкой общественности к судьбе грузинского народа; Европейские писатели XVIII века в исторических сочинениях внимание читателя, в основном, обращали на политические, экономические и культурные связи Грузии с внешним миром, на ее богатые традиции, которые часто становились примером исторического и культурного развития соседних стран. В исторической литературе отражены, также, повседневная жизнь грузин, особенности местных нравов, религиозные верования-представления; изложена информация о грузинской литературе, архитектуре, бытовой культуре и др. Численность исторических сочинений этого периода довольно велика, что явствует о выросшем интересе к Грузии европейских стран по сравнению с предыдущими веками. Публиковали работы о юге России, Турции, Персии, Кавказе, и почти ни один из авторов при описании этих стран и регионов не обходил стороной Грузию. Нами проанализированы рецензии к произведениям немецкого автора, опубликованные на страницах прессы того периода. По этим оценкам четко проступает заинтересованность со стороны европейцев к восточным странам.

Ключевые слова: Грузия, Европа, Германия, Восток, письменные источники, историческая литература, XVIII век, сведения

Abstract: This paper attempts to show the meaning of the information given in the literary works of German writers of the 18th century. The works of the German historian and writer G.A. von Breitenbaukh, which testifies to the great interest of the German public to the fate of the Georgian people. European writers of the XVIII century in their historical writings, tried to focus the reader's attention mainly on the political, economic and cultural ties of Georgia with the outside world, its rich traditions, which often became an example of the historical and cultural development of neighboring countries. Historical literature also reflects the daily life of Georgians, peculiarities of local customs, religious beliefs and ideas; provides information on Georgian literature, architecture, everyday culture, etc. The number of historical works of this period is quite large, which shows that European countries have grown interested in Georgia in comparison with previous centuries. Published work on the south of Russia, Turkey, Persia, the Caucasus, and almost none of the authors in describing these countries and regions did not bypass Georgia.

We analyzed the reviews of the works of the German author, published in the press of that period. According to these estimates, the interest of the Europeans towards Eastern countries is clearly shown.

Keywords: Georgia, Europe, Germany, East, written sources, historical literature, 18th century, data

Введение. Изучение европейских письменных источников, в частности, исторической литературы, XVIII века о Грузии и для заинтересованных этой страной читателей и ученых на сегодняшний день имеет большое значение. Европейцы, также, как и в наши дни, в прошлые века были заинтересованы Кавказом и происходящими там процессами.

Кавказ издавна был ареалом самых разных политических, военных и торговых интересов. Отчасти, благодаря этому, на протяжении веков в сплетении многих мировосприятий и создавалось совершенно особое культурное поле, в котором соединились уникальные культуры и традиции народов Кавказа, Востока и Западной Европы [3, с. 5].

Архивы и книгохранилища стран Европы хранят многочисленные материалы о Грузии, которые как тематически, так и содержательно, многообразны. Они включают в себя разного вида сведения: некоторые из них описывают политическое и социальное положение страны, в некоторых более подробно передаются экономические интересы по отношению к Грузии различных государств, борьба грузинского народа против завоевателей, их взаимоотношения как с соседними, так и с отдаленными странами, статистические данные и т.д. В этих сочинениях дается описание конкретных исторических событий и новостей; некоторые из них изданы после смерти авторов и включают в себя множество дополнений и уточнений; случается, что авторство некоторых сочинений не установлено, или неизвестны источники и пути поступления той или иной информации в Европу; иногда отдельные вопросы истории освещены односторонне, исходя из конкретных задач и целей их автора. Большинство из них не разбирались в местных традициях и обычаях, не знали языка, что мешало им давать объективную оценку сложившимся обстоятельствам и влияло на полученные результаты; Следует подчеркнуть и то обстоятельство, что часть этих авторов непосредственно посещала Грузию, часть же жила в соседних странах и была менее информирована. Таким образом, любое историческое сочинение, изданное в XVIII веке в европейских странах, имеет разную ценность.

Получили ли объективную оценку прошлые или текущие события в этих произведениях, или мы имеем дело более с плодами фантазий самих авторов? Следует отметить, что «далеко не все из авторов описаний были достаточно наблюдательными и образованными людьми, чтобы правильно оценить особенности жизни и истории другого народа, кроме того, большинство путешественников не задавались целью составлять полные и всесторонние описания страны» [2, с. 34]. Почему важно изучать европейские материалы XVIII века? К сожалению, грузинские источники этого периода были уничтожены. Основные источники - официальные материалы грузинских царств и княжеств - практически не существуют. Поэтому в научный оборот необходимо ввести зарубежные сочинения.

Методы. В процессе исследования использованы нарративный, конкретно-исторический и историко-сравнительный методы. Информация извлечена из немецких исторических источников XVIII века.

Метод исследования - трехступенчатая система: 1. информация источников представлена в переводе; 2. использованы конкретно-исторический и историко-сравнительный методы - сравнение с другими первоисточниками и историографической точкой зрения; определение достоверности и точности нового материала посредством критического анализа источников; 3. оценка значимости источников.

Результаты. Георг Аугуст фон Брайтенбаух не задавался целью составить всестороннее описание Грузии. Его сочинения - компиляционного характера, они опираются на другие письменные источники. Произведения немецкого писателя относительно изучения истории Грузии, являются первоисточниками. Литературные критики рецензируют труды немецкого автора и дают разные оценки. Труды ученого и рецензии явствуют об интересе европейской общественности к Грузии. По этим сочинениям, большая часть европейцев впервые знакомилась с неизвестной им страной.

Обсуждение. В XVШ веке интерес к Грузии растет и в Германии. Материалы о борьбе грузинского народа, опубликованные на страницах европейской прессы, способствовали росту интереса передовой общественности и многих выдающихся немецких ученых и писателей к судьбе грузинского народа. Создавались научные труды, издавались статьи различных объемов, в которых повествовалось о прошлом и настоящем Грузии. Авторы некоторых статей и трудов были очевидцами событий, происходивших в Грузии, некоторые же из них опирались на материалы русской и европейской прессы, а также на частные письма, полученные из России и других стран Европы. Грузинская историческая тематика вклинилась в драматургию целого ряда стран Европы, в том числе и Германии. В 1767 году в Гамбурге впервые была поставлена драма известного немецкого писателя Готфольда Эфреима Лессинга «Мина фон Барнгельм, или солдатское счастье», которая стала литературным документом, свидетельствующим о международной популярности справедливой борьбе грузин и личности Ираклия II [1, с. 5-6]. В момент постановки драмы Лессинга царю Картли-Кахети, Ираклию II было уже за сорок, это был уже прославившийся политик и полководец. Пьеса открыто свидетельствует о том, насколько популярной была в Западной Европе личность грузинского царя. Тогда вся европейская пресса с большим интересом знакомилась с каждой новостью, доходящей до Запада о справедливой и победоносной борьбе царя. Главный герой пьесы, Пауль Вернер с удивлением спрашивает другого действующнго лица – Юста: «И тебе ничего не известно о великом герое Востока?.. Да ты, малый, я вижу, и газеты читаешь так же редко, как библию! Князя Ираклия не знаешь? Того удальца, что завоевал Персию и в ближайшие дни изорвет Оттоманскую Порту?» [11, с. 19-20]. Очевидно, что за словами Вернера стоит сам Лессинг, а немецкий поэт выражал мнение всего передового общества того времени.

Общий ход развития Германии способствовал тому, что интерес к Востоку нашел в ней значительно более полное и глубокое отражение в исторических изысканиях, в литературных и филологических работах [2, с. 34].

Среди немецких писателей, историков и ученых XVIII века, заинтересованных Грузией, особое место занимает Георг Аугуст фон Брайтенбаух (1731 - 1817). В его произведениях значительное место отводится Грузии.

Из его биографии выясняется, что он не путешествовал в Грузию, но был настолько заинтересован историей этой страны, что около 14 его произведений дают немецкому читателю сведений о Грузии.

Г.А. фон Брайтенбаух получил прекрасное образование, с детства его обучали прекрасные учителя, давшие ему значительные знания по литературе и истории. В 1749-1753 годах он учился в Йенском университете. Общался с известными личностями той эпохи: Г.Э. Лессингом, И.Р. Форстером, Э. Фабри и другими. Он был увлечен как поэзией, так и историей разных стран, в особенности, историей стран Азии и Африки. Г.А. фон Брейтенбаух с 1765 года приступил к изучении истории и статистики стран Востока. Он описывал историю тех стран, о которых сведений, собранных путешественниками, было мало, а интерес общественности был велик. Он рассказывал читателям о пока еще неизученных вопросах малоизвестных стран; собирал записи путешественников, разнообразные сведения и истточники.

В 1783 году была издана книга Г.А. фон Брейтенбауха «Пополнение истории Азии и Африки средних и новых веков» [5], которую он посвятил Екатерине II. Книга состоит из четырех глав. Сведения о Грузии помещены в первой части первой главы, содержащей 43 страницы. Труд компиляционного характера. Дается общий обзор основных вопросов истории Грузии с древнейших времен до 1781 года.

Интересно, какую оценку давали упомянутому труду немецкого автора литературные критики, рецензии которых опубликованы в немецкой прессе того же периода.

В «Газете ученых Йены» помещена рецензия, касающаяся первой части труда Брейтенбауха: «Этот том вы можете прочесть как литературу для чтения. Он касается, возможно, больше случайно, нежели намеренно, тех территорий, которые в настоящее время являются собственностью России и заслуживают внимания всей Европы. Работа нередко дает заинтересованному читателю нужные и желаемые разъяснения. Поскольку газета не дает возможности полной публикации труда, мы выделим те народы, о которых получили новые сведения. В первую очередь: 1. История грузинских царств: Имерети, Самегрело, Гурии, Картли и Кахети...» [10, с. 49-50].

Рецензент другой газеты из вопросов, рассмотренных в труде Брейтенбауха, некоторые считает заслуживающими больше внимания, другие – меньше. Он отмечает: «Многие вопросы, касающиеся наследственности, разделения государства, бракосочетаний грузинских царевичей, арабских эмиров и индийских раджей, действительно безынтересны. Неужели кого-нибудь интересует то, что кахетинский царь Арчил женился то ли на дочери Теймураза (кахетинского царя), то ли на племяннице Теймураза?» [12, с. 2415-2416].

В книге Брейтенбауха – «Представление самых благородных народов мира в соответствии с их происхождением, распространением и языками» [8], состоящей из 98 страниц и изданной в 1786 году, сведения о Грузии приведены в главе «Азия», а также разбросаны в других главах, посвященных истории персов, черкесов, армян и других соседних народов. Автор говорит о происхождении и языке грузин, о месте их проживания, а также о переселении грузин в Персию иранским шахом Аббасом I. Он указывает и на тот источник, опираясь на который приводит указанную информацию. Издаваемая в то время в Лейпциге немецкоязычная газета писала: «Господин камерат фон Брейтенбаух, чье благоразумное намерение, способное принести пользу начинающему исследователю истории, собрал и привел в порядок разные книги и сведения из истории малоизвестных, но значимых народов» [13, с. 1999]. По мнению рецензента, автором использовано еще больше иностранных и переводных книг, а также, немецкоязычных работ, однако, мы должны поблагодарить автора за его вклад в дело общего описания истории народов, поскольку он создает у нас представление о них и дает некоторые указания для новых исследований [13, с. 2000].

В 1788 году в Меммингене была опубликована книга Георга Аугуста фон Брейтенбауха «История государств Грузии» [7]. Это единственная работа автора, которая посвящена истории Грузии. Труд компиляционного характера, содержит 116 страниц. Обзор истории охватывает период с древнейших времен до конца 80-ых годов XVIII века. В введении автор перечисляет те источники, которые он использовал в труде. В основной части описана история Грузии с древнейших времен до конца XV века. С начала XVI века дается историю отдельных царств и княжеств – Имерети, Гурии, Самегрело, Кахети и Картли. Особенно обширно рассмотрена внутренняя и внешняя политика Восточной и Западной Грузии. Автор описывает географию страны по отдельным краям. К труду приложена синхроническая таблица, которая охватывает события XVI-XVIII веков и девять хронологических таблиц. Немецкий автор не обошел вниманием и вопросы русско-грузинских взаимоотношений. Он касается Георгиевского трактата 1783 года. В кратце, но верно передает содержание договора; это обстоятельство, наверное, было

обусловлено и тем, что текст трактата вскоре был разослан в европейские государства, был опубликован в прессе и, соответственно, был доступен для каждого, заинтересованного историей данных стран. Книга Г.А. фон Брейтенбауха свидетельствует о большом интересе немецкой общественности к судьбе грузинского народа; писатель знакомит немецкого читателя с историей Грузии, и если даже его сочинения имеют какие-либо недостатки, это не умаляет их значение.

Следует отметить, что в книге «Географические и исторические очерки для школьных учителей» [6], изданной в 1793 году в Германии для учителей школ, Брейтенбаух отводит место и Грузии. В работе он называет те основные источники, в которых помещена информация о Грузии, хотя сам он в книге всего лишь несколькими предложениями дает историю II половины XVIII века. По этим очеркам, предположительно, большинство немецких учителей впервые знакомились с незнакомой сртаной.

Заключение. Опираясь на проанализированные материалы, можно заключить, что несмотря на недостатки в исторической литературе Г.А. Брейтенбауха – часто встречающиеся тенденциозные оценки, неверные факты и т.д. – большинство его трудов, все же сохраняют значимость первоисточника, которые до сих пор не теряют значение и сохраняют свою ценность. Они знакомили своих современников с Грузией. Умелая передача событий делает произведения интересными и занимательными. Каждое из этих сочинений было откликом в Европе о неизвестной стране.

Список литературы

1. Канделаки Д. Г. Грузия в немецких источниках и исторической литературе второй половины XVIII века, автореферат на соискание ученой степени кандидата исторических наук (на правах рукописи). Тбилиси. 1992. 23 с.
2. Орловская Н. К. Грузия в литературах Западной Европы XVII–XVIII веков. Тб.: Издательство ТГУ. 1965. 315 ст.
3. Филина М., Оссовска Д. Судьбы поляков на Кавказе, Тб.: Издательство «Универсал», 2016. 315 с.
4. Allgemeine Deutsche Biographie. Bd.3. Leipzig. Duncker & Humblot, 1876. 795 S.
5. Breitenbauch G. A. von. Ergänzungen der Geschichte von Asia und Afrika in dem mittlern und neuern Zeitalter. 4 Theile. Dessau und Halle.1783-1788.
6. Breitenbauch G.A. von. Geographische und historische Aufsätze für Schullehrer. Leipzig. 1793.
7. Breitenbauch G.A. von. Geschichte der Staaten von Georgien. Memmingen.1788. Seyler.116 S.
8. Breitenbauch G.A. von. Vorstellung der vornehmsten Völkerschaften der Welt nach ihren Abstammung, Ausbreitung und Sprachen. Leipzig. 1786.
9. Gerstenberg C. E. Nachrichten von G. A. von Breitenbauch's Leben und Schriften (Место и дата публикации неизвестны).
10. Jenaische gelehrte Zeitungen. 19-23.01.1784. N 6-7.
11. Lessing E.G. Minna von Barnhelm, oder das Soldatenglück. New York. 1876. S. 19-20. https://books.google.ge/books?id=wHYrAAAAMAAJ&printsec=frontcover&dq=Mina+von+Barnhelm&hl=ka&sa=X&ved=0ahUKEwjB9v6n1afgAhXH_ywKHWEKBSw4ChDoAQhdMAg#v=onepage&q=Mina%20von%20Barnhelm&f=false (дата обращения – 06.02.2019).
12. Neue Leipziger gelehrte Zeitungen. 24.12.1784. N151.
13. Neue Leipziger gelehrte Zeitungen. 24.10.1786. N125.
14. Verzeichniβ der Schriften des Herrn Kammerraths G. A. von Breitenbauch, nebst der Anzeige ihres Inhalts. Leipzig.1804 (Автор неизвестен, хотя некоторые ученые считают, что работа К. Э. Герстенберга).
15. Scheppler von. Biographie des Herrn G. A. von Breitenbauch (Место и дата публикации неизвестны).

Кириллов Виктор Васильевич, кандидат исторических наук, профессор, директор Института гуманитарных наук Московского городского педагогического университета, Москва, Российская Федерация.

Victor Kirillov – PhD in History, Doctor Habil., Head of the Institute of the Humanities, Moscow City Univercity, Moscow, Russian Federation.

Райкова Ирина Николаевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русской литературы Института гуманитарных наук Московского городского педагогического университета, Москва, Российская Федерация.

Irina Raikova – PhD in Phlology, Associate Professor, Institute of the Humanities, Moscow City Univercity, Moscow, Russian Federation.

ПРИРОДНЫЙ МИР И ТРАДИЦИОННЫЙ БЫТ В НАРОДНОЙ ЗАГАДКЕ (РУССКО-ЯПОНСКИЕ ПАРАЛЛЕЛИ)

NATURAL WORLD AND TRADITIONAL WAY OF LIFE IN A FOLK RIDDLE (RUSSIAN-JAPANESE PARALLELS)

Аннотация. Загадка – древнейший и до сих пор востребованный жанр фольклора с особым метафорическим взглядом на мир, предметностью, пристрастием к мелочам. Народная загадка даже в самых далеких друг от друга этнических традициях обнаруживает черты сходства, что говорит о ее близости к корням культуры. В статье сопоставляются образы природы и традиционного народного быта в русских и японских фольклорных загадках, выявляется общее, универсальное, конкретные параллели и эквиваленты, а также различное, демонстрирующее определенную этнокультурную специфику. Рассматриваются астральные объекты, природные и погодные явления, растительный и отчасти животный мир, предметы традиционного быта и культуры – как в денотатах, так и в образных заменах загадки. Череда метаморфоз, которые происходят в загадках с природным явлением, вещью и человеком, их причудливые связи передают отдельные этнокультурные нюансы, географические, климатические реалии, особенности национального мировосприятия. Однако в главном загадки двух народов сходны и поэтически представляют человека и плоды его земных трудов частью большого одушевленного мироздания.

Ключевые слова: традиция, фольклор, этнография, загадка, этнокультурный, параллель, эквивалент, природа, денотат, образ-замена

Abstract. Riddle is an oldest and still actual genre of folklore with a special metaphorical view of the world, objectivity, passion for detail. Folk riddle even in the most distant from each other ethnic traditions reveals similarities, indicating its proximity to the roots of culture. In the article we compare the images of nature and traditional life in Russian and Japanese folk riddles, reveal the general, universal, parallels and equivalents, as well as different, demonstrating a certain ethno-cultural specificity. Astral objects, natural and weather phenomena, flora and partly fauna, objects of traditional life and culture – both in denotates, and in figurative replacements of a riddle are considered. A series of metamorphoses that occur in the riddles with natural phenomenon, thing and person, their bizarre connections transmit a separate ethno-cultural nuances, geographic and climatic realities, peculiarities of the national perception

of the world. However, in the main riddle of the two nations are similar and poetically represent human and man-made world as a part of a larger animate universe.

Keywords: tradition, folklore, ethnography, riddle, ethno-cultural, parallel, equivalent, nature, denotate, image-replacement

Введение. Загадка – особый жанр фольклора, один из древнейших и до сих пор не потерявший свежести и актуальности благодаря всеохватности и особому метафорическому взгляду на мир. Исконно реализуя свою мифологическую сущность, загадка помогала человеку установить разорванные связи между предметами и явлениями, отношение между человеком и окружающим миром – как природным, так и «вещным». По мысли В.Н. Топорова, загадка – «один из способов постижения Вселенной через ее членение и установление тождества между расчлененными компонентами» [8, с. 17].

Нарочитая предметность, мелочная пристрастность, внимание к отдельным деталям, к едва уловимым состояниям и переходам в природе, к способам изготовления и функционирования вещей, связям между ними отличают жанр загадки. По словам И.А. Седаковой и С.М. Толстой, «…загадка обнаруживает связь с архаичным ритуалом, моделирующим преодоление хаоса и упорядочение состава мира путем обозначения и именования каждого его элемента» [6, с. 233].

Теория. Загадка и подобные ей тексты, замысловатая метафорическая речь, требующая «расшифровки», известна практически всем народам мира. С.Я. Сендерович, пытавшийся открыть своего рода «генетический код» загадки как своеобразной и сложной фигуры речи и необходимого института в жизни древнейшего и традиционного общества, так характеризует сходство загадок разных этносов: «Она (загадка. – *В.К., И.Р.*) найдена на всех материках и едва ли не во всех типах культуры, как бы далеко они не расходились в пространстве и времени. Загадочность этого обстоятельства достигает высокой степени в силу того, что народная загадка в самых далеких друг от друга культурах как будто обнаруживает по крайней мере некоторые черты фамильного сходства. <…> Различия же при сходстве могут быть отнесены за счет различных судеб разных культур. <…> Во всяком случае повсеместность загадки говорит об ее архаичности и близости к корням культуры» [7, с. 19].

Как известно, в значительной части фольклорных загадок всех народов мира предметом загадывания (денотатом) являются объекты природного мира, входящие в первоначальный круг мировидения древнего человека. Это небо и небесные светила, земля, природные стихии, элементы ландшафта, времена года, погодные явления, растения и животные. Загаданы могут быть один цельный объект, его деталь (детали), а также комплексы объектов – отгадкой к одному тексту может служить ряд, например: небо, звезды, месяц; река, берега и камыш на берегу; четыре времени года и т.п. Образной же заменой (заместительной частью) загадки выступает еще более широкий круг предметов – природных и рукотворных, а также сам человек в его различных проявлениях: мир воспринимается древним сознанием в отношении к самому себе. Загадка с ее семантической двуплановостью как ключевым свойством, причудливым образом соединяя отгадки с образными заменами, демонстрирует «странные сближенья» и неожиданные ассоциации, превращая привычные универсальные оппозиции «живое – мертвое», «природное – рукотворное», «далекое – близкое», «большое – малое», «часть – целое», «земля – небо», «низ – верх», «человек – растение», «человек – животное» и др. в тождества.

Данные и методы. Попытаемся путем компаративного анализа и контекстуального метода сопоставить образы природы и традиционного народного быта в русских и японских фольклорных загадках, выявить общее, универсальное в двух этнических традициях, найти конкретные параллели и эквиваленты, а также различное, демонстрирующее определенную этнокультурную специфику. Русский материал возьмем из классического собрания загадок середины XIX века (первого печатного издания загадок в России и первого в истории

отечественной фольклористики сборника, составленного из собственных записей собирателя) – «Великорусские загадки» И.А. Худякова [9], а также современного интересного регионального сборника загадок [5]. Сходство текстов в классическом и современном собраниях (при известной вариативности) показывает устойчивость «загадочной» традиции во времени. Японский материал в русском переводе привлекаем по доступному нам знаменитому систематизированному собранию А.Н. Журинского «Загадки народов Востока» [2], увидевшему свет после смерти ученого.

Полученные результаты. Далекие, только видимые глазу на небосклоне в уменьшенных размерах, но недоступные восприятию другими органами гигантские астральные объекты (небо, солнце, месяц, звезды) народ в загадках пытается приблизить и освоить, уподобляя земным, близким и маленьким вещам, как бы «опрокидывая» небо на землю. В японских загадках такими образными заменами становятся ракушка в море, камни в поле, что отражает географическую и этнокультурную специфику, и совсем близкое человеку – серебряная чаша в светлице: *В синем небе – одна ракушка, что это? – Месяц; Тысячи камней в широком поле. – Звезды; Серебряная чаша в синей светлице. – Луна* [2, с. 345]. Общее у обоих этносов – уподобление месяца чаше/блюдцу/кринке, у русских только с молоком, впрочем, золото и серебро как фольклорные цветовые знаки иномирия есть в текстах о солнце.

В русских загадках о небесных светилах замена происходит по тому же принципу, но среди образов есть еще более домашние – скот, предметы быта и т.п.: пастух и стадо, рассыпанный горох или бисер, козочки, жеребец, коровка, печь, сито, шапка в заплатках и т.п. Традиционное русское хлебосольство проявляется в обилии гастрономических образов. Это знаменитое сравнение месяца с *хлеба краюшкой,* которая висит над дедушкиной избушкой, или более редкое: *Полна печь пирогов, посерёдке каравай (Звезды и месяц)* [5, с. 19]. Из гастрономических образов хлеб, пироги, другая выпечка – наиболее частотные образные замены в славянских загадках, т.к. они символически и ритуально нагружены: зерно, брошенное в землю, символизирует связь смерти и новой зарождающейся жизни (подробнее см.: [4, с. 38–39]).

Попутно отметим, что печь – самый мифологизированный из предметов традиционного обихода, одновременно сакральный центр и граница дома как модели вселенной. Поэтому у европейских народов многообразны загадки с отгадкой «печь». Так, у русских она уподоблена диковинному существу: *Летом спит, а зимой ест; тело тепло, а крови нет (Печь)* [5, с. 115]. В восточной традиции есть параллель – очаг как центр домашнего мира. Например, такое описание с несколькими метафорами в японской загадке: *Похоже и на четырехугольную линейку, похоже и на расцветший пион, похоже и на выпавший снег, похоже и на два стоящих столба, что это? – Очаг* [2, с. 349]. А.Н. Журинский комментирует этнографические реалии: «Очаг в полу имеет четырехугольную форму. Цветок – огонь, снег – пепел. Два столба – щипцы» [2, с. 349]. Отгадками также выступают детали очага, в чем проявляется любовь японцев к миниатюрам и мелким деталям: огонь очага, края очага, крюк над очагом, таганок, котел над очагом, крышка котла, ручка котла (ассоциация с ландшафтным объектом: *Изогнутый рукав большой реки. – Ручка котла* [2, с. 349]), огонь под котлом, щипцы для угля, уголь и т.д.

Вернемся к явлениям природы как денотату загадки. И в русской, и в японской традиции есть загадки о дожде, который поит землю и таким образом поддерживает жизнь. Общее в них – олицетворение: он идет, приходит, уходит, у него есть ноги; отмечается парадокс: его приход мыслится как благо, люди его ждут, зовут, а затем сами прячутся от него. Есть антропоморфные описания: у русских он представляется голенастым, тонким, долговязым («соединяет» дождевую тучу в небе и землю) парнем: *Тонок, долог, голенаст, прыгать горазд / А в траве не видать (Дождь)* [5, с. 25]. В японской традиции дождь, точнее, дождевые капли (снова отметим пристрастие к мелким деталям восточного мировидения) – не простые люди, а особенные –

музыканты и/или магические специалисты: *Ходят вокруг дома, стуча в барабан (вар.: звеня колокольчиками). – Капли дождя* [2, с. 345]. Движение по кругу, барабанный бой или звон колокольчика здесь не случайны – очевидна отсылка к магической практике отгона злых сил, а значит, тоже утверждается благотворность дождя. Интересно, что точно такие же оберегающие дом круговые движения с игрой на музыкальном инструменте или даже произнесением сакральных текстов в другой японской загадке приписываются пчеле: *Кружит вокруг дома, играя на флейте (вар.: бубня сутры). – Пчела* [2, с. 347]. Во всех древних культурах пчела была многозначным положительным символом – мудрости, плодородия, трудолюбия, чистоты и т.п.

У русских есть множество разнообразных загадок о снеге, льде, проруби, морозе, холоде, сосульках, санях как зимнем виде транспорта и т.п. Не мудрено: зимний период в нашей стране продолжительный и важный, он издавна осмысляется как «ворота года», условное начало годового круга, когда природа на время засыпает, замирает, подспудно набираясь сил и готовясь к очередному пробуждению-обновлению. Русские любуются *матушкой-зимой,* и в то же время этот сон природы ассоциируется с временной смертью: снежный покров земли в русской загадке – и постель, и покрывало, и саван для нее. В свою очередь сам снег в его сезонной ипостаси вешних вод ассоциируется с необычным («нетихим», ревущим) покойником: *Лежит – молчит, а как умрет – так и заревет (Снег и весенние воды)* [5, с. 30] (подробнее см.: [4, с. 42–43]). В японском фольклоре в силу климатических условий меньше загадок об этих явлениях. Здесь снег и лед не всегда атрибуты зимы, но они неразрывно связаны с горами, в чем проявляется специфика ландшафта *(Спускается с горы, наматывая клубок пряжи. – Ком снега)* [2, с. 345]. Есть загадка с идентичным началом о горной реке *(Спускается с горы с песней, что это? – Вода горной реки)* [2, с. 345], а также *с гор приходит, подпоясавшись*, бамбук, и *с горы падает, оскалив зубы*, сосновая шишка. Видимо, пространство на горах представляется народу некой таинственной землей, откуда на равнину могут перемещаться удивительные вещи.

Заметим, что бамбук, наверное, самое популярное растение в японских загадках – и как денотат, и как заместительный образ. Это не мудрено: в Стране восходящего солнца произрастает свыше 150 видов этой удивительной травы. Бамбук широко используют в традиционном хозяйстве и творчестве, японцы любят блюда из побегов молодого бамбука, из него изготавливают кисти и флейты; в обрядах и искусстве Японии бамбук – весьма многозначный символ, он связывается с просветлением, чистотой, стойкостью духа (в этом качестве он «друг» холодной зимы), долголетием, мужской волей и несгибаемостью. Приведем любопытный пример загадки, где бамбук – образная замена, это не очень приличный текст о кисти для каллиграфии и живописи, «превратившейся» в некого странного господина: *На заду у г-на Бамбука выросли волосы. – Кисть* [2, с. 351]. Загадка как жанр зачастую производит эффект обманутого ожидания, являющийся источником смеха, не только причудливыми ассоциациями, но и смелыми сочетаниями высокого (в отгадке) и приземленного, низкого, грубого (в образной замене) или наоборот (подробнее см.: [3]). Здесь – изящный предмет высокого искусства «зашифрован» нарочито грубым образом.

Сходны загадки обоих народов о сосульке, она одинаково поражает воображение тем, что растет, подобно растению, но не вверх, а вниз (соответственно корень ее вверху): рус. *Что вниз вершиной растет? (Сосулька)* [5, с. 27]; яп. *Побег бамбука, выросший вверх корнями. – Сосулька* [2, с. 345]. Есть в японском фольклоре обманчиво похожая загадка, однако еще более хитроумная. В ней говорится о предмете, который, напротив, «свисает снизу вверх». Если для растения необычно расти вниз, то свисать вниз для чего бы то ни было – абсолютно нормально. А что же свисает вверх? Речь идет об отражении в воде растения глицинии (кстати, крупные кисти душистых лиловых, иногда бледно-лиловых цветков которого внешне напоминают сосульки):

Что свисает снизу вверх? – Отражение глициний в воде [2, с. 345]. Русская традиция не знает столь изысканных ассоциаций.

Не редкость в текстах обоих народов овощи в качестве предмета загадывания: лук, капуста, огурец, репа, редька, морковь, чеснок, хрен, у русских еще свекла и картофель, а у японцев – баклажан, перец зеленый и перец красный *(характером злой).* Двойная метаморфоза представлена ироничной японской загадкой, краткой и тоже обманчиво простой – один овощ уподобляется другому, в свою очередь ведущему себя не как овощ, а по-человечески: *Редька, напившаяся сакэ. – Морковь* [2, с. 346]. Очевидно, имеется в виду, что редька раскраснелась от крепкого национального напитка. Эквивалента русская традиция не знает, но подавляющее большинство загадок о моркови упоминает ее красный цвет: она названа красной девицей, уподоблена огню и т.п. Кстати говоря, упоминание сакэ и та же семантическая модель замены используются в японской загадке о предмете традиционного быта, но сделанном тоже из овоща, – кувшине из тыквы: *Напился сакэ и шатается, а всеми любим. – Кувшин из тыквы* [2, с. 349]. Признак «опьянения» здесь другой – пошатывание предмета, который практически ничего не весит. Эта загадка много легче загадки о пьяной редьке, т.к. тыквенный кувшин почти «буквально» напился: традиционно так называемая тыква-горлянка служила природной фляжкой под сакэ, что широко отражено в японском изобразительном искусстве.

В японских загадках фигурируют и более специфичные растения, не характерные для русской традиции, в основном произрастающие в юго-восточной Азии. Помимо упомянутого выше бамбука это хлопок, рис, каштан, мискант, таро, тутовое дерево, железное дерево, пузырник, батат (его цветок в загадке уподоблен драгоценному кубку) и др. Из перечисленных наиболее важен для народной культуры Японии мискант (он же мискантус, сусуки, кая, веерник), стебли которого широко использовались в традиционном покрытии крыш домов. В древности мискант наделялся апотропейной силой, был в центре осенних календарных обрядов (в частности обряда «любования луной»), а в японской классической поэзии символизировал саму осень [1]. В загадке растение зашифровано упоминанием осени и характерным «манящим» жестом, который как бы делают его метелочки, раскачиваясь на ветру: *Как наступит осень, зовет в гости. – Мискант* [2, с. 346]. Теплота этого приглашающего жеста превозмогает осеннюю грусть и холод.

В России флора тоже многообразна, и в загадках зашифрованы такие распространенные растения нашей средней полосы, как береза, рябина, яблоня, ель, орех, черемуха, шиповник, подсолнух, хмель, репей, ягоды и грибы. Все они имеют практическую ценность в традиционном хозяйстве. Это отражено, например, в загадке о березе: *С одного дерева / Да четыре угодья: / Первое – от темной ночи свет, / Второе – некопаной колодезь, / Третье – старому здоровье, Четвертое – разбитому связь (Береза)* [9, с. 401]. Не зная славянских историко-культурных реалий, трудно додуматься до четырех отгадок этой загадки: лучина, березовый сок, банный веник, береста для оплетения горшка. Эти же растения используются в народных календарных и семейных обрядах, а белая березка, горькая рябина, калинушка со малинушкой, яблонька, хмель, земляничка и сладкая вишенка – и важные символические образы народной песни, ассоциирующиеся с женским началом. Как известно, для загадки как жанра исконно характерны «нескромные» намеки, приверженность к сексуальной тематике (см. [7, с. 115–121]). Цветение, созревание, плодоношение природы в фольклоре неизменно ассоциируется с аналогичными человеческими процессами и сопутствующими им сексуальными действиями. Так, орех «неприлично» аттестует себя: *Гни меня, / Ломи меня: / Есть у меня лохматка, / В лохматке гладко, В гладке сладко (Орех)* [9, с. 427].

Такого внимания к мелким деталям (например, «жестам», которые приписываются растениям), в русской традиции меньше, однако есть параллели, например репейник,

цепляющийся ко всем (неизменный атрибут традиционных забав русских детей), характеризуется так: *Стоит дряво кудряво, когти волчьи, / Кто подойдет, того и обоймёт (Репей)* [5, с. 47].

О животном мире как денотате загадки в рамках настоящей статьи подробно говорить нет возможности, отметим лишь, что в русской традиции он представлен богаче.

Любопытны параллели, когда образная замена почти идентична, а денотаты разные, хотя и имеют некоторые общие свойства или находятся в смежной плоскости. Так, близки живописные пейзажные картинки, которыми зашифрованы предметы быта, имеющие отношение к воде, – чайник у японцев и ведра на коромысле у русских: яп. *Гнутый мост и полная луна над прудом. – Глиняный чайник* [2, с. 350]; рус. *Между двум морям, / По мясным горам / Гнутой мостик лежит (Вёдра с водой и коромысло)* [9, с. 403]. Полагаем, что японская загадка имеет в виду увадэ кюсу, по-другому добин (глиняный чайник с высокой ручкой), его ручка может быть тоже из глины, но чаще делается из бамбука.

Заключение. Итак, анализ обширного, богатого версиями и вариантами, но в целом устойчивого во времени корпуса текстов загадок двух этнических традиций – русской и японской – показывает, насколько важны для обеих взаимосвязанные образы природного мира и традиционного народного быта. Череда метаморфоз, которые происходят в загадках с природным явлением, вещью и человеком, их причудливые связи и ассоциации передают отдельные этнокультурные нюансы, географические, климатические и прочие реалии, некоторые особенности национального мировосприятия (например, большее внимание к мелким деталям у японцев, игру двусмысленностями у русских). Однако в целом и главном загадки двух народов сходны и поэтически представляют человека и плоды его земных трудов частью большого одушевленного мироздания.

Список литературы

1. Бакшеев Е. Обычаи, культы и поверия островов Мияко, Окинава. URL: http://leit.ru/modules.php?name=Pages&pa=showpage&pid=1479 (дата обращения: 16.06.2019)
2. Журинский А.Н. Загадки народов Востока: Систематизированное собрание / Сост. А.В. Козьмин. М.: ОГИ, 2007. 536 с. (Нация и культура / Научное наследие: Семиотика).
3. Райкова И.Н. Загадка сегодня: традиции и новации // Славянская традиционная культура и современный мир: Сб. мат. науч. конф. Вып. 6. М.: ГРЦРФ, 2004. С. 7-15.
4. Райкова И.Н. Русские загадки о смерти, покойнике, погребении в межкультурном контексте // Slavica Wratislaviensia. 2018. V. 167. S. 35–46.
5. Русские народные загадки Пермского края: сборник фольклорных текстов с комментариями и истолкованиями / Сост. И.А. Подюков, А.В. Черных. СПб.: Маматов, 2012. 256 с.
6. Седакова И.А., Толстая С.М. Загадки // Славянские древности: Этнолингвистический словарь / Под общ. ред. Н.И. Толстого. Т. 2. Д–К. М.: Международные отношения, 1999. С. 233–237.
7. Сендерович С.Я. Морфология загадки. М.: Языки славянской культуры, 2008. 208 с.
8. Топоров В.Н. Из наблюдений над загадкой // Исследования в области балто-славянской духовной культуры: Загадка как текст – 1 / Отв. ред. Т.М. Николаева. М., 1994.
9. Худяков И.А. Великорусские сказки. Великорусские загадки. СПб.: Тропа Троянова, 2001. 479 с.

References

1. Baksheev E. Obychai, kul'ty i poveriya ostrovov Miyako, Okinava. URL: http://leit.ru/modules.php?name=Pages&pa=showpage&pid=1479 (data obrashcheniya: 16.06.2019)

2. Zhurinskij A.N. Zagadki narodov Vostoka: Sistematizirovannoe sobranie / Sost. A.V. Koz'min. M.: OGI, 2007. 536 s. (Naciya i kul'tura / Nauchnoe nasledie: Semiotika).
3. Raikova I.N. Zagadka segodnya: tradicii i novacii // Slavyanskaya tradicionnaya kul'tura i sovremennyj mir: Sb. mat. nauch. konf. Vyp. 6. M.: GRCRF, 2004. S. 7–15.
4. Raikova I.N. Russkie zagadki o smerti, pokojnike, pogrebenii v mezhkul'turnom kontekste // Slavica Wratislaviensia. 2018. V. 167. S. 35–46.
5. Russkie narodnye zagadki Permskogo kraya: sbornik fol'klornyh tekstov s kommentariyami i istolkovaniyami / Sost. I.A. Podyukov, A.V. Chernyh. SPb.: Mamatov, 2012. 256 s.
6. Sedakova I.A., Tolstaya S.M. Zagadki // Slavyanskie drevnosti: Etnolingvisticheskij slovar' / Pod obshch. red. N.I. Tolstogo. T. 2. D–K. M.: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1999. S. 233–237.
7. Senderovich S.Ya. Morfologiya zagadki. M.: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2008. 208 s.
8. Toporov V.N. Iz nablyudenij nad zagadkoj // Issledovaniya v oblasti balto-slavyanskoj duhovnoj kul'tury: Zagadka kak tekst – 1 / Otv. red. T.M. Nikolaeva. M., 1994.
9. Hudyakov I.A. Velikorusskie skazki. Velikorusskie zagadki. SPb.: Tropa Troyanova, 2001. 479 s.

Коковина Наталья Захаровна, доктор филологических наук, профессор , Курского государственного университета, Курск. Россия

Kokovina Natalia Doctor of philological Sciences, Professor, The Department of Russian literature of Kursk state University, Kursk, Russia

Михайлова Ирина Петровна, кандидат филологических наук, доцент, Юго-Западного государственного университета, Курск, Россия

Mikhailova Irina, Candidate of philological Sciences, associate Professor, South-Western state University, Russia, Kursk

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА ПРОВИНЦИАЛЬНОГО ТЕКСТА НАЧАЛА XX ВЕКА
(На материале произведений курских авторов)

THE ANTHROPOLOGICAL PARADIGM OF THE PROVINCIAL TEXT OF THE EARLY XX CENTURY
(Based on the works of Kursk authors)

Аннотация: В статье определяется специфика моделирования и бытования провинциального текста начала XX века в творчестве курских авторов. Основной задачей является исследование антропологической парадигмы провинциального локуса литературного материала, введение в научный оборот новых материалов по литературной истории провинции. В начале века активизируется литературная жизнь провинции, к литературному творчеству обращаются слои населения, прежде далекие от творческих интересов, что свидетельствует о росте самосознания провинциальных жителей. Особое внимание в статье уделяется творчеству таких новокрестьянских писателей и поэтов, таких как И.Е. Вольнов, П.И. Карпов, Л.Г. Чемисов. Выходцы из крестьянской среды, эти поэты подчеркивают свою причастность народной жизни, глубокое знание народа, потребность и обязанность выразить его интересы. В их позиции

чувствуется осознание самоценности крестьянского мировосприятия, полемическая острота. Образ поэта-пророка, страдальца ключевой в их стихотворениях. Вместе с тем крестьянским поэтам наряду с глубоким знанием русской фольклорной традиции оказались внятны и стилевые устремления «русского модерна». Стихи Карпова и его роман «Пламень» находятся под значительным влиянием символизма, окрашены особенной религиозной символикой и образностью. К модернистскому роману можно отнести и романы Д.А. Абельдяева, демонстрировавшие, как провинциальная проза усваивала достижения романа Серебряного века.

Ключевые слова: провинциальный текст, антропологическая парадигма, курские авторы, новокрестьянские писатели и поэты

Abstract. The article defines the specifics of modeling and the existence of the provincial text of the beginning of the twentieth century in the works of Kursk authors. The main objective is to study the anthropological paradigm of the provincial locus of literary material, introduction to the scientific circulation of new materials on the literary history of the province. At the beginning of the century literary life of the province becomes more active, literary creativity is addressed by the layers of the population, previously distant from creative interests, which indicates the growth of self-consciousness of provincial residents. The article focuses on the creative work of such new peasant writers and poets as I.E. Volnov, P.I. Karpov, L.G. Chemisov. Coming from a peasant environment, they emphasize their involvement in national life, the deep knowledge of the people, the need and the duty to express their interests. In their position there is a sense of awareness of the intrinsic value of the peasant world perception, polemical acuity. The image of the poet-prophet, the sufferer is the key theme in their poems. At the same time, the peasant poets with a deep knowledge of the Russian folklore tradition were distinct and the stylistic aspirations of the “Russian modern”. The poems of Karpov and his novel "Fire" are under the significant influence of symbolism, painted with special religious symbolism and imagery. By the modernist novel can be attributed and works of D.A. Abeldyaev, vividly demonstrating how provincial prose assimilated the achievements of the Silver Age novel.

Keywords: provincial text, anthropological paradigm, Kursk authors, new peasant writers and poets

Введение. Обращение к провинциальной культуре в современном гуманитарном знании непосредственно связано с теоретическим осмыслением человека, пытающегося вновь и вновь ответить на вопрос о смысле и ценности своего субъективного бытия, с попытками поиска своей исторической, социальной и культурной идентичности. Антропоцентрическая концептуализация понятия «русская провинция» содержит ресурс выхода на решение экзистенциальных проблем существования человека в свое время и в своем пространстве, проблем, связанных с тем, чтобы не потерять и сохранить себя как полноценно и суверенно действующую личность. Результаты исследования позволят более глубоко проникать в сферу мотивов и механизмов поведения и взаимодействия людей как членов социальных, этнических, локальных сообществ, носителей определенной психологии и представлений.

Теория и методы: Повышенный интерес к человеку в истории, мотивам его поведения, действий, поступков, представлениям, ментальным нормам и ценностям, повседневному бытию, всем формам жизнедеятельности обусловил антропологически-ориентированный дискурс нашего исследования. В современном литературоведении активно разрабатываются методы анализа текста, которые опираются на такие характерные подходы как структурная антропология и поэтика (К. Леви-Строс, Ю. М. Лотман), эстетика бытия, художественная антропология (В.В. Савельева), мифическая антропология (К.А. Крашенинников), поэтическая антропология (В.П. Зинченко), антропологическая поэтика, психопоэтика (Е.Г. Эткинд, В.А. Пищальникова), мифопоэтика (И.В. Шугайло), онтологическая поэтика (Л.В. Карасев). Такая методология подчеркивает именно человеческое измерение реальности, корреляцию сознания и бытия

человека символами и ритуалами, в которых выражаются существенные аспекты поведения, литературой и искусством, конфигурацией полей и характером пейзажа.

Данные: Объектом исследования в данной статье является литературный материал Курского края. Многоаспектное осмысление Курска и Курского края как литературного пространства, предполагающее исследование тематического диапазона, идейной специфики, жанрово-стилевой палитры и собственно поэтики произведений позволит ввести в научный оборот сведения о многих забытых поэтах и деятелях культуры, новые материалы по литературной истории Курского края.

Историко-литературный процесс Курского края как целостное явление не становился объектом систематического исследования, восстанавливающего внутренние взаимосвязи существовавшего творческого процесса и соотносящего его с общероссийским литературным процессом; осмысление, аналитическое исследование дают возможность расширить представления о литературной жизни провинции.

Начало XX века для анализа выбрано не случайно. Именно в это время активизируется литературная жизнь провинции. Растет количество газет. Выходят «Курские губернские ведомости», «Курский листок», «Курские епархиальные ведомости», «Курская быль», «Курская газета», «Курское эхо», «Голос Курска», «Курский край», журнал «Курский театр». Провинциальная печать, к этому времени становится инструментом формирования самосознания региона и важной составляющей общероссийского литературного процесса.

К литературному творчеству обращаются слои населения, прежде далекие от творческих интересов. Это несомненный показатель роста самосознания провинциальных жителей. Активно публикуются Н.И. Васильковская, В.В. Бородаевский, Д.А. Абельдяев, И.Д. Стрельский, А.П. Яхонтов, Г. И. Булгаков П. Могилин, Ф. Родин, А. Кепов, Алексей Гиллесем.

Поскольку Курская губерния была по преимуществу аграрной, то и творческая прослойка формируется из крестьянства, мещанства, чиновничества, священнослужителей. Они активно сотрудничают с газетами, издававшимися в Курской губернии, а также публиковался в столичных газетах и журналах. Печатаются сборники стихов «Проблески» (Курск, 1904) и «Отражения» (Курск, 1904). В эти скромные издания, сформированные по примеру сборника московских «суриковцев» «Рассвет», были включены тексты преимущественно начинающих курских авторов из народной среды, таких как В. Иванилов, И. Квасников, Н. Овсянников, П. Сошников. В их стихах, рассказах, очерках оплакивалась горькая доля бедняка как неизбежное следствие общественной несправедливости.

Многочисленную группу представляли И.Е. Вольнов, П. И. Карпов, П. Сошников, Л.Г. Чемисов и другие поэты и писатели, которых часто называют новокрестьянскими. Выходцы из крестьянской среды, эти поэты подчеркивали свою причастность народной жизни, глубокое знание народа, потребность и обязанность выразить его интересы.

«Юношество мое прошло в сумерках мещанской беспросветной жизни», – скажет о себе Л.Г. Чемисов [13, с. 1].

Герой «Повести о днях моей жизни» Вольнова, жанр которой он обозначил как «крестьянская хроника», ко всему будет подходить с мужицкой точки зрения и с мужицкой оценкой [2]. Духом трагической безысходности проникнуты воспоминания Карпова о своих истоках: «Дед мой был крепостным ткачом. За ручным ткацким станком он умер от разрыва сердца…» [7, с. 48].

Не случайно в одном из писем В.Я. Брюсову Карпов называет себя «сыном деревни, несущим всю тяготу народной жизни, которому дорога душа русского народа, его духовое достояние», и хотел бы, «чтобы голос простой души крестьянского сына был услышан» [4]. Знание и понимание деревенской жизни, «доли пахаря», сочувствие и сострадание к людям труда

в дальнейшем определили тематику произведений этих писателей, ведущей станет мысль о судьбе крестьянства.

Карпов акцентирует внимание на том, что судьба лирического героя предрешена: он должен идти «дорогой заповеданной». Но в конце этого пути «та ж на нем рубаха рваная», «копоть хат над ним все та ж» [5, с. 222]. В таком пахаре-крестьянине Карпов всегда видел, в первую очередь, человека, с его душой, мыслями и чувствами: «Встретишь, разыщешь в копоти и вьюжной мгле страдные мужицкие глаза, – каким немеркнущим радостным светом засветит тебе оттуда прямо в сердце!» [6, с. 82].

Через призму повседневности автором раскрываются характер крестьянина во всех его проявлениях, а также «основы народной жизни и народного сознания <…>, познается целостность картины крестьянского миропорядка <…> и его собственная к нему причастность» [10, с. 45].

Отдельные подробности в описании избы бедняка с отвратительным ликом нужды в стихотворении «В деревенской избе» Чемисова складываются в удручающую картину крестьянского быта: «Бедная утварь, дырявые свитки/ Старый негодный хомут:/ Всё здесь богатство, все и пожитки /В этом имуществе тут» [12, с. 2].

Человек воспринимается как часть этого вещного мирка: «В ящике грязном в виде кроватки / Крошка больная лежит./ Охая кашляя рядом со свечкой, Спит на полу старичок» [12, с. 2].

В центре внимания Чемисова была напряженная жизнь людей из народа: «трудящийся мужик», со своей неотступной «думой горькой», крестьянка с «тоской беспощадной», которой приходится «целый век горевать, тужить», деревенские «бедные, жалкие дети», рано познавшие тяготы жизни, «пахарь-кормилец». Но в то же время Л.Г. Чемисова привлекают невероятная устойчивость духа и непритязательность, трудолюбие и физическая выносливость человека, живущего на земле: «Он незлобен в душе, / Ласков, добр, как дитя;/ Страшный холод и зной – / Переносит шутя» [13, с.106].

Всем «новокрестьянским» поэтам в той или иной мере были присущи, связь с миром природы и устного творчества, религиозно-философские искания, в которых христианские, порой старообрядческие идеалы синтезировались как с языческими мотивами, так и с сектантскими искушениями. Подобная форма религиозной жизни определила и мятежные духовные искания Карпова. Писатель «с детства впитывал самовитое слово народной потаенной литературы, исходившей из сектантской и староверческой среды, и обогащался неисчерпаемыми сокровищами русской фольклорной традиции» [8, с. 12]. Важным компонентом духовной культуры старообрядцев стало радикально-гностическое мировоззрение и заключающиеся в нём эсхатологический пафос, уход в крайности, жажда мученичества, необходимость жертвы. Ощущение Апокалипсиса, краха потаённой Святой Руси, пребывания мира во зле требовало искупления и пробуждения, которые были возможны только в условиях принятия тяготы, страдания, совершения самопожертвования. Через смерть, жертвенную гибель достигается новая жизнь, высшая, у Карпова именуемая Светлым Градом. Поэтому писатель воспринимает революцию как возможность духовного перерождения.

В описании крестьянского труда развертывается картина единства человеческих и природных сил: природа представлена таинственной, животворящей сущностью, а человеческая деятельность — ясно очерченным календарным кругом земледельческих забот и дел. Карпов был убежден, что «раздумное, если можно так выразить, символическое созерцание природы и своеобразная певучесть – такова именно простая душа народа нашего – вечно поклоняющаяся величию природы и горящая внутренним светом» [4].

Неотъемлемым свойством в восприятии природы, присущим в целом писателям новокрестьянского направления, является взгляд на неё через призму деревенского обихода, то

есть на картины русского пейзажа поэт смотрит, в первую очередь, глазами крестьянина. Так, его взору открываются «волны хлебов», «спелый колос златой», ковыль, цеповая молотьба ячменя, «кадильный дым от хат» над селом, «вешняя степь». Посредством «природоописаний» возникает проекция на судьбу лирического героя, даётся своеобразная оценка его жизни: «День мой окончен в крови и пыли / За молотьбой цеповой ячменя./ Осень. Никто не полюбит меня: / День мой окончен в крови и пыли…» [7, с. 23].

Карпов с сожалением отмечает, что мужик порой «не в силах заметить красоту всего этого – и не потому, что он делается бесчувствен и груб <…>, а потому, что ему не до солнца и радости, когда босые ноги его устают от бесконечного хождения за плугом, когда пыль застилает ему пересохшее горло, когда он не знает отдыха в течение 18 часов и не имеет иной пищи, кроме черствого хлеба и сырой воды» [7, с. 477].

Крестьянские поэты не ощущают себя маргиналами, в отличие от своих предшественников, в их позиции чувствуется осознание самоценности крестьянского мировосприятия, демонстративность, полемическая острота. Образ поэта-пророка, «солнцебога», ключевой в стихотворении Карпова «Предутрие»: «Я тайны надзвездные бездне вечерней поведал, / А миру – Предутрие, я, солнцебог и пророк [7, с. 41].

Во вступительной статье к небольшому сборнику стихотворений еще одного крестьянского «поэта-самоучки» Филиппа Родина, «кровно связанного с землей», Карпов излагает свое представление о пути творца. «Поэт-песнопевец должен быть подвижником, страстотерпцем …Что может быть ценнее духа, очищенного страданием? Что может быть роднее песни-думы, песни-молитвы о жизни, о Боге и о пророчестве темной судьбы!.» [11, с. 3].

К модернистскому роману можно отнести и произведения Д.А. Абельдяева, ярко демонстрировавшие, как провинциальная проза усваивала достижения романа Серебряного века. Не случайно в романах Абельдяева так много внимания отведено показу внутреннего мира героя, детальному описанию его мыслей, эмоций: «…мне, просто-напросто, весело и приятно, по горячим, как говорится, следам, прямо с натуры, бросать на бумагу свои впечатления; весело и приятно говорить откровенно, как думается и чувствуется, ни с кем и ни с чем не считаясь» [1, с. 25]. Самосознание героя – Абашева становится в произведении художественной доминантой построения образа. Показ противоборствующих начал в психологии героев «переходного времени», неоднозначность, дисгармония человеческого естества, «текучесть» человеческого «я» определяют поэтику романа Абельдяева Д.А. «Тень века сего (Записки Абашева)» [8, 9,].

Заключение. Как видим, для провинциальных авторов начала XX века характерен рост самосознания и значимости своей миссии. Выходцы из крестьянской среды, эти поэты и писатели подчеркивают свою причастность народной жизни, глубокое знание народа, потребность и обязанность выразить его интересы. В их позиции чувствуется осознание самоценности крестьянского мировосприятия, полемическая острота. Образ поэта-пророка, страдальца ключевой в их произведениях. Они опираются на традиции устно-поэтического творчества, но и осваивают новые тенденции в литературе этих лет.

Список литературы

1. Абельдяев Д.А. Тень века сего (Записки Абашева). М.: Т-во А.А. Левенсон.1913.
2. Вольнов И. Письмо Горькому Архив А. Горького КГ- Г17-18-2.
3. Иванов В.И. Письмо к П.И. Карпову. Научно-исследовательский отдел Российской Государственной Библиотеки (НИОР РГБ). Ф. 109. К.10. Ед. хр. 12.
4. Карпов П.И. Письма к В.Я. Брюсову. Научно-исследовательский отдел Российской Государственной Библиотеки (НИОР РГБ). Ф. 386. К.89.Ед. хр. 19.

5. Карпов П.И. Пламень; Русский ковчег; Из глубины/ Подгот. текста, сост., вступ. ст., коммент. С. Куняева. М.: Худож. лит., 1991. 367 с.
6. Карпов П.И. Собрание сочинений: в 2 т. Курск: Славянка, 2011–2012. Т. 1: Художественная проза. Статьи. Комментарии. 2011. 461с.
7. Карпов П.И. Собрание сочинений: в 2 т. Курск: Славянка, 2011–2012. Т. 2: Стихотворения, воспоминания, публицистика. Статьи. Комментарии. 2012. 524 с.
8. Коковина Н.З., Михайлова И.П. Провинциальная беллетристика 1910-х годов в поисках жанровых стратегий (На материале романов Д.А. Абельдяева) // XXIV международная научная конференция Оломоуцкие дни русистов. Философский факультет Университета им. Палацкого. Оломоуц Чешская Республика, 07–08 сентября 2017.
9. Коковина Н.З., Михайлова И.П. Свобода чувства и свобода воли в исполнении интеллектуального героя (На материале провинциальной прозы начала XX века) // Актуальные проблемы и перспективы русистики. Материалы по итогам Международной конференции русистов в Барселонском университете, МКР-Барселона 2018. Barcelona, Spain. Published by: Trialba Ediciones. 2018. С. 323–330.
10. Михайлова И.П. К вопросу о региональной идентичности как способе выражения авторской позиции в творчестве писателя Пимена Карпова. // Самосознание и идентичность. Русская литература XVIII–XXI вв. Herbert Utz Verlag. München, 2018. С.112–119.
11. Родин Ф. Сиреневые зори. Лирика. Петроград: Литературное художественное общество «Страда», 1916. 64 с.
12. Чемисов Л.Г. В деревенской избе / Курский листок. 1901. № 52 С. 2.
13. Чемисов Л.Г. Искорки. Стихотворения. Спб.: Т-во художественной печати, 1901. 160 с.

Коровин Андрей Викторович, к.ф.н., доцент, старший научный сотрудник Института мировой литературы им. А.М. Горького Российской Академии наук

Korovin Andrey, PhD in Philology, Associate Professor, Senior Researcher, M. Gorky Institute of World Literature, Russian Academy of Sciences

ГРАНИЦА МЕЖДУ ЕВРОПОЙ И АЗИЕЙ: РОМАНТИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД ИЗ ДАНИИ

BORDER BETWEEN EUROPE AND ASIA: ROMANTIC VISION FROM DENMARK

Аннотация. В статье поднимается вопрос о границе как культурном концепте, который рассматривается как граница между Европой и Азией в контексте датской литературы XIX века. Датский ориентализм стал важным движением в культуре, при этом заметно отличался от ориентализма в ведущих странах Европы, поскольку датчане не были вовлечены в процесс колонизации Востока, были не столь враждебно настроены, больше обращали внимание на сходство с Востоком, чем на различия. В статье прослеживается развитие романтических идей в Дании, когда интерес к национальному прошлому – эпохе викингов - сливался с ориентализмом, ставшем специфическим направлением в датской литературе и искусстве. Подобное соединение

стало результатом романтического устремления найти истоки национальной культуры, поскольку в исландских сагах говорится о легендарной прародине богов древних скандинавов - Азии. В результате в датской литературе складывается весьма положительный образ Востока, а граница между Европой и Азией пролегает непосредственно в датской культуре, но в духовном ее понимании, свидетельством чему становятся сочинения крупнейших датских писателей и ученых.

Ключевые слова: ориентализм, литература, датская культура, романтизм, национализм, Европа, Азия, путевые очерки

Abstract. The article deals with the concept of border, which is a border between European and Oriental cultural in the context of Danish literature of 19th century. Danish orientalism became an important cultural current, but it differed from orientalisms in the leading European countries; the Danes were not involved in the project of colonizing the East, were less hostile, looking for similarities with the Orient rather than for differences. The article gives an account of the development of romantic ideas in Denmark, where an interest to the national past – the time of Vikings - is mixed with orientalism as a specific movement in Danish literature and fine arts. This combination is a result of the romantic intention to look for roots of the national culture. According to Icelandic sagas the motherland of ancient Scandinavian gods is Asia. That is why there is a very positive image of the Orient in Danish literature, and the border between Europe and Asia lies in Danish culture in the spiritual way, it is visible in the books of the most prominent Danish writers and scholars.

Keywords: orientalism, literature, Danish culture, Romanticism, nationalism, Europe, Asia, travel books

Введение. В последние годы особенной популярностью пользуются идеи Э. Саида, рассматривающего взаимодействие Европы и Востока не просто как соперничество культур, а как противостояние цивилизаций, где Запад выступает в качестве агрессора и узурпатора, а искусство и литература являются средством оправдания порабощения Востока. Данная точка зрения не является универсальной и неоспоримой, свидетельством чему становится датский ориентализм, ставший заметным явлением в национальной культуре и нашедший непосредственное отражение в литературе.

Обращенность к Востоку в целом изначально присуща европейской культуре, что является неоспоримым фактом, но принято считать, что ориентализм как таковой возникает в эпоху Нового времени (XVII-XVIII вв.), когда начинается более тесное взаимодействие Европы и Азии по всем направлениям. Интерес к Востоку в Европе носит не только практический, но и сугубо научный характер: совершаются многочисленные экспедиции с целью изучение языков, культуры, быта, искусства и литературы народов, обитающих в Азии, которая во многом мыслится как колыбель европейской цивилизации. Дания стремится не отстать от других европейских стран, где активно занимаются научным исследованием Востока: Фредерик Людвиг Норден совершил экспедицию в Египет в 1737 и 1738 годах, а Карстен Нибур путешествовал по арабскому Востоку с 1761 по 1767 год, результатом чего стал труд «Описание Аравии на основе собственных наблюдений и информации, собранных в Аравии» (1772). Но в существенный фактор европейской культуры ориентализм превращается после похода Наполеона в Египет в 1798-1801 гг.

Теория. В данной статье предлагается уйти от штампов, навязываемых постколониальной теорией (Саид), и вернуться к историко-культурному и биографическому подходу (Брандес), а так же принципам исторической поэтики (Веселовский), которые позволят наиболее объективно оценить развитие не только литературных фактов, но идей и представлений, находящих свое отражение в художественных текстах.

На специфику датского ориентализма оказали самое непосредственное воздействие политические события XIX в., определившие умонастроения и идеи, воплощенные в литературе. Участие Дании в Наполеоновских войнах было довольно печальным для страны: англичане подвергли бомбардировке Копенгаген в 1802 г., а в 1807 - уничтожили флот прямо на рейде, в 1814 г. была утрачена Норвегия. Небольшие датские колонии в Индии были проданы в 1845 г., а в 1864 г. после войны с Пруссией Дания потеряла почти половину своей территории. Все эти события способствовали специфическому противопоставлению собственной идентичности другим «большим» европейским нациям, от которых для Дании исходила постоянная угроза, что повлекло, с одной стороны, обращение к прошлому - временам викингов – наиболее славной эпохе в истории Скандинавских стран, а с другой, к росту интереса к культуре народов, проживающих в Азии, ставшего результатом определенного отождествления себя с Востоком, также пострадавшим в результате колониальной деятельности крупных европейских держав. По А. Веселовскому: «История литературы, в широком смысле этого слова, — это история общественной мысли, насколько она выразилась в движении философском, религиозном и поэтическом и закреплена словом (8, с.41). В Дании ориентализм и романтический национализм становятся двумя общественными идеями, оказавшими сильнейшее влияние на национальную литературу всего XIX в. «Ориентализм стал важным течением в датской культуре девятнадцатого века, хотя он и развивался одновременно с ориентализмом других европейских народов: английским, французским и немецким, он отличался от них тем, что датчане не были вовлечены в колонизацию Востока, были гораздо менее враждебно настроены по отношению к неевропейским народам, а потому искали больше сходства с Востоком, чем различий» - отмечал М. Зерланг (7).

По мнению Э. Саида, и научные изыскания, и художественный образ Востока, создаваемый в искусстве преследовали только одну цель: узаконить гегемонию европейских держав, когда ориентализм предстает как взаимодействие или даже слияние «знания» и «власти», а искусство становится инструментом политики. Согласно Саиду: «Восток — это не только сосед Европы, но еще и место расположения ее самых больших, самых богатых и самых старых колоний, это исток европейских языков и цивилизаций, ее культурный соперник, а также один из наиболее глубоких и неотступных образов Другого. Кроме того, Восток помог Европе (или Западу) определить по принципу контраста свой собственный образ, идею, личность, опыт. Однако ничто в таком Востоке не является сугубо воображаемым. Восток — это неотъемлемая часть европейской материальной цивилизации и культуры» (9, с.8). С чем можно в принципе согласиться, если бы не его стремление всячески доказать, что и европейские научные изыскания, и литература, и искусство ставили перед собой лишь одну цель: поработить Восток, что является весьма вульгарным обобщением, не учитывающим национальные различия в рамках некой абстрактной Европы. Датская культура нам дает как раз пример обращения к Востоку как источнику нового и познанию собственной истории.

Данные и методы. Основатель датского романтизма Адам Готлоб Эленшлегер (1789-1850) пишет драмы, новеллы и стихотворения на древнескандинавские сюжеты, но его литературным манифестом становится пьеса «Аладдин, или волшебная лампа» (Aladdin, eller Den forunderlige Lampe), ставшая одним из самых важных текстов всей датской литературы. Любопытным фактом является то, что и обращение к временам викингов и интерес к Востоку не просто проявляется в датской литературе одновременно – в самом начале эпохи романтизма, но и некоторым образом смыкается, поскольку Азия мыслится как древняя прародина скандинавов, о чем прямо говорится средневековых источниках - исландских сагах.

Один из самых знаменитых памятников древнескандинавской литературы - сборник саг «Круг земной» (Heimskringla), приписываемый исландскому политику и писателю Снорри Стурлусону (1179-1241), повествует о прародине скандинавских богов - асов: «Страна в Азии к востоку от Танаквисля называется Страной Асов, или Жилищем Асов, а столица страны называется Асгард. Правителем том был тот, кто зовется Одином» (10, с.11). В «Круге земном» наблюдается стремление эвгемерически истолковать древние мифологические сюжеты. В знаменитых поэтической «Старшей Эдде» и прозаической «Младшей Эдде», также созданной Снорри Стурлусоном, содержатся сказания, посвященные богам и героям древних скандинавов, где асы предстают богами, а Один является верховным божеством. Совершенно очевидно, что в «Круге земном» языческие боги предстают земными правителями, пришедшими со своими народами в Скандинавию, тем самым став прародителями современных скандинавских наций. В первой саге сборника «Саге об Инглингах» довольно много внимания уделяется географии областей, прилегающих к Черному морю, где как раз и проходит граница между Европой и Азией. Этимология же слова «Азия» в источнике трактуется как «Страна Асов», что, конечно, не соответствует действительности, но работает на историческую концепцию автора книги. Асы вели постоянные войны с соседним народом ванами, пока не заключили мир и не обменялись заложниками, среди которых были Ньёрд, Фрей и Фрея, владевших искусством магии. «Рассказывают как правду, что когда Один и с ним дии пришли в Северные Страны, то они стали обучать людей тем искусствам, которыми люди с тех пор владеют» (10, с.13). Таким образом, Азия в древнескандинавской традиции предстает местом зарождения цивилизации, а потому становится вдвойне притягательной для романтиков, стремящихся отыскать истоки национальной культуры.

Для последователей Саида не всегда очевидно, что ориентализм может быть и не политическим, а культурным, когда обращение к Востоку в литературе и искусстве преследует совершенно иные цели. Так, например, у одной из «больших» европейских наций - немцев - не было колоний на Востоке, а его изучение было продиктовано исключительно научными целями, где сверхзадачей виделось утверждение интеллектуального и культурного превосходства Германии в Европе. По этому же пути стремились идти и датчане: одним из наиболее значительных событий в изучении Востока стало начавшееся в 1816 году семилетнее путешествие по России, Персии и Индии выдающегося лингвиста Расмуса Кристиана Раска (1787-1832), заложившего основы сравнительно-типологического языкознания. Именно Раск устанавливает сходство многих азиатских языков с европейскими, предпринимает попытку их классификации. В задачи Раска входило изучение восточных языков и поиски генетических связей между ними. Он получал финансирование для путешествия собственно в Азию, его целью была Индия и Цейлон, а результатом его путешествия должно было стать полноценное научное описание не только языков, но и культуры, обычаев и нравов азиатских народов, которое, увы, так и не было создано. Раск был в основном занят изучением языков, которыми он овладевал по мере посещения стран: русский, грузинский, персидский, санскрит, хиндустани, пали и др., а другие вопросы его занимали мало. В его письмах и скудных заметках достаточно мало материала, который бы позволил говорить о неком образном осмыслении виденного им, но совершенно очевидно, что Раск руководствовался идеей поиска некого общего корня в языках и культуре народов Европы и Азии, что в целом соответствовало общим романтическим тенденциям. Вся его научная деятельность стала воплощением стремления соединить скандинавское и восточное, что было весьма характерно для датского романтизма в целом.

Раск самостоятельно досконально изучил древнеисландский язык, разбирая текст «Круга земного», результатом чего стало издание в 1811 «Руководства по исландскому или древнескандинавскому языку» (Vejledning til det Islanske eller gamle Nordiske Sprog), в 1813-15 гг. он живет в Исландии, занимается исследованием древних рукописей и сравнением скандинавских языков с другими. В 1816 г. немецкий лингвист Ф. Бопп выпускает большую работу, в которой доказывает грамматическое сходство санскрита и европейский языков, что в свою очередь сподвигает Раска обратиться к азиатским языкам, для чего он и отправляется в экспедицию на Восток.

Путь датского лингвиста пролегает через Россию, где он проводит довольно продолжительное время в Петербурге, посещает Москву, Астрахань и через Тифлис направляется в Персию. Раск быстро овладевает русским языком и оказывает существенное содействие графу Н.П. Румянцеву и членам его кружка – филологам, историкам и антикварам, в основном занимавшимся изучением славянских древностей, в поиске древнескандинавских источников, в которых содержатся сведения по русской истории. Раск разрабатывает учение о родстве различных языков, формулируя представление об индоевропейской общности, объединяющей народы Европы и Азии. Находясь в Петербурге, в письме профессору М.П. Мюллеру Раск излагает свое представление о различных человеческих расах, называя европейскую «кавказской»: «Ганг, Аму (Окс), Кура, Дон, Двина, кажется были древними границами нашей расы. Эту (нашу) расу я разделяю на следующие общности или группы народов и языков: деканскую, индостанскую, иранскую (персидскую, армянскую, осетинскую), фракийскую (греческую и латинскую), сарматскую (леттскую и славянскую), готскую (германскую и скандинавскую) и кельтскую (бретонскую и гаэльскую). Восточные сюда совершенно не относятся, скорее они принадлежат скифской расе, так как санскрит и исландский более сходны друг с другом, чем арабский с персидским, если абстрагироваться от очевидного смешения» (11, с.42).

Для Раска очень важно доказать общность народов, населяющих Европу и Азию в лингвистическом плане, а культурные схождения являются лишь подтверждением его теорий. Так, путешествуя по России, он сообщает мало этнографической информации, но есть интересные замечания: «Тем не менее кое-какие наблюдения меня позабавили, например, что женский головной убор в Тамбовской губернии и вообще на юге России очень похож на исландский (faldr), это подтверждает, что ваны были русскими (малороссами), так как Фрейр и Фрея были ваны, а то что Фрея, по-видимому, привнесла это одеяние на север, явствует из «Песни о Трюме» (hagliga á höfuð typpom)! Свое утверждение, что ваны были славянами, я, кроме того, основываю еще на двух или трех обстоятельствах, а именно что русских все еще финны называют Venä-läiset, что Снорри помещает их между двумя Дона и что Хеймдалль, который был ваном (vissi hann vel fram Vanir aðrir), также звался белым асом (þá kvað þat Heimdallr, hvítastr ása) и достаточно явно соответствует славянскому божеству Бел-богу (т.е. белому богу)» (11, с.76). Для Раска граница между Азией и Европой проходит также по Дону, как и для Снорри Стурлусона, но эта граница, не разделяющая культуры, а место, где сходится прошлое и настоящее, пересекаются языки. Формируются цивилизации.

Покинув пределы России, Раск продолжил свое путь в Индию и Цейлон через Персию, где неустанно занимался изучением местных языков, но Южная Азия вопреки ожиданиям не произвела на него впечатления. Единственной его работой стала большая статья о древнеперсидском языке, а грамматику санскрита он так и не завершил. Нельзя утверждать, что сочинения Раска сильно повлияли на восприятие Востока в Дании, но его деятельность

отражает общую тенденцию, характерную для датской культуры эпохи романтизма, когда сближение с азиатскими культурами во многом через Россию становится средством утверждения национальной самобытности, обособленности в рамках «большой» Европы.

Поученные результаты. Интерес к Востоку широко распространен в датском обществе XIX в.: не только в среде образованных людей, но также в массовой культуре. Мода на все восточное проявляется в литературе, искусстве, архитектуре и музыке, ее пик приходится именно на годы, когда и датский национализм, возросший на почве романтических идей, находится на подъеме. Парадоксальное на первый взгляд слияние национализма и ориентализма стали отличительной чертой именно датской культуры. Э. Оксфельдт отмечала: «Дания импортировала восточные образы, чтобы противопоставить себя не столько другим колониальным странам, а скорее – центральноевропейским» (6, с.13). Это объяснялось и тем фактором, что граница между Европой и Азией проходила по Восточной Европе, значительная часть которой была под властью Османской Империи. Дания выбрала себе специфическую роль пограничной территории, не географической, а культурной, где наблюдается не противостояние, а взаимодействие и взаимообогащение.

Практически все наиболее значительные датские писатели XIX в. обращались к теме Востока: Х.К. Андерсен, Э. Эреструп, Б.С. Ингеманн, С.С. Бликер, С. Клауссен, М.А. Гольдшмидт, Х. Дракманн, Й. В Йенсен, К. Гьеллеруп. Ханс Кристиан Андерсен (1805-75) в своих странствиях не раз бывал на Востоке, а первый свой опыт посещения Азии он отразил в своем путевом очерке «Базар поэта» (En Digters Bazar,1842), где граница между Азией и Европой лежит не в области географии, а в душе поэта, отправившегося в путешествие и вернувшегося домой. Андерсен в качестве эпиграфа к своей книге выбирает строки из «Аладдина» Эленшлегера, где как раз стерты границы между современным Копенгагеном и Востоком: «Пойдем, будем бродить, пробираясь сквозь буквы, Через шесть аркад, построенных силой искусства; Между Копенгагеном и Востоком Находится базар, на который ты здесь смотришь» (1, с.6). Позже Хольгер Дракманн (1846-1908) в своем поэтическом сборнике «Стихи из Леванта» (Digte fra Levanten,1889), дает четкое различие между Востоком географов и Востоком поэтов. Поэтический Восток - это не то, что географы расположили «на этих своих меридианы, с этими своими людьми в этих своих городах с узкими улочками, а то, что вы находите в песне поэта, а не на карте страны». Восток стал образом мечты для Европы, которая «едва могла дышать в своих непомерных городах» (3 с. 492). Отличия датского литературного ориентализма от европейского были весьма существенными, на что обратил внимание крупнейший датский критик Георг Брандес (1842-1927) в своем главном труде «Основные направления европейской литературы в XIX в.» (Hovedstromninger i det 19. Aarhundredes Literatur, 1872). Он сравнивает «датский Восток» с «востоками» Англии, Германии и Франции. В отличие от датского Востока, который интегрируется в национальную культуру, становится «своим», английский Восток лорда Байрона является «прекрасным украшением страсти во всей ее безжалостности и унынии», а немецкий Восток Гёте в «Восточном Диване» – это «прибежище старика, который принимает покой и созерцательность восточного взгляда на жизнь», «французский Восток» Гюго - «пестрый, экстравертный, варварский Восток, страна света и цветов» (2, с.76-77). Здесь реальный Восток ничего не значит, важно только его литературное видение, он остается чуждым и весьма далеким. У Брандеса было вполне сформированное представление о Востоке как таковом, поскольку ученым-востоковедом был его брат - Эдвард, прославившийся как прогрессивный интеллектуал, специализировавшийся в индийской филологии.

Интерес к Востоку и стремление приблизиться к его культуре в середине XIX в. находит свое выражение и в участившихся поездках датчан в Азию, в результате чего появляются многочисленные путевые очерки и газетные репортажи: востоковед В. Шмидт издает книгу «Путешествие по Греции, Египту и Святой Земле» (1863), архитектор парка развлечений «Тиволи», ставшего своего рода визуальным воплощением Востока в Копенгагене, Х.С. Стилинг публикует свое «Путешествие в Египет» (1869), а директор «Тиволи» Р. Ватт написал книгу «Из страны египтян» (1870). В 1881 году известные борцы за права женщин сестры А. Лассё и художница Э. Иерихау-Бауманн одновременно выпустили по книге: первая - «Из Персии», а вторая - «Разнообразные путевые зарисовки». Писатель и переводчик Тор Ланге (1851-1915), живший в России, начинает свою книгу «Месяц на Востоке» (En Maaned i Orienten, 1887) с размышления о Босфоре как границе между Европой и Азией: «…от Античности до наших дней никакая человеческая сила не могла примирить и связать эти две совершенно разные части мира» (5 с.2). Тем не менее, каждое из путешествий демонстрирует стремление соединить эти миры. И Ланге, и другие датские авторы использовали Восток как инструмент в поисках своей идентичности, того, что бы отделило датчан от других европейцев. Конечно, отличие Дании от Востока было огромным, но тем удивительнее были сходства, которые путешественники находили в глубинах Азии.

Заключение. Исходя из приведенного исследования, можно заключить, что для датской культуры XIX в. ориентализм стал специфическим средством самовыражения, поиска своего пути среди других европейских народов. Азия с ее вечным противостоянием Европе, древнейшей культурой и языками, как оказалось родственными скандинавским, стала привлекательным образом, нашедшим свое отражение в литературе и других видах искусства. Границу между Европой и Азией датчане воспринимали не только географически, но и духовно, поскольку эта граница пролегала в их национальной культуре.

References

1. Andersen H. C. En Digters Bazar. København: Rasmus Navers Forlag, 1943.
2. Brandes G. Hovedstromninger i det 19. Aarhundredes Literatur (Den romantiske Skole i Frankrig). In Samlede Skrifter Bind VI. Kjöbenhavn: Gyldendalske Boghandel, 1900.
3. Drachmann H. Sangenes Bog. In Samlede Poetiske Skrifter Vol.8. Kjöbenhavn: Gyldendalske Boghandel, 1908.
4. Lange Th. En Maaned i Orienten. Flygtige Skizzer. København: Gyldendal, 1887.
5. Oehlenshläger A.G. Aladdin, eller Den forunderlige Lampe. København: Hermanns Forlag, 1944.
6. Oxfeldt E. Nordic Orientalism: Paris and the Cosmopolitan Imagination, 1800-1900. Copenhagen: Museum Tusculanum Press, 2005.
7. Zerlang M. Danish orientalism. Publication from July 1, 2006. Электронный ресурс: https://www.thefreelibrary.com/Danish+orientalism.-a0165364320 Дата обращения 30.04.2019.
8. Веселовский А.Н. Историческая поэтика. М.: Высшая школа, 1989.
9. Саид Э. Ориентализм. М.: Русский Міръ, 2006.
10. Снорри Стурлусон. Круг Земной. М.: Ладомир-Наука, 1995.
11. Раск Р. Заметки о России. М.: Новое литературное обозрение, 2018.

Ляшенко Татьяна Михайловна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных и русского языков ФГБОУ ВО «Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии – МВА имени К.И. Скрябина», Москва, Российская Федерация

Lyashenko Tatiana M., Ph.D, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign and Russian languages, Moscow state academy of veterinary medicine and biotechnology named K.I. Skryabin, Moscow, Russian Federation

Ляшенко Виктор Владимирович, психолог, Москва, Российская Федерация

Lyashenko Viktor V., psychologist, Moscow, Russian Federation

БАБА ЯГА ИЛИ БОГИНЯ КАЛИ? АРХЕТИП «УЖАСНОЙ МАТЕРИ» В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ М.Е. САЛТЫКОВА-ЩЕДРИНА

BABA YAGA OR GODDESS KALI? ARCHETYPE OF "TERRIBLE MOTHER" IN THE NOVELS OF M. E. SALTYKOV-SHCHEDRIN

Аннотация. В статье рассматривается архетипический образ «ужасной матери» в произведениях М.Е. Салтыкова-Щедрина. Цель настоящей статьи – показать приёмы практического применения архетипического подхода при анализе образов художественного произведения. Предметом исследования выступает образ матери в романах М.Е. Салтыкова-Щедрина «Господа Головлёвы» и «Пошехонская старина». В данных произведениях фигура матери является стержневой, анализ этого образа с точки зрения архетипического метода позволяет глубже понять идейный смысл произведения. Архетипический подход, восходящий к трудам К.-Г. Юнга, слабо разработан в российском литературоведении, хотя он, несомненно, перспективен. Архетипы в литературном тексте представляют собой универсалии субъективного опыта, которые становятся основой для диалога писателя с широким кругом читателей. Сопоставляя характеристики образа матери в романах Салтыкова-Щедрина с характеристиками фольклорных и мифологических персонажей (ведьмы, Бабы Яги, богини Кали и др.), авторы статьи приходят к выводу, что в данных произведениях образ «ужасной матери» носит амбивалентный характер, что отражает не только общие представления о материнском архетипе, существующие в литературе и искусстве, но и реальные отношения, имевшие место в жизни писателя.

Ключевые слова: архетип, литературный образ, психологизм, русская литература, мировая культура, универсалия, фольклор, роман

Abstract. The article is devoted to the archetypal image of the "terrible mother" in the Mikhail Saltykov-Shchedrin’s novels. The purpose of this article is to show the methods of practical application of the archetypal approach in the analysis of literary images. The subject of research is the image of the mother in the Mikhail Saltykov-Shchedrin’s novels "The Golovlyov Family" and "Poshehonsky olden time". In these works, the image of the mother is central, its analysis from the point of view of the

archetypal method allows a deeper understanding of the ideological meaning of the work. The archetypal approach is based on the Carl Jung's works, this approach is poorly developed in Russian literary studies, although it is certainly promising. Archetypes in a literary text are universals of subjective experience which become the basis for the writer's dialogue with a wide range of readers. The authors compare the characteristics of the image of the mother in the Mikhail Saltykov-Shchedrin's novels of with the characteristics of folk and mythological images (witch, Baba Yaga, goddess Kali, etc.) and come to the conclusion that in the Mikhail Saltykov-Shchedrin's works the image of the "terrible mother" is ambivalent. It reflects not only the general ideas about the maternal archetype that exist in literature and art, but also the real relationship that took place in the life of the writer.

Keywords: archetype, literary image, psychologism, Russian literature, world culture, universal, folklore, novel

Введение. Архетипический метод анализа литературного текста, восходящий к трудам К.-Г. Юнга, открывает для исследователя широкие возможности. Изучение образов-архетипов позволяет выявлять в конкретном произведении те базовые, универсальные идеи, которые, будучи проявлением коллективного бессознательного, создают условия для осуществления диалога автора с самым широким кругом читателей. Архетипы, отражая регулярно повторяющийся опыт многих поколений, становятся «общим местом», единым психологическим пространством, на котором способны понять друг друга представители самых разных культурных систем. Собственно, архетипическое содержание и выводит литературный текст на уровень выражения глубин общечеловеческого, глубин «всеобщего духа». Архетип можно рассматривать в качестве универсалии субъективного опыта, посредством которой искусство как способ познания мира обретает коммуникативный потенциал.

Теория. Архетипы в литературе представляют собой устойчивую образную модель, в которой воплощаются представления о наиболее значимых аспектах человеческого существования, об экзистенциальных вехах на пути личности, о личностных кризисах и способах их преодоления. Но помимо устойчивости и повторяемости, литературные архетипы обладают свойством динамичности; они раскрывают тот или иной актуальный смысл, завязывая разнообразные отношения внутри сюжета.

Так, архетип матери (Великая Мать), являющийся одним из важнейших архетипических образов мировой культуры вообще и литературы в частности, отражает идею влияния материнской фигуры на личность человека – влияния, сила которого столь велика, что оно нередко рассматривается как магическое, сверхъестественное. Это влияние может носить благотворный или, напротив, деструктивный характер, но часто фигура матери амбивалентна, она совмещает в себе мотивы созидания и разрушения. Такова, например, Гея, Мать-Земля, поставленная Гесиодом в основу греческого пантеона – богиня, породившая всё сущее, но ставшая также матерью ужасных чудовищ; такова и кровожадная Кали – разрушительница и освободительница, повелительница стихий и хранительница миропорядка. Такова и восточнославянская Баба Яга – мудрая наставница героя (героини) и жестокая жрица, жаждущая человеческих жертв.

Трансформации восприятия материнского образа, несомненно, связаны с этапами индивидуального развития каждого человека. Перинатальный период характеризуется полным слиянием с матерью; в это время мать – недифференцированная среда обитания (окружающий мир, природа), а отношение к ней окрашено ощущением блаженного единства. Это «уроборическое» единство (термин Э. Нойманна [6]), при котором между элементами системы

не существует противоречия, она едина. Великий змей Уроборос поглощает самого себя – так и плод одновременно поглощён матерью и «питается» ею, живёт и растёт за счёт её ресурсов. В психоанализе это состояние называют досексуальным инцестом, абсолютным взаимопроникновением, лишённым негативных коннотаций и потому не вызывающим чувства вины. Физическое рождение означает разрыв этого счастливого единения, изгнание из рая, первый кризис, отмеченный ощущениями телесного дискомфорта. На этом этапе человек сталкивается с открытием принципа противоположности, с оппозицией внешнего и внутреннего. Мать, оставаясь всё ещё всесильным источником ресурсов, тем не менее превращается во «внешнюю среду», и эта среда далеко не всегда доброжелательна, она способна по своему произволу «карать и миловать».

Впоследствии неоднозначность восприятия материнской фигуры усиливается, негативные свойства заостряются, порой затмевая собой позитивные – формируется образ «ужасной матери», что может как становиться стимулом для сепарации, так и существенно её затруднить. Обретение самостоятельности протекает довольно болезненно для многих, однако этот процесс подчинён естественной логике развития: новое должно отделиться от старого, раскрыть собственную инициативу, дабы прожить уникальную и полноценную жизнь, стать источником жизни для следующего поколения, что без полноценной психологической сепарации затруднительно или полностью невозможно.

В зависимости от творческих задач архетип матери в литературном произведении может иметь как положительную, так и отрицательную окраску. «Добрая мать» - это воплощённая мудрость, доброта и забота. «Ужасная мать» наделяется такими чертами как склонность к подавлению чужой воли, запугиванию, жестокости, вплоть до реальной угрозы жизни и здоровью.

Методы. Цель настоящей статьи – показать приёмы практического применения архетипического подхода при анализе образов художественного произведения. Предметом исследования выступает образ «ужасной матери» в произведениях М.Е. Салтыкова-Щедрина «Господа Головлёвы» и «Пошехонская старина». Архетипический подход в российском литературоведении, пережив в 90-е годы XX века некоторый подъём, по-прежнему остаётся слабо востребованным, невзирая на его актуальность и очевидную перспективность. Безусловно, следует отметить исследования С.З. Агранович [1], В.Н. Топорова [10], демонстрирующие высокую результативность данного метода.

Архетипический подход предполагает вычленение характеристик литературного образа, коррелирующих с представлениями, существующими в коллективном бессознательном и нашедшими отражение в мифологических и фольклорных персонажах. Выбор в качестве объекта исследования произведений М.Е. Салтыкова-Щедрина мотивирован тем, что творчество этого писателя, несмотря на многочисленные и разносторонние научные исследования, изучено отнюдь не досконально. Мы многое знаем о Щедрине как о блестящем сатирике, о специфике его общественной позиции, но при этом очень мало написано о Щедрине-психологе, каковым он проявил себя на страницах романов «Господа Головлёвы» и «Пошехонская старина». Психологизм указанных произведений базируется на глубочайших личных переживаниях автора, подвергшихся творческому осмыслению. Изучение особенностей функционирования материнского архетипа в романах Салтыкова-Щедрина позволяет не только глубже проникнуть в идейное содержание текстов, но и приоткрыть завесу тайны над творческим процессом, а также, возможно, лучше понять внутренний мир автора.

Полученные результаты. Известно, что прототипом Арины Петровны Головлёвой и Анны Павловны Затрапезной была мать писателя, Ольга Михайловна Салтыкова. Смерть матери в 1874 году оказалась, по-видимому, для Салтыкова-Щедрина событием, вызвавшим мощный эмоциональный отклик, который требовал творческого отреагирования. В 1875 году в журнале «Отечественные записки» появился очерк «Семейный суд», ставший впоследствии первой главой романа «Господа Головлёвы».

Первоначально история о жизни провинциального дворянского семейства не замышлялась как роман; «Семейный суд» представлял собой всего лишь один из очерков в рамках цикла «Благонамеренные речи». Сам автор был не очень доволен этой работой, но уже спустя месяц, вдохновлённый похвалами Некрасова и Тургенева, написал второй очерк – «По-родственному» (первое название – «Наследство»). В январе 1876 года Салтыков-Щедрин в письме Некрасову сообщил о намерении сочинить ещё один рассказ, в котором головлёвская тема, наконец, придёт к своему финалу. Этот рассказ был озаглавлен «Семейные *итоги*», что однозначно намекало на намерение не возвращаться к данной теме впредь. Однако произведение не отпускало своего творца. В апреле 1876 года писатель вновь начал работать над рассказом о Головлёвых и с удивлением обнаружил, что не может проститься со своими героями. Этот новый рассказ не стал окончательным, за ним последовал ещё один, а потом наступил четырёхлетний перерыв, в продолжение которого Салтыков-Щедрин обдумывал варианты заключительной главы. В мае 1880 года в журнале «Отечественные записки» был опубликован «Последний эпизод из головлевской хроники» - глава «Решение», которая впоследствии, когда роман вышел отдельным изданием, стала называться «Расчёт».

В чём причина такой привязанности к одной теме? Возможно, неразрешённые внутренние противоречия создавали в душе писателя особое напряжение, требовавшее выхода, вынуждавшее раз за разом возвращаться к болезненным переживаниям. Не исключено, что сам писатель не осознавал этого импульса, но бессознательно двигался в своём художественном поиске туда, где он мог обрести долгожданное облегчение. Это, разумеется, лишь гипотеза, но она находит своё подтверждение в дальнейшей творческой биографии Салтыкова-Щедрина.

В 1887-1889 годах будет написана «Пошехонская старина» – произведение более автобиографичное, но и менее эмоциональное. Тогда картины прошлого, в которых образ матери, без сомнения, занимает центральное место, будут переосмыслены писателем с бóльшим хладнокровием, каковое человеку свойственно приобретать с течением времени.

Отношения Салтыкова-Щедрина с матерью были далеки от идиллических, но, судя по всему, в его мировосприятии Ольга Михайловна была чрезвычайно значимой фигурой, практически центром всего мироздания. Отнюдь не случайно писатель выбирает для героинь своих романов звучные, «сильные» имена: Арина переводится с греческого как «мир», а Анна в переводе с древнееврейского означает «милость», «сила», «благодать». В семье Салтыковых материнская любовь служила средством манипулирования: дети подразделялись на «любимых» и «не совсем любимых», что было, несомненно, поводом для ревности и разногласий. Практика выделения «постылых» членов семьи скрупулёзно описана в исследуемых романах наряду с прочими автобиографическими подробностями.

Абсолютизация материнской власти проявляется в изображении матери как сверхъестественного существа, способного повелевать силами природы и людьми. Так, сын Арины Петровны Порфирий (Иудушка) мистифицирует образ своей матери, воображая, что она проклянёт его и за этим последует апокалипсис: «Гром, свечи потухли, завеса разодралась, тьма

покрыла землю, а вверху, среди туч, виднеется разгневанный лик Иеговы, освещённый молниями» [8, с. 135]. Другой сын, Степан, подражая отцу, называет Арину Петровну «ведьмой», что также намекает на её сверхчеловеческое могущество. Точно так же – «ведьмой» – в минуты ссор зовёт Анну Павловну Затрапезную её муж.

Ведьма (слово, связанное с глаголом «ведать» – знать) – один из распространённых в мировом фольклоре персонажей, персонифицирующих негативный аспект материнского архетипа. Согласно представлениям, нашедшим отражение в народных и авторских сказках, ведьма – старуха, способная принимать облик юной девушки. Салтыков-Щедрин устами своего героя, Степана Головлёва, называет Арину Петровну *старой ведьмой, старухой, злой старухой,* и просто *старой* [5, с.105]. При этом сама героиня любит выглядеть в глазах окружающих старше, «почтеннее», для чего выходит к гостям, с трудом волоча ноги, поддерживаемая под руки служанками. На самом же деле Арина Петровна проявляет и незаурядную активность, и цепкую память, и деловую хватку – то есть немощной старухой она только представляется при необходимости, как бы превращается в неё.

В сказочных сюжетах ведьма может желать смерти герою (героине) и порой прибегает к яду: отравляет пищу или предметы. Арина Петровна Головлёва в своём воображении обнаруживает «яд» в помыслах собственных сыновей. В романе её идеи о «действии внутреннего яда» носят сюжетообразующий характер: становятся чем-то вроде магии, воплощающей мысленный образ в действительность, и в финале произведения описываются последствия «специального головлёвского отравления» – пусть это отравление метафорическое, оно, тем не менее, губительно для героев.

Баба Яга в восточнославянском фольклоре – тоже отчасти ведьма, то есть существо, обладающее сакральным знанием, но статус её существенно выше, а функции многообразнее. Она и воительница (в сказке «Иван-царевич и Белый Полянин»), и жрица, руководящая обрядом женской инициации (в сказке «Василиса Прекрасная»), и магическая помощница героя. Из сказок мы знаем, что Баба Яга живёт в глухом лесу, в уединении. Арина Петровна тоже чувствует себя одинокой; даже когда живы ещё два её сына, внуки и внучки, её не покидает ощущение пустоты: «*Нет никого! нет никого! нет! нет! нет!*» - жалуется она [8, с. 69]. Похожие мысли тревожат и Анну Павловну: «И всё *одна*, всё *одна*» [9, с. 54].

Место жительства Бабы Яги – избушка, которая настолько мала своей хозяйке, что даже нос врастает в потолок. Так и Арина Петровна в семье Головлёвых заполняет собой всё психологическое пространство: «...некуда бежать – везде она» [8, с. 29]. При этом ей всё равно тесно – и она стремится хотя бы к территориальному расширению, непрестанно увеличивая размеры своего имения, маниакально накапливая и приобретая. Так же поступает и Анна Павловна, без устали наращивающая «махинищу» своих владений.

В ряде сказок Баба Яга, встречая героя, пришедшего к ней в избушку, кормит и поит его. В произведениях Салтыкова-Щедрина кормление неразрывно связано с образом матери. В романе «Господа Головлёвы» Арина Петровна, оделяя тем или иным «куском», выражает своё отношение к членам семьи, что сообщает процессу потребления пищи дополнительную значимость. Аналогичные манипуляции с продуктами питания мы можем наблюдать в «Пошехонской старине»: мать особо кормит «любимых» и обделяет едой «постылых», часто изводя последних голодом, провоцируя обиды, зависть, формируя унизительные привычки и наклонности. Скупость Бабы Яги по отношению к тем, кто живёт у неё в услужении, известна из сказок. Например, в сказке «Баба-яга» [2, с. 95] и работница, и собаки, и кот жалуются на

скаредность хозяйки-Яги, проявляющуюся именно в скудном кормлении. Похожие претензии предъявляют Арине Петровне Головлёвой её внучки; родного сына, оставшегося на её иждивении, она тоже держит впроголодь. Анна Павловна Затрапезная также безжалостно экономит на домочадцах – муже, «постылых» детях, родственниках-приживальщиках и в особенности, разумеется, на крепостных крестьянах, которых кормит исключительно продуктами, пришедшими в негодность [9, с. 21].

Однако Баба Яга не только кормит или морит голодом. Она может выполнять функцию проводника, указывая дорогу – например, путь к царевне. Порой Яга испытывает героя или героиню, как это описано в сказках «Василиса Прекрасная» и «Марья Моревна». Важно, чтобы герой справился с испытанием, доказал свою состоятельность, прошёл с честью этот сложный этап на пути к конечной цели – тогда он может претендовать на получение награды. В романе «Господа Головлёвы» обращение к Арине Петровне тоже становится для ряда персонажей нравственным рубежом, точкой выбора дальнейшей судьбы. Так, внук Петенька, переживая сложные жизненные обстоятельства, идёт за помощью к бабушке, но не следует её совету, результатом чего становится его преждевременная смерть.

Так как Баба Яга стоит на границе мира живых и мира мёртвых, её образ тесно связан с темой смерти. Часто она открыто угрожает убийством герою (героине). Арина Петровна в главе «Семейный суд» тоже грозит убить собственного сына, Степана: «*Убить* тебя надо!» [8, с.12]. Наиболее предпочитаемый Бабой Ягой способ умерщвления – поедание. Степан Головлёв, возвращаясь в родную усадьбу к матери, неоднократно повторяет слово «заест»: *заест она меня* [8, с. 28-30]. Отец, встречая сына, подтверждает его опасения: «Попался к *ведьме* в лапы! ... *съест! съест! съест!*» [8, с. 31]. Это кажется парадоксальным, но быть «съеденным» матерью представляется опустившемуся герою отчасти даже желанным исходом. Для него это означает возвращение в утраченный некогда рай, к блаженному слиянию с матерью. Слишком поздно он осознаёт, что оказался в страшной ловушке, из которой уже не может быть выхода: отказ от сепарации деструктивен для личности.

Характеризуя архетип «ужасной матери», нельзя обойти вниманием древнеиндийскую богиню Кали, почитаемую отверженными, деклассированными и деградировавшими элементами общества (именно таким мы видим Степана, возвращающегося к матери). Кали, как уже было замечено, управляет одновременно творением и разрушением. Такой же амбивалентный характер носит и образ Арины Петровны: она, с одной стороны, незаурядная женщина, направляющая силы своего ума на благосостояние семьи, а с другой – главная беда этой семьи, источник её постепенного вырождения. Почти те же характеристики мы можем дать Анне Павловне Затрапезной.

С поклонением богине Кали связаны организации потомственных преступников. Самыми опасными служителями Кали считались душители-туги, фанатики, приносившие своей покровительнице человеческие жертвы [4, с. 48]. Мотив удушения систематически возникает на страницах романа «Господа Головлёвы»: например, сын Арины Петровны Порфирий (Иудушка), как настоящий душитель, «*закидывает петлю*» на своих жертв. Заметим, что Иудушка – наиболее близкий Арине Петровне человек, последовательно стремящийся обрести безраздельную власть над нею, слепо подражающий ей в стремлении к обогащению. Он ведёт себя как рьяный адепт религиозного культа, а объектом поклонения выступает образ матери, который при этом отнюдь не идеализируется.

Один из значимых атрибутов Кали – вино; его в обрядовых целях употребляют служители культа богини. В романе «Господа Головлёвы» спиваются внучки и три сына Арины Петровны – каждый на свой манер. Причём пьянство в романе неизменно насыщается глубоким смыслом – психологическим, метафизическим, ритуальным [5, с. 108].

Заключение. Таким образом, в произведениях М.Е. Салтыкова-Щедрина мы видим глубоко проработанный негативный аспект материнского архетипа – «ужасную мать»: это мать, жестоко манипулирующая чувствами детей, подвергающая опасности психическое и физическое здоровье близких, подталкивающая их к саморазрушению и при этом обладающая чрезвычайным, едва ли не сверхъестественным влиянием. Этот образ соотносится с образами, представленными в мифологии и фольклоре разных народов, то есть основные характеристики архетипа «ужасной матери» являются универсальными, существующими вне определённой социокультурной парадигмы, общечеловеческими. Реалистическое направление в литературе, как правило, избегает крайностей, позволяя замечать полутона. Даже тогда, когда мать с очевидностью выступает в своей «ужасной» ипостаси, её образ всё же в той или иной мере обнаруживает и позитивные свойства. Мастерство Салтыкова-Щедрина проявляется в глубочайшей психологической достоверности его романов. Содержательно эта достоверность основана на личных переживаниях автора, вынесенных в творческое пространство, а используемые писателем архетипические образы делают эти переживания узнаваемыми не только для носителей одной культуры, но и для читателей самого широкого круга, что позволяет считать произведения Салтыкова-Щедрина произведениями не исключительно русской, но мировой литературной классики.

Список литературы

1. Агранович, С.З. У корней мирового древа. Миф как культурный код. / С.З. Агранович. – Самара: Бахрах-М, 2015. – 448 с.
2. Афанасьев, Н.А. Народные русские сказки. / Н.А. Афанасьев – М.: Правда, 1982. – 576 с.
3. Большакова, А. Ю. Литературный архетип // Литературная учёба. 2001. № 6. – С. 171.
4. Клири, Т. Богиня сумерек. / Т. Клири, С. Азиз. – Н.Новгород: ДЕКОМ, 2003. – 280 с.
5. Ляшенко, Т.М. Языковые средства создания архетипического образа матери в романе М.Е. Салтыкова-Щедрина «Господа Головлёвы»// Филология: Научные исследования, 2017, №1. - С. 100-112.
6. Нойманн, Э. Великая мать. / Э. Нойманн. – М.: Добросвет, 2012. – 410 с.
7. Пропп, В.Я. Исторические корни волшебной сказки. / В.Я Пропп. – М.: Лабиринт, 2009. – 274 с.
8. Салтыков-Щедрин, М.Е. Собрание сочинений в 20 томах. / М.Е. Салтыков-Щадрин. – М.: Художественная литература, 1965-1977. Т. 13. – 816 с.
9. Салтыков-Щедрин, М.Е. Собрание сочинений в 20 томах. / М.Е. Салтыков-Щадрин. – М.: Художественная литература, 1975. Т. 17. – 624 с.
10. Топоров, В.Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ. Исследования в области мифопоэтического. / В.Н. Топоров. – М.: Прогресс, 1995. – 624 с.
11. Юнг, К.Г. Структура души// Сознание и бессознательное. / К.Г. Юнг. – СПб.: Университетская книга, 1997. – 544 с.

Маркова Татьяна Николаевна, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой литературы и методики обучения литературе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, Челябинск, Российская федерация.

Markova Tatyana Nikolaevna, Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of Literature and Methods of Teaching Literature at the South Ural State Humanitarian-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russian Federation.

ВОСТОЧНЫЕ МОТИВЫ В РОМАНЕ В. ПЕЛЕВИНА "ТАЙНЫЕ ВИДЫ НА ГОРУ ФУДЗИ"

ORIENTAL MOTIFS IN the NOVEL of V. PELEVIN "THE SECRET VIEWS OF MOUNT FUJI"

Аннотация. Восток всегда был не только привлекательной темой, но и одним из источников обновления художественной формы. Усиленное внимание к восточной философии отчетливо обозначилось в эпоху кризиса советской идеологии и распада СССР. Вхождение В. Пелевина в литературу совпало с новым всплеском интереса к Востоку. Восточные элементы и особенно идеи дзэн-буддизма становятся характерной чертой его творчества. Картина мира в произведениях Пелевина ориентирована одновременно на постмодернистскую и буддистскую аксиологию. Являясь инструментом познания современности, восточные мотивы способствуют художественному оформлению амбивалентной идеи его творчества – о возможности/невозможности освобождения человеческого сознания от тоталитарного воздействия и манипуляций.

В романе "Тайные виды на гору Фудзи" (2018) писатель впервые открыто проповедует буддистские философские принципы, при этом обнажая перед читателем постыдное малодушие и, как следствие, неизбежное поражение героя на духовном пути. Жестко критикуя современное общество потребления, выражая свое отношение к радикальному феминизму, Пелевин убедительно показывает онтологический кризис, кризис самого человеческого бытия и ставит свой диагноз – антропологическая катастрофа, метафизическое поражение.

Лейтмотивом романа выступает японское хайку про улитку, медленно ползущую по склону Фудзиямы.

Ключевые слова: В. Пелевин, восточные мотивы, постмодернизм, дзэн-буддизм, просветление, хайку, феминизм, манипуляции сознанием

Abstract. The East has always been not only an attractive theme, but also one of the sources of renewal of the artistic form. Increased attention to Eastern philosophy was clearly marked in the era of the crisis of Soviet ideology and the collapse of the USSR. The entry of V. Pelevin into literature coincided with a new surge of interest in the East. Oriental elements and especially the ideas of Zen Buddhism become a characteristic feature of his work. The picture of the world in Pelevin's works is focused on both postmodern and Buddhist axiology. Being an instrument of

knowledge of modernity, Oriental motifs contribute to the decoration of the ambivalent idea of his work – the possibility/impossibility of liberation of human consciousness from totalitarian influence and manipulation.

In the novel "Secret views of mount Fuji" (2018), the writer for the first time openly preaches Buddhist philosophical principles, while exposing to the reader the shameful cowardice and, as a consequence, the inevitable defeat of the hero on the spiritual path. Harshly criticizing the modern consumer society, expressing his attitude to radical feminism, Pelevin convincingly shows the ontological crisis, the crisis of human existence itself and makes his diagnosis – anthropological catastrophe, metaphysical defeat.

The leitmotif of the novel is the Japanese haiku about a snail slowly crawling on the slope of Fujiyama.

Keywords: V. Pelevin, Oriental motives, postmodernism, Zen Buddhism, enlightenment, haiku, feminism, mind manipulation

Введение. Цель доклада – на примере романа "Тайные виды на гору Фудзи" раскрыть художественную и идейную функцию восточных мотивов как неотъемлемой части метафизической картины мира В. Пелевина.

Теория. Исследование основано на системно-целостном подходе к литературному тексту как форме выражения авторского сознания, ориентированного одновременно на постмодернистскую и буддистскую аксиологию.

Данные и методы. Интерес европейских писателей к Востоку проявляется, по наблюдениям специалистов, с определенной периодичностью в зависимости от меняющегося социального и культурного контекста. На рубеже XIX – XX вв. Европа переживает "культурный взрыв" в связи с открытием даосского и индо-буддийского Востока [4, с. 146]. Расцвет ориенталистики в начале XX века ученые связывают с усилившимся культурным диалогом России и Японии. Известно, например, что термин «серебряный век» японские литературоведы заимствовали из России для обозначения японской поэзии этого периода. Изучению путей проникновения восточных культур (японской в частности) посвящена кандидатская диссертация Н. Д. Конышиной "Влияние японской культуры на литературу и живопись России конца XIX и начала XX в." [3]. В качестве убедительного аргумента возрастающего влияния восточной культуры современный исследователь О. С. Чебоненко приводит ряд произведений русской и западной литературы, предлагающих художественные интерпретации жизненных смыслов дзэн-буддистского Востока: И. А. Бунина ("Ночь", "Братья", "Сны Чанга", "Освобождение Толстого"), Г. Гессе ("Игра в бисер"), Х. Л. Борхеса ("Сад расходящихся тропок", "Вавилонская библиотека"), Д. Керуака ("Бродяги Дхармы"), Дж. Сэлинджера ("Тедди"), Д. Хармса и др. [7, с. 164].

Наиболее острый характер интерес к восточной философии приобрел в эпоху кризиса советской идеологии и распада СССР. С новым всплеском внимания к восточной культуре совпало вхождение в литературу В. Пелевина. Его биография, неизменно обращенная к Востоку, выстраивается во многом по канонам восточной философии. Известны поездки писателя в Китай, Японию и Южную Корею, его углубленные беседы с буддистскими монахами. Как отмечает китайский исследователь, "мерцающая смыслами подвижность пелевинского образа и его писательской репутации сродни восточной неоднозначной орнаментальности, а его постоянные поиски духовного пути соотносятся с конфуцианским идеалом вечного самосовершенствования" [10, с. 51].

Восточные мотивы создают особую архитектонику художественного пространства, которая доносит важную авторскую идею о возможности/невозможности освобождения

человеческого сознания от тоталитарного воздействия и манипуляций. Главная тема Пелевина – замкнутость, ограниченность человеческого сознания, которую метафорически можно изобразить, как "буддистское путешествие в колесе сансары" [5, с. 390].

В интервью на токийской конференции писатель, некоторое время преподававший русскую литературу в Японии, сказал о своем отношении к восточным практикам и японской культуре: "Сейчас в мире есть две страны, две культуры, где сохранилась линия передачи чань-буддизма. В Китае она утеряна. Она существует в Японии, это дзэн, и в Корее, где она называется сон-буддизм. Мне кажется, что это очень эффективная, интересная практика, практика собственного ума. Она эффективна, потому что она никак не обусловлена культурой. <...> И в этом смысле, как мне кажется, нет особой разницы в том, куда ездить – в Японию или Корею. Японская культура меня всегда очень интересовала, я ее всегда очень любил. Но каких-то серьезных японских тем у меня в книгах нет. Это все скорее шутка, и абсолютно уверен, что это воспринимается адекватно" [2]. Читателю вовсе необязательно знать дзэн-буддийские коаны и суфийские притчи, узнавать цитаты из философско-религиозных трактатов "И-Цзин", "Дао Дэ Цзин", "Алмазной сутры" или "Тибетской книги мертвых".

Пелевин рассматривает Восток как содержание, как художественный прием и как идеал духовного освобождения, но местом действия почти всех своих романов избирает современную Россию. Восточные мотивы, присутствующие в них, поясняют или зеркально отражают актуальную российскую ситуацию.

В романе "Тайные виды на гору Фудзи" (2018) [6], как и в "Поколении П", речь идет о бизнесе, его продвижении, воздействии рекламы, пиара на массовое сознание и одновременно – о смысле человеческого существования. Социальные и философские проблемы облекаются в подчеркнуто современный антураж. Олигархи спонсируют научный центр "Сколково", а его сотрудники продают олигархам изощренные способы получения удовольствия. (За этим сюжетом просматриваются контуры громкого медийного скандала, в центре которого оказался олигарх Олег Дерипаска).

Открывается роман сценой появления Дамиана Улитина на яхте скучающего бизнесмена Федора Семеновича. Российский предприниматель рекламирует свой стартап "Fuji experience", суть которого сводится к продаже счастья – в диапазоне от реализации смутных детских фантазий до утонченных трансцендентных переживаний. Создатель стартапа предлагает клиентам набор процедур, гарантирующих получение давно утраченного удовольствия от жизни. Завершается роман сценой изгнания Улитина олигархами, когда оказавшись один в маленькой шлюпке посреди океана, он произносит слова японского хайку про улитку, медленно-медленно взбирающуюся по Фудзияме.

Сюжетная линия про олигархов, возжелавших "духовного прозрения", и буддийских монахов-медитаторов для Пелевина не нова. Писатель как бы возвращает нас к темам своих рассказов и эссе 1990-х –2000-х – "Принц Госплана", "Желтая стрела", "Чапаев и Пустота". "Созерцатель тени".

Бизнесмен Федор, страдая от того, что все удовольствия жизни приелись, принимает предложение сколковского стартапера подключиться к сознанию буддийского монаха и оказаться в джане – глубокой медитации, достигающей состояния чистого и ясного ума. Вместе с двумя приятелями-олигархами герой решает пройти дальше по пути познания, но вместо еще большего наслаждения получает знание об эфемерности, конечности всего

сущего. На этой стадии просветления никакие телесные наслаждения уже недоступны, и олигархам остается только мечтать об одном – снова вернуться в свою комфортную сансару.

Рассказывая о медитативных практиках, позволяющих проникнуть в сумрачную пустыню духа, Пелевин подробно излагает буддистскую теорию джан – последовательных этапов постижения высшей истины. Поднимаясь от низших джан, доставляющих удовольствие и физическое наслаждение, к высшим – безлюдным, пугающим, обнажающим тщету всего сущего, человек обретает способность и возможность достичь истинного просветления. Современный критик, автор весьма серьезной рецензии на роман "Тайные виды на гору Фудзи", приходит к выводу: "Проводя героя (а вместе с ним и читателя) сквозь разные типы психических состояний, Пелевин впервые, пожалуй, в своем творчестве абсолютно прямо и всерьез, без иносказаний и веселого паясничанья, принимается проповедовать буддистские философские принципы" [9]. Между тем сама сюжетная история незадачливого героя призвана продемонстрировать читателю постыдное малодушие и, как следствие, неизбежное поражение на духовном пути.

В параллельной сюжетной линии романа подруга главного героя Таня, объект его юношеских эротических грез, присоединяется к секте "Новых охотниц", практикующих "эзотерический феминизм", который восходит к учению одной из последовательниц Кастанеды. Таня становится адептом тайного культа вагины как источника всего сущего. История феминисток в этом произведении представляется логическим продолжением романов 2010-х ("S.N.U.F.F.", "iPhuck 10" и др.). Радикальный феминизм, по Пелевину, это бесконечно растянутая во времени месть мужчинам за многовековое унижение, в действительности ничем не отличающаяся от обычной женской манипуляции, направленной на получение от мужчин материальных благ.

В финальной части романа судьбы героев переплетаются самым саркастическим образом. Могучее женское начало "инь" торжествует, слабое мужское начало "ян" повержено, все возвращается на круги своя, желанная нирвана снова оказывается трагически недостижимой.

Дважды в романе – в начале в самом конце – цитируется хайку Кобаяси Исса: "Катацумури! Соро-соро ноборе Фуджи-но яма! Маленькая улитка! медленно-медленно взбирайся по Фудзияме!" [6, с.15]. Этот стих многократно переводился и интерпретировался. Его упоминал Сэлинджер в повести "Фрэнни и Зуи", из него взяли название своей повести "Улитка на склоне" братья Стругацкие. Роман Пелевина "Тайные виды на гору Фудзи" в метафизическом смысле тоже про улитку, которая медленно ползет по склону: "Это крохотный человек, затерянный во Вселенной, и тот единственный способ, каким только и можно браться за великие дела, и равенство мельчайшего с огромным..." [6, с.16]. У человека есть мечта – реальная или метафорическая, материальная или духовная – Вершина Фудзи. "Ползи, улитка, вверх, к чуду, и не надейся даже, что доползешь, а пребывай здесь и сейчас, пока не сдохнешь от стресса" [6, с. 16]. Улитка и ползет к успеху, она/он счастлив, пока впереди маячит вершина, надежда, Фудзи. Но оказавшись по тем или иным причинам на вершине, улитка утрачивает цель, и ничего, кроме падения в бездну, Улитку больше не ждет. Есть еще вариант: изменить сознание и получать удовольствие от иллюзии, заменителя счастья, симулякра, о чем и идет речь в романе.

"Праздные, никчемные слова по сути своей и есть ложь", – вспоминают герои книги слова древних, но не могут перестать говорить о джане, об олигархах, о патриархате. Разговоры только отдаляют от просветления, а не приближают к нему. Если в произведениях 1990-х годов казалось, что герои стремятся к высоким смыслам и открытый финал оставляет их в одном шаге от какого-то прозрения, в романе 2018 года автор впервые с обезоруживающей прямотой и откровенностью показывает, что герои не хотят никакого просветления, не нужны им высокие прозрения без практической цели. В этом смысле "Тайные виды на гору Фудзи" – некое связующее звено между Пелевиным "старым" (1990-х) и "новым" (2000-х), обещание новых открытий.

Сквозь художественную ткань романа сквозит отчаяние автора добиться от людей хоть какого-то осознания настоящего, хоть какого-то прорыва к высоким истинам. Федор и Таня одновременно, с разных сторон "ползут" на одну и ту же Фудзияму, но настоящее откровение оборачивается болью, и в итоге герой возвращается в объятия торжествующей пошлости. Критик Галина Юзефович оценила роман как "самый буддистский" и "самый прямолинейный", усмотрев в нём, однако, "мизогинический душок", способный "подпортить впечатление от романа, во всех прочих отношениях яркого, ясного, обаятельного и изобилующего милыми „пасхалками“ для давних поклонников творчества писателя" [9]. Но дело, как нам это представляется, в том, что автора всерьез беспокоит не феминистское движение, а прежде всего то, что читатель вновь и вновь приходит к нему за интригующими историями, но не за просветлением.

Виктор Пелевин принадлежит к числу немногих представителей литературного "мэйнстрима", сумевших покорить и интеллектуального, и массового читателя. Его произведения издаются миллионными тиражами. Нельзя не замечать коммерческого успеха и популярности писателя в широкой читательской аудитории. М. Эпштейн в этой связи пишет: "Пелевин – это не массовая и не элитарная литература, а литература взаимного подстрекательства массы и элиты. Благодаря Пелевину происходят чудеса социально-психологической трансмутации: массовый читатель чувствует себя удостоенным элитарных почестей, посвященным в намеки и перемиги избранных, – а элитарный читатель присоединяется к массам, жаждущим чуда и откровения, пусть даже в самой дешевой или нарочито удешевленной упаковке (чем дешевле упаковка, тем по контрасту драгоценнее содержимое)" [8, с.156]. С. Гурин настаивает на том, что "книги Пелевина – настоящая энциклопедия интеллектуальной и духовной жизни России конца XX – начала XXI века" [1]. Жестко критикуя современное общество потребления, Пелевин убедительно показывает "онтологический кризис, кризис самого человеческого бытия и ставит диагноз – антропологическая катастрофа, метафизическое поражение" [1].

Пелевин выступает не просто против советского или западного образа жизни, не против антигуманной социальной реальности, а против иллюзорной и абсурдной сущности этого мира, поскольку он всего лишь впечатление раздвоенного сознания, "картинка", внушаемая средствами массовой информации, рекламой; тотальный обман, мистификация истории и культуры, симуляция человеческого существования.

Заключение. Картина мира в ряде произведений Пелевина, в том числе в романе "Тайные виды на гору Фудзи", ориентирована одновременно на постмодернистскую и буддистскую аксиологию. В его текстах происходит смешение концепций и методов различных направлений западной философии и буддизма, которые, однако, совпадают в утверждении, что видимый мир всего лишь мое впечатление, представление ума, поэтому ум нужно сделать чистым, а еще лучше – пустым. Нужно освободиться от любых социальных, религиозных и идеологических доктрин и идти по жизни, ни за что не держась, слушая, вбирая в себя правильный ритм Вселенной.

Список литературы

1. Гурин С. Пелевин между буддизмом и христианством // [Электронный ресурс] http://pelevin.nov.ru/stati/o-gurin/1.html Дата обращения 12 июня 2019 г.
2. Интервью Пелевина на токийской конференции // [Электронный ресурс] https://orden-bezdna.livejournal.com/348333.html Дата обращения 10 июня 2019 г.
3. Коныпина Н. Д. Влияние японской культуры на литературу и живопись России конца XIX и начала XX вв. Автореф. дис.... канд. культурологии. Саратов. 2004.
4. Крапивин В. В. Штудии. Окно на Восток. "Кушитство" и "иранство" в русской прозе 1910-1930 годов // Литературная учеба, 2000. № 1.

5. Нечепуренко Д. В. Художественная философия Пелевина // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствознания и культурологии: сб. ст. Новосибирск, 2012.
6. Пелевин В. Тайные виды на гору Фудзи. М.: Эксмо, 2018.
7. Чебоненко О. С. Литературные интерпретации жизненных смыслов дзен-буддийского Востока в произведениях XX в. (на примере В. О. Пелевина "Чапаев и Пустота" // Вестник Бурятского государственного университета. 2011. Вып. 10: Филология.
8. Эпштейн М. Знак пробела: о будущем гуманитарных наук. М.: Новое литературное обозрение, 2004.
9. Юзефович Г. "Тайные виды на гору Фудзи": откровенная духовная проповедь // [Электронный ресурс] https://meduza.io/feature/2018/09/20/taynye-vidy-na-goru-fudzi-otkrovennaya-duhovnaya-propoved Дата обращения 14 июня 2019 г.
10. Янь Мэйпин Восточные мотивы в произведениях Виктора Пелевина. Дисс. канд. филол.н. Санкт-Петербург, 2019.

Меркулова Майя Геннадиевна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры английской филологии ИИЯ ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Российская Федерация.

Merkulova Mayya Gennadievna, Doctor of Philology, Associate Professor, Professor of Department of the English Philology of Institute of Foreign Languages of Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russian Federation.

Баранова Ксения Михайловна доктор филологических наук, доцент, профессор, заведующий кафедрой английской филологии ИИЯ ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Российская Федерация.

Baranova Ksenia Mikhailovna Baranova, Doctor of Philology, Associate Professor, Professor, Head of the Department of the English Philology of Institute of Foreign Languages of Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russian Federation.

ОБРАЗЫ МОСКВЫ И САНКТ-ПЕТЕРБУРГА В ДРАМАТИЧЕСКОЙ ТРИЛОГИИ Т. СТОППАРДА «БЕРЕГ УТОПИИ»

IMAGES OF MOSCOW AND ST. PETERSBURG IN THE DRAMA TRILOGY BY T. STOPPARD "THE COAST OF UTOPIA"

Аннотация. Предметом рассмотрения в докладе стала прежде всего неординарность представления художественных образов Москвы и Санкт-Петербурга в драматической трилогии «Берег Утопии» (2002 г.) современного британского писателя Т. Стоппарда. Авторы доклада приходят к выводу о том, что, основываясь на традиционном изображении данных образов в составе оппозиции Москва (демократизм, деятельность) – Петербург (аристократизм, холодность, близость к Европе), Т. Стоппард предлагает самобытную интерпретацию. Английский драматург использует чеховское крылатое выражение-

лейтмотив «в Москву», фиксирует оба топонима в контексте имплицитной оппозиции литературных персоналий Белинский-Пушкин, упоминает «точечные локусы» городов с преобладанием названий общественно-литературных журналов, выделяет «точечный локус» строящейся железной дороги Москва-Санкт-Петербург как образ-символ возрождения России, «вершинный точечный локус» Воробьёвы горы как образ-символ верности идеалам декабристов, делу революции.

Ключевые слова: художественный образ, образ Москвы, образ Санкт-Петербурга, Т. Стоппард «Берег Утопии», локус, точечный локус, вершинный точечный локус

Abstract. The report deals with the authors' eccentricity while representing artistic images of Moscow and St Petersburg in the drama trilogy "Coast of Utopia" (2002) by a modern British writer T. Stoppard. The authors of the report below come to a conclusion that, based on the traditional representation of these images as a part of the opposition *Moscow* (democratism, activity) versus *St Petersburg* (aristocratism, coldness, proximity to Europe), T. Stoppard offers his original interpretation of it. The English playwright uses Chekhov's set expression "to Moscow" and fixes both toponyms in the context of implicit confrontation typical of literary personalities Belinsky-Pushkin. The dramatist mentions "dotted loci" or points of both the cities in which the names of public literary magazines prevail. He also accentuates the "dotted locus" of Moscow-St Petersburg railroad under construction as the image symbolizing Russia's revival. In addition to it he introduces the "topmost dotted locus" Sparrow Hills to symbolize the fidelity to the Decembrists' ideals, to the idea of revolution.

Keywords: artistic image, image of Moscow, image of St Petersburg, T. Stoppard's "The Coast of Utopia", locus, dotted locus, topmost dotted locus

Введение. Драматическая трилогия «Берег Утопии» ("The Coast of Utopia") современного британского драматурга Т. Стоппарда, опубликованная в 2002 году, была написана на основе следующих источников: книга Исайи Берлина «Русские мыслители» ("Russian Thinkers", 1978), мемуары Александра Герцена «С того берега» (1847-1850), «Былое и думы» (1852-1868). «Берег Утопии» состоит из трёх частей: «Путешествие» ("Voyage"), «Кораблекрушение» ("Shipwreck"), «Спасение» ("Salvage") и охватывает большой промежуток времени с 1833 по 1868 годы. В названиях сцен каждой части пьесы дано время года и дата (например, первая сцена «Лето 1833»), что придаёт «Берегу Утопии» документальность и во многом способствует формированию современного представления о «литературе как форме кинотекста» [4, с. 3]. В пьесе более 70 персонажей, среди которых главными являются видные деятели революционно-утопического движения России А. Герцен, Н. Огарёв, М. Бакунин, В. Белинский, И. Тургенев и другие. Т. Стоппард представляет оригинальную авторскую интерпретацию художественных образов Москвы и Санкт-Петербурга.

Теория. Изучение художественного образа города как отдельного феномена пьесы «Берег Утопии» потребовало обращение к следующей специальной терминологии: топоним, локус, «точечный локус» (В.Н. Топоров), а также введение нами в теоретический оборот дефиниции «вершинный точечный локус». Как имена собственные названия городов Москва, Санкт-Петербург, отдельных мест этих городов являются топонимами. Локус города – закрытый пространственный образ, отсылающий к действительности. В статье «Категория пространство в художественном преломлении: локусы и топосы» В.Ю.

Прокофьева даёт исчерпывающее, на наш взгляд, определение локуса: «Для локуса как пространственного образа, зафиксированного в тексте, важны признаки относительной тождественности существующему в реальной действительности объекту и культурной значимости этого объекта для социума, на основе чего формируется когнитивная база и фиксируются стереотипные и индивидуальные представления о нём. Всё многообразие исследованных и подлежащих исследованию художественных локусов сводится к трём ключевым для русской культуры – *СТРАНА, ГОРОД, ДОМ*…» [5, с. 90] «Точечными локусами» называет конкретные места города В.Н. Топоров в своей статье «К «петербургскому» локусу М. Кузмина» [7]. Под «вершинным точечным локусом» мы предлагаем понимать наиболее значимый в идейно-образном, сюжетно-композиционном и изобразительно-выразительном аспектах текста «точечный локус».

Данные и методы. «Русская тема» в пьесе Т. Стоппарда «Берег Утопии» изучена в современном отечественном литературоведении с двух основных позиций. Первая – анализ русского интеллигентского дискурса – представлена в монографии Л.Ф. Хабибуллиной «Миф России в современной английской литературе» (2010). Исследователь отмечает особое место «Берега Утопии» в контексте английской литературы, так как практически все пространство произведения отдано русским персонажам, России; по глубине понимания русской культуры пьеса «не сопоставима с другими произведениями английской литературы» [9, с. 155]. В то же время Л.Ф. Хабибуллина констатирует, что идеологически Т. Стоппард придерживается общих для английских авторов положений: «определяет идеализм и утопизм как доминанту русского интеллигентского дискурса и основной источник трагических событий XX века» [9, с. 155] Второй исследовательской позиции – концептуальное изучение образов русских революционеров в «Береге Утопии» - придерживается Е.Г. Доценко в коллективной монографии «Современная британская драма: Стоппард, Черчилл, Равенхилл» (2018). Литературовед отмечает «зарождение, развитие и кризис утопического социализма», «основательно» [3, с. 95] раскрытые Т. Стоппардом на примере драматических судеб героев герценовско-бакунинского поколения.

Предлагаемое исследование пьесы «Берег Утопии» с актуальной позиции художественных образов Москвы и Санкт-Петербурга в аспекте проблемы «Другого» основано на методе литературной компаративистики. Данный метод рассматривает, по определению литературоведа В.П. Трыкова, «структуру, смысл и поэтологический, художественно-эстетический статус образа (в том числе и образа Другого) в литературном произведении, приёмы создания образа, его типологию в разных национальных литературах. Иными словами, компаративистику и историческую поэтику образ интересует как творение поэтического сознания в его художественно-эстетической неповторимости, многомерности и многозначности и связях с традицией, «преданием» [8, с. 19,20].

Полученные результаты. Художественные образы Москвы и Санкт-Петербурга XIX века в драматической трилогии Т. Стоппарда «Берег Утопии» представлены на основных взаимосвязанных уровнях текста: сюжетно-композиционном (место действия, хронотоп, «точечные локусы» (В.Н. Топоров), «вершинные точечные локусы»), идейно-образном (образы-символы центров исторической, культурной, философской и литературной жизни России, колыбели революционной демократии, формирование единого образа будущего России), изобразительно-выразительном (крылатое выражение-лейтмотив «в Москву!»).

«Точечные локусы» наименования московских печатных изданий «Телеграф» и «Московский наблюдатель» первой части трилогии «Путешествие» уже в начальной ремарке представления их редакторов Н. Полевого и С. Шевырёва подчёркивают ведущую тему просвещения России. Местом первого действия «Путешествия» является подмосковная усадьба Бакуниных Премухино. Формируется первая оппозиция: Премухино-Москва (усадьба-город; здесь-там; идеальное-реальное; свобода-цензура; на сцене-вне сцены). Премухино традиционно символизирует безмятежную, гармоничную духовную жизнь отчего барского дома, семьи-братства Бакуниных в духе руссоистско-пушкинских идеалов «любви и дружества» в дали от цивилизации. В финале первого действия точно и по-художественному выразительно скажет о значении Премухино посетивший усадьбу в качестве гостя Тургенев: «At Premukhino, the eternal, the ideal, seems to be in every breath around you, like a voice telling you how much more sublime is the happiness of the inner life, compared with the vulgar happiness of the crowd!» [10, p.56] Завязкой сюжета «Путешествия» становится приезд в Премухино в отпуск с летних военных учений 19-летнего Михаила Бакунина. Библейская аллюзия на возвращение в отчий дом блудного сына очевидна. Москва как образ-символ деятельности, но и цензурного произвола одновременно, средоточия философской и культурной жизни России становится центром притяжения героев, «to Moscow» – общий лейтмотив их реплик. Чеховское крылатое выражение «в Москву» повторяется разными героями первого действия пьесы более десяти раз, достигая своей кульминации в финале сцены «Осень 1836»:

Belinsky (*bewildered*) No … the police have searched my room. I have to get back to Moscow.

Michael Yes – we must get out – out! – to Moscow!

Liubov Moscow …! [10, p. 46]

Модальные формы глаголов подчёркивают важность и необходимость отъезда. В отличие от бесплодного призыва-мечты «в Москву» трёх сестер из одноимённой пьесы А. П. Чехова, поездки героев Т. Стоппарда в Москву (и возвращение в Премухино из Москвы) вполне реальны. «В Москву» можно определить также как «вершинный точечный локус» с позиции изобразительно-выразительных средств, раскрывающих художественный образ Москвы в первом действии «Путешествия».

В первом действии «Путешествия» «точечные локусы» Москвы (философский кружок Герцена; каток, на котором Варенька Бакунина познакомилась с Николаем Станкевичем и полюбила его; комната-каморка Белинского над кузницей, литературно-общественный журнал «Телескоп», Бородинская битва) и Петербурга (Артиллерийское училище, в котором Михаил Бакунин учился 5 лет; дом А. С. Пушкина, вечер у Плетнёва, концерт у Энгельгардта в воспоминаниях Тургенева) обрамляют сцены-фрагменты основных периодов жизни героев с лета 1833 г. по осень 1841 г. Драматург намечает основные контуры внешнего (общественный: философия, литература, журналистика, критика) и внутреннего (семейный, любовный) конфликта.

Интересно начальное включение автором оппозиции Москва-Петербург в фокус пространства дома видных литературных персоналий России: Белинский-Пушкин. Для английского драматурга оба литературных гения равновелики, но в своей пьесе он отдаёт явное предпочтение самоотреченной подвижнической деятельности Белинского. О

лишениях и героизме литературного критика рассуждают Бакунины, наблюдая символический закат в Премухино.

Alexander But can you live as the literary critic of the *Telescope*?

Tatiana You can if you're Vissarion, in one room over a blacksmith's.

Michael The readers should see him – pacing and scribbling swaddled in scarves and coughing, and throwing each page to the floor as he goes, with the anvil pounding below and the smell of soapsuds and wet washing from the laundry across the landing… <…>

Alexandra Have you met Pushkin, Vissarion?

Belinsky No. He's in St Petersburg. [10, p. 38].

Так имплицитно при упоминании топонима демократизм и деятельность Москвы противопоставлена драматургом аристократизму Петербурга с целью определения значения литературных персоналий. Белинский выступает резонёром пьесы – в его высказываниях о литературе и России звучит голос автора. И, наоборот, в споре о русской поэзии упоминание исторического «точечного локуса» Бородинской битвы в реплике Александра Бакунина о Вяземском может быть выше самой поэзии.

Alexander (*To Alexandra*) What about Vyazemski? He had two horses shot from under him at the Battle of Borodino, one easily forgives the poetry. [10, p.39]

Второе действие «Путешествия» сосредоточено в локусах Москва (март 1834-апрель 1838, весна 1843), Санкт-Петербург (январь 1837, июнь 1840, июль 1840), Премухино (осень 1844).

Действие «московских сцен» по преимуществу ретроспективно, возвращает читателя к описанным периодам, детализируя их, формируя представление о духовной жизни и деятельности революционных утопистов «герценовского круга», становлении русской литературы, журналистики и литературной критики. Локусы Москвы приобретают обобщающее значение, становясь в пьесе образами-символами: каток в Зоологическом саду (романтика любви), «приемный день» в доме госпожи Беер (развлечения светского общества хлебосольной Москвы), редакция «Телескопа» (становление русской журналистики), каморка Белинского (частная и общественная жизнь героя времени).

Самым важным моментом своей жизни А. Герцен считает данную им с Н. Огарёвым в юности на Воробьёвых горах клятву посвятить жизнь мщению за декабристов: «…Nick and I ran on ahead, up to the Sparrow Hills. At the top you could see all the roofs and cupolas of the city shining in the setting sun … and we suddenly embraced and made a sacred vow to dedicate our lives – yes, sacrifice them if need be – to avenge the Decembrists. It was the hinge of my life». [10, p. 64] Воробьёвы горы становятся вершинным «точечным локусом» на идейно-образном уровне текста, когда в финале второй части пьесы «Кораблекрушение» уже Н. Огарёв в разговоре с сыном Герцена Сашей вспомнит клятву на Воробьёвых горах и также определит её как «my happiest day» [10, p. 221]. Более того, данный «точечный локус» может быть обозначен как вершинный и на сюжетно-композиционном уровне пьесы. В третьей части «Выброшенные на берег» Н. Огарёв, обращаясь к Герцену, назовёт арестованных летом 1862 г. членов тайной революционной организации «Земля и Воля» своими преемниками: «Sasha, Sasha don't you know? The boys who are under arrest, they're us when we climbed to the top of the Sparrow Hills and swore to avenge the Decembrists» [7, p. 324]. А Герцен увидит в пророческом сне залитую от крови Неву, дорогу от Кронштадта до Невского

проспекта – зарево будущей революции и своих новых преемников: «The idea will not perish. What we let fall will be picked up by those behind. I can hear their childish voices on the hill» [10, p. 335]. Примечательно, что в сильной позиции финала пьесы вершинный локус Воробьёвы горы утрачивает свою «точечность», превращаясь в универсальное обобщение, образ-символ будущей революции.

Наметившаяся в первом действии «Путешествия» оппозиция Москва-Петербург усиливается во втором действии сценами прощания Михаила Бакунина с Герценом в июне 1840 г. и встречей Белинского с Герценом на улице Санкт-Петербурга в июле 1840 г. Через символический город-окно отплывает в Европу («на тот берег») Бакунин. Упоминание «точечного локуса» Кронштадта, дождя, черного неба и бури в авторской ремарке сцены символично: Бакунин отправляется в своё революционное «путешествие», навсегда покидает Россию. Органичная английской литературной традиции морская семантика прослеживается во всех названиях частей драматической трилогии Т. Стоппарда. Одновременно революция в русской литературе ассоциируется с образом бури: А. Герцен в «Былом и думах» назовёт революционеров «молодыми штурманами будущей бури» [1, с. 324], М. Горький в «Песне о Буревестнике» напишет о «жажде бури», призывая «пусть сильнее грянет буря!» [2, с. 7]. В сцене «Июль 1840» радушной Москве Т. Стоппард по традиции противопоставляет аристократизм и холодность столицы на Неве. Показательно наблюдение Герцена: «St Petersburg is lonely city for us Muscovites…» [10, p. 107].

С другой стороны, драматургу важно подчеркнуть единство образов Москвы и Санкт-Петербурга как центров литературной жизни России. Поэтому в своём диалоге с Белинским Герцен упоминает выходивший в Санкт-Петербурге литературный журнал «Отечественные записки», критическим отделом которого в 1840 г. руководил Белинский. Во второй части пьесы «Кораблекрушение» В. Белинский, находясь в Париже в сентябре 1847 г., говорит о другом литературном и общественно-политическом журнале «Современник», основанном ещё А.С. Пушкиным в Санкт-Петербурге. Белинский стал критиком и идейным вдохновителем журнала с января 1847 г. На вопрос Михаила Бакунина о возможности остаться жить в Париже, В. Белинский отвечает: «None of it seems serious. At home the public look to writers as their real leaders. The title of poet or novelist really counts with us. <…> If the writers here only knew, they'd pack their bags for Moscow and St Petersburg» [10, p. 152]. В контексте великой русской литературы стираются границы локусов Москвы и Петербурга. Показательна идея единства этих образов в восторженном признании Белинского Тургеневу о «the poetry of practical gesture» [10, p. 176] – строительстве в Санкт-Петербурге железной дороги до Москвы как образа-символа возрождения России.

Композиция второй части «Кораблекрушение» также кольцевая. Обрамляющими являются сцены в подмосковной барской усадьбе Герцена «Соколово». Образ усадьбы Соколово зеркален Премухино, однако ряды оппозиции усложняются. Россия (Москва, Петербург)-Европа обретает новый контекст спора славянофилов и западников о будущем России, а оппозиция усадьба-город меняет свой ракурс: усадьба (Россия) – город (города Европы Зальцбрунне, Париж, Дрезден и Ницца). Основу сюжета «Кораблекрушения» составляет разочарование Герцена в идеалах Французской революции, свидетелем которой он был, поэтому среди «европейских сцен» преобладают парижские. В воспоминаниях героев

«точечные локусы» Москвы и Санкт-Петербурга упоминаются в связи с собирательным образом России, русских.

Herzen How naïve we were at Sokolovo that last summer in Russia…[10, p. 180]

Данная стратегия автора сохраняется и в третьей части «Спасение» («Выброшенные на берег» [6]), так как действие сосредоточено в Лондоне и Женеве между 1853 и 1865 годами.

Herzen What country could be more independent than Russia? And in Russia now there isn't a squeak or a pinpoint of light. I have nowhere to publish. The *Contemporary* has stuck its head up out of harm's way. [10, p. 241]

Заключение. В драматической трилогии Т. Стоппарда «Берег Утопии» самобытность образов Москвы и Санкт-Петербурга прежде всего связана с комплексом таких авторских стратегий, как использование крылатого выражения-лейтмотива «в Москву» с задачей утверждения центра общественно-культурной деятельности революционных утопистов, фиксация обоих топонимов в контексте имплицитной оппозиции литературных персоналий Белинский-Пушкин, упоминание «точечных локусов» городов с преобладанием названий общественно-литературных журналов, выделение «точечного локуса» строящейся железной дороги Москва-Санкт-Петербург как образа-символа возрождения России, «вершинного точечного локуса» Воробьёвы горы как образа-символа верности идеалам декабристов, делу революции. Семантика используемых драматургом рядов оппозиций: Москва (подмосковные усадьбы Премухино, Соколово/идеальное, свобода, гармония - город/реальное, демократизм, деятельность) – Петербург (город/ аристократизм, холодность, близость к Европе); Россия (Москва, Петербург/отсталость экономического развития, цензура, величие литературы, общественная роль интеллигенции) - Европа (свобода, демократия, отсутствие цензуры) скорее традиционна для творческой интерпретации рассматриваемых художественных образов.

Список литературы

1. Герцен А.И. Былое и думы. Ч. 7 // Герцен А.И. Собрание сочинений в 8 т. Т.7. М.: Правда, 1975.
2. Горький М. Песня о Буревестнике // Горький М. Полное собрание сочинений. Художественные произведения в 25 т. Т. 6. М.: Наука, 1970.
3. Доценко Е.Г. Том Стоппард // Доценко Е.Г. Современная британская драма: Стоппард, Черчилл, Равенхилл: Коллективная монография. Екатеринбург: АМБ, 2018.
4. Киричук Е.В. История зарубежной литературы XXI века. Омск: ОмГУ, 2016.
5. Прокофьева В.Ю. Категория пространство в художественном преломлении: локусы и топосы. Вестник ОГУ, №11, 2005.
6. Стоппард Т. Берег Утопии: Драматическая трилогия. М.: Иностранка, 2006.
7. Топоров В.Н. К «петербургскому» локусу М. Кузмина // Петербургский текст русской литературы. СПб, 2003.
8. Трыков В.П. Имагология и имагопоэтика: два подхода к изучению образа «Другого» // Россия в литературе Запада: Коллективная монография. М.: МПГУ, 2017.
9. Хабибуллина Л.Ф. Миф России в современной английской литературе. Казань: Казан. ун-т, 2010.
10. Stoppard T. The Coast of Utopia. L.: Faber and Faber, 2008.

Минь Шао, докторант, Стажер-исследователь Нанкинского технологического университета, г. Нанкин, КНР.

Min Shao PhD student, Intern-researcher of Department of Global Engagement, Nanjing Tech University, c.Nanjing, Republic of China.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ИМЕН ИЗ БИБЛИИ В РУССКИХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ

PRECEDENTIAL NAMES OF THE BIBLE IN RUSSIAN LITERARY WORKS

Аннотация. Библия — одна из самых замечательных и читаемых в течение тысячелетия книг на Земле. После того, как христианство стало государственной религией в 988 году, христианство и Библия оставили неизгладимый след в русской культуре. Можно сказать, что христианство и Библия проникли не только в политическую, социальную жизнь, но и в русскую ментальность. Собственными именами из Библии, которые стали прецедентными, являются: 1) Личное имя человека; 2) Географическое название; 3) Кличка животных. Данная диссертация рассматривает три функции ПИ из Библии в человеческой жизни: нравственное воздействие, символический эталон и предостерегающий набат.

В данной работе мы сделали анализы на конкретных примерах и рассмотрели способы использования прецедентных имен из Библии: 1) Натуральный способ, при котором прецедентные имена известны читателям, и в первозданном виде доходят до читателя или слушателя как прямой объект восприятия, понимания и рефлексии; 2) Вторичный способ, при котором трансформируются оригинальные образы, создавая много подобных художественных видов; 3) Семиотический способ, при котором прецедентные имена и значимые знаки выполняют функцию в качестве целостной единицы обозначения, осознаваемой вместе при коммуникации.

Ключевые слова: прецедентные феномены, прецедентное имя, Библия, художественная литература

Abstract. The Bible has been the «desk book» of Russia. Since Christian became Russia's state religion, Christian and The Bible became an essential part of Russian Culture. Definitely, Christian and The Bible are in Russian's politics and social life, and even in their national psychology. The proper nouns and precedent names in The Bible include: 1）people's names; 2）names of places; 3）animal names. This thesis points out that precedent names in The Bible have three functions, namely moral influence, symbolic meaning and warning function.

Article analyses some examples, generalizes usages of precedent names, which includes three points: 1）prototype usage, i.e., people know their original forms and they are directly accepted, understood and responded by the readers; 2) modified usage, i.e., their original forms are changed to

contract similar forms; 3）signal usage, i.e., precedent names and their meaning symbols function as a whole and are understood by people.

Key words: precedent phenomenons, precedent names, The Bible, literary works

Введение. В современной коммуникации обнаруживается интересная тенденция, т.е. наблюдается активное использование существующих способов выражения мысли, таким образом чтобы скрыть свою субъективность и соотнести свой текст с существующими примерами. Одним из ярких проявлений данной тенденции является активное обращение к многообразным способам использования прецедентности.

Термин *прецедентность* и образованные от него производные слова широко применяются в современной лингвистике и литературе, но этот термин взял свое начало в научной практике из термина *прецедентный текст*, который был введен Ю. Н. Карауловым в докладе «Роль прецедентных текстов в структуре и функционировании языковой личности» на VI международном конгрессе преподавателей русского языка и литературы в 1986 году. С тех пор проблема прецедентности все чаще и чаще привлекает внимание русских специалистов.

Теория. Исследователи обсуждают такие феномены, как *прецедентный текст* (Ю. А. Сорокин, И. М. Михалева), *прецедентное высказывание* (В. Г. Костомаров, Н. Д. Бурвикова, И. В. Захаренко), *прецедентное имя* (Д. Б. Гудков, И. В. Захаренко, В. В. Красных) и *прецедентная ситуация* (Д. Б. Гудков, В. В. Красных). В последние годы многие ученые во главе с В. В. Красных на основе когнитивной лингвистики полагают, что понятие *прецедентный текст* немного узко для такого явления, что надо его распространить. Так и появился термин *прецедентный феномен*. Прецедентные феномены подразделяются на четыре подгруппы: прецедентная ситуация (ПС), прецедентный текст (ПТ), прецедентное имя (ПИ) и прецедентное высказывание (ПВ). В данной работе мы исследуем прецедентное имя. Прецедентное имя — это сложное явление в культуре, ядро теории ПФ. За каждым прецедентным именем стоит инвариант его восприятия членами лингво-культурного сообщества.

Общепринятое определение прецедентного имени принадлежит Д. Б. Гудкову. Он определяет ПИ как “индивидуальное имя, связанное или 1) с широко известным текстом, относящимся, как правило, к числу прецедентных (Обломов, Илья Муромец), или 2) с ситуацией, широко известной носителям языка и выступающей как прецедентная (Иван Сусанин, Павлик Морозов)”[Гудков, 1998:83]. В 2002 году В. В. Красных дал еще определение: “прецедентное имя — это своего рода сложный знак, при употреблении которого в коммуникации осуществляется апелляция не к собственно денотату (референту), а к набору дифференциальных признаков данного прецедентного имени; может состоять из одного (например, Ломоносов) или более элементов (например, Куликово поле, Летучий голландец), обозначая при этом одно понятие” [Красных, 2002:48].

Методология и методы. Понятие *прецедент* в самом начале было использовано в сфере юриспруденции. “Прецедент (от лат. praecedens, родительный падеж praecedentis — предшествующий) — случай или событие, которое имело место в прошлом и является примером или основанием для аналогичных действий в настоящем”[Википедия]. Поэтому прецедент часто используется вместе со словом *судебный*. Судебный прецедент как словосочетание не используется в российском судопроизводстве, но в последнее время слово *прецедент* часто встречается в сфере языка и культуры, “где он понимается как феномен первичного образца,

поставленного для оценки или сопоставления, чтобы какое-либо явление было вторично создано благодаря опоре на тот образец, который уже был"[Ковалев, 2004:158].

Термин *прецедентность* и образованные от него производные слова широко применяются в современной лингвистике и литературе. Этот термин взял свое начало в научной практике из термина *прецедентный текст*, который был введен Ю. Н. Карауловым в докладе «Роль прецедентных текстов в структуре и функционировании языковой личности» на VI международном конгрессе преподавателей русского языка и литературы в 1986 году. Ю. Н. Караулов полагает, что прецедентные тексты — это обязательно "1) значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, 2) имеющие сверхличностный характер, т.е. хорошо известные и широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников, и, наконец, такие, 3) обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности"[Караулов, 1987:216].

Прецедентность основывается на выражении именем определенного понятия. Как принято считать, именно за именами стоит накопление богатств многовековой культуры народа. В процессе своего бытования имя может вбирать в себя разные элементы содержательного знания. Среди всех имен выделяются имена, которые, в качестве средства наследия и распространения культурных представлений, занимают наиболее важное место в формировании народной культуры и языковой личности. И мы называем эти имена, отражающие определенные культурные представления, прецедентными.

Полученные результаты. Литература и религия — две разные формы социальной идеологии и культурных феноменов, имеют неотъемлемую связь. Как сказал известный русский поэт Н.С. Гумилев: "Поэзия и религия — две стороны одной и той же монеты. И то и другое требует от человека духовной работы. Но не во имя практической цели, как этика и эстетика, а во имя высшей, неизвестной им самим"[Гумилев].

В течение развития истории, русская литература имеет отношения с разными религиями, среди которых христианство оказало самое важное влияние на русскую литературу. До XVII века русская литература развивалась на фоне распространения христианства, поэтому некоторые ученые называют русскую литературу до XVII века *религиозной литературой*. В XIX и XX веках в России религиозная философия достигла процветания, благодаря чему все больше и больше писателей обращали внимание на христианство. После октябрьской революции религия лишилась бывшей почвы существования, но в России не утратили убеждения в христианстве. Христианская концепция о достоинствах и моральности все еще играет важную роль в российском обществе, и христианская культура твердо осталась в сознании многих писателей.

Благодаря развитию христианства, Библия занимает все более важное место в русской литературе.

Древнерусская литература в значительной мере строилась как *монтаж* из библейских цитат. "В состав древнерусской «Пчелы», представляющей собой перевод византийского сборника изречений (в русских списках XIV — XV вв.), были включены фрагменты из Нового Завета, а также из ветхозаветных книг пророка Исаии, Иова, Книги премудростей Иисуса, сына Сирахова, Притчей Соломона и др. Эти тексты благодаря переводу были интерполированы в древнерусскую культуру"[Грановская, 2009:8].

“Интересны свидетельства об обращении А. С. Пушкина в 30-е годы XIX в. к еврейскому оригиналу Библии с намерением переводить Книгу Иова. Мотивы Апокалипсиса — явление четвертого всадника — Смерти есть в его стихах «Недвижный страж дремал на царственном пороге»” [Грановская, 2009:8]. Потом он создал много произведений, образ, сюжет, смысл или вдохновение которых приходили из Библии, например: «Монах», «Десятая заповедь», «Пророк», «Гнедичу» и «Странник» и т.п.

В последующее время, не только в золотом и серебренном веках, но и в современном веке, русские писали, творя произведения, всегда проявляли и проявляют интерес к Библии.

Библия сильно влияла на русскую литературу, что доказано множеством литературных произведений. Примерами являются «Мертвые души» Гоголя, «Воскресение» Л. Толстого, «Предлог» и «Гнедичу» А. Пушкина, «Идиот», «Преступление и наказание» и «Братья Карамазовы» Достоевского и т.д. Приведем роман «Братья Карамазовы» к примеру:

1) *Апостол Фома объявил, что не поверит, прежде чем не увидит, а когда увидел, сказал: «Господь мой и Бог мой!» Чудо ли заставило его уверовать? [Достоевский,2005:12]*

Фома — один из двенадцати святых апостолов, один из преданнейших учеников Иисуса. “Фома же, один из двенадцати, называемый Близнец, не был тут с ними, когда приходил Иисус. Другие ученики сказали ему: мы видели Господа. Но он сказал им: если не увижу Его ран от гвоздей, и не вложу перста моего в раны от гвоздей, и не вложу руки моей в ребра Его, не поверю”. “Пришел Иисус, когда двери были заперты, стал посреди них и сказал: мир вам! Потом говорит Фоме: подай перст твой сюда и посмотри руки мои... и не будь неверующим, но верующим. Фома сказал Ему в ответ: Господь мой и Бог мой! ” (Ин.20:20 — 28).Это имя часто используется вместе с словом *неверующий*, и обозначает людей, которые упорно не верят на слово чему-либо, пока не убедятся в том собственными глазами.

Когда Достоевский упомянул об Алеше, сразу сказал, “что Алеша был даже больше чем кто-нибудь реалистом. О, конечно в монастыре он совершенно веровал в чудеса, но, по-моему, чудеса реалиста никогда не смутят. Не чудеса склоняют реалиста к вере. Истинный реалист, если он не верующий, всегда найдет в себе силу и способность не поверить и чуду, а если чудо станет пред ним неотразимым фактом, то он скорее не поверит своим чувствам, чем допустит факт. Если же и допустит его, то допустит как факт естественный, но доселе лишь бывший ему неизвестным. В реалисте вера не от чуда рождается, а чудо от веры. Если реалист раз поверит, то он именно по реализму своему должен непременно допустить и чудо. Апостол Фома объявил, что не поверит прежде чем не увидит, а когда увидел, сказал: ‘Господь мой и бог мой!’ Чудо ли заставило его уверовать? Вероятнее всего, что нет, а уверовал он лишь единственно потому, что желал уверовать, и может быть уже веровал вполне, в тайнике существа своего, даже еще тогда, когда произносил: ‘Не поверю, пока не увижу’”(«Братья Карамазовы», книга первая, V).

2) *— А ты все свою канитель! Да я — то тут что? Сторож я, что ли, моему брату Дмитрию?*

— Каинов ответ Богу об убитом брате, а? [Достоевский,2005:139]

Каин — первый сын Адама, был земледелец. Господь призрел на второго сына Адама — Авеля, и на его дар, а на Каина и на дар его не призрел. Каин сильно огорчился, и поникло

лицо его. Когда братья были в поле, восстал Каин на Авеля, и убил его. “И сказал Господь Каину: где Авель, брат твой? Он сказал: не знаю; разве я сторож брату моему?”(Быт.4:8 — 9).

В романе «Братья Карамазовы» Иван не убил своего брата Дмитрия, но он и жена Дмитрия Катерина Ивановна обожают друг друга. А после ссоры между Катериной Ивановной и Дмитрием “истерика Катерины Ивановны кончилась обмороком, затем наступила ужасная, страшная слабость, она легла, завела глаза и стала бредить. Теперь жар...” («Братья Карамазовы», книга пятая, I), а Дмитрий куда–то ушел. Кроме этого, его брат Дмитрий и отец любят одну и ту же девушку, у них бурный конфликт. “Один гад съест другую гадину, произнес вчера брат Иван, говоря в раздражении про отца и брата Дмитрия. Стало быть брат Дмитрий в глазах его гад и может быть давно уже гад? Не с тех ли пор, как узнал брат Иван Катерину Ивановну? Слова эти конечно вырвались у Ивана вчера невольно, но тем важнее, что невольно. Если так, то какой же тут мир?” («Братья Карамазовы», книга четвертая, I) Он должен быть посредником отца и брата, но сейчас хочет уйти, не решая никакой проблемы, поэтому Алеша его звал Каином.

3) *Красота! Перенести я притом не могу, что иной, высший даже сердцем человек и с умом высоким, начинает с идеала Мадонны, а кончает идеалом Содомским. Еще страшнее кто уже с идеалом Содомским в душе не отрицает и идеала Мадонны, и горит от него сердце его, и воистину, воистину горит, как и в юные беспорочные годы. Нет, широк человек, слишком даже широк, я бы сузил. Чорт знает, что такое даже, вот что! Что уму представляется позором, то сердцу сплошь красотой. В Содоме ли красота? Верь, что в Содоме — то она и сидит для огромного большинства людей, — знал ты эту тайну иль нет? [Достоевский,2005:64]*

Как сказано выше, Содом — символ крайней греховности, возбуждающий божественный гнев.

В романе Дмитрий хочет показать, что “Ужасно то, что красота есть не только страшная, но и таинственная вещь. Тут дьявол с богом борется, а поле битвы — сердца людей” («Братья Карамазовы», книга третья, III). Потом он же рассказал, как он кутил. При этом не трудно понять, что он именно убийца своего отца.

4) *— Нет, нет, я только теперь перекрещу тебя, вот так, садись... У нас валаамова ослица заговорила, да как говорит-то, как говорит! [Достоевский,2005:73]*

Валаамова ослица (см. 2.2.3) — выражение, которое употребляется по отношению к покорным, молчаливым и робким людям, неожиданно запротестовавшим, заговорившим в полный голос.

“Валаамовою ослицей оказался лакей Смердяков. Человек еще молодой, всего лет двадцати четырех, он был страшно нелюдим и молчалив. Не то чтобы дик или чего-нибудь стыдился, нет, характером он был напротив надменен и как будто всех презирал”(«Братья Карамазовы», книга третья, IV). “Но Валаамова ослица вдруг заговорила. Тема случилась странная: Григорий поутру, забирая в лавке у купца Лукьянова товар, услышал от него об одном русском солдате, что тот, где-то далеко на границе, у азиатов, попав к ним в плен и будучи принуждаем ими под страхом мучительной и немедленной смерти отказаться от христианства и перейти в ислам, не согласился изменить своей вере и принял муки, дал содрать с себя кожу и умер, славя и хваля Христа...”(«Братья Карамазовы», книга третья, VII) Но Смердяков выразил свое мнение, отличающееся от других: “что если этого похвального

солдата подвиг был и очень велик-с, то никакого опять — таки по-моему не было бы греха и в том, если б и отказаться при этой случайности от Христова примерно имени и от собственного крещения своего, чтобы спасти тем самым свою жизнь для добрых дел, коими в течение лет и искупить малодушие"(«Братья Карамазовы», книга третья, VII).

Заключение. Прецедентность основывается на выражении именем определенного понятия. Как принято считать, именно за именами стоит накопление богатств многовековой культуры народа. В процессе своего бытования имя может вбирать в себя разные элементы содержательного знания. Среди всех имен выделяются имена, которые, в качестве средства наследия и распространения культурных представлений, занимают наиболее важное место в формировании народной культуры и языковой личности. И мы называем эти имена, отражающие определенные культурные представления, прецедентными.

Прецедентные феномены появились в области религии в Древних Греции и Риме, а Библия, в качестве классического произведения религиозной культуры, включает в себя достаточно большое количество прецедентных феноменов, которые используются в разных областях человеческой жизни. Прецедентные имена — в качестве самой главной стороны прецедентных феноменов и одного из популярных средств выражения культуры, все чаще и чаще появляются в бытовой коммуникации, а Библия — святая книга человеческой культуры и один из основных источников прецедентных имен, включает в себя большое количество прецедентных имен, использованных в современном русском языке. В этом случае актуальным становится выявление понимания ПИ из Библии, чтобы мы, иностранные учащиеся, более точно и легко восприняли русскую культуру и речь.

Список литературы

1. Акунин Б. Турецкий гамбит. - М.: Захаров, 2006, - 271 с.
2. Библия. - М.: Российское Библейское Общество, 2010, -1585 с.
3. Википедия:http://ru.wikipedia.org
4. Грановская Л.М. Словарь имен и крылатых выражений из Библии. - М.: АСТ , 2009, - 287 с.
5. Гумилев Н. С. Читатель, http://dugward.ru/library/gumilev/gumilev_chitatel.html
6. Гудков Д .Б. Прецедентное имя в когнитивной базе современного русского// Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Ред. Красных В.В., Изотов А.И., - М.: Филология, 1998, - 82-93 с.
7. Достоевский Ф. М. Братья Карамазовы. - М.: Художественная литература, 2005, - 835 с.
8. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность, - М.: Издательство ЛКИ, 1987, -264 с.
9. Красных В.В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология, - М.: Издательство Гнозис, 2002, - 284 с.
10. Ковалев Г. Ф. Имя собственное как прецедент в рекламе //Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. 2004, №1, - 158-164 с.

本文系南京大学人文社会科学 "双一流" 建设第三批 "百层次" 项目（项目编号：14914205）的阶段性成果。

 ISBN 978-4-905726-36-4

Нургали Кадиша Рустембековна, д.ф.н., профессор, заведующий кафедрой русской филологии Евразийского Национального университета им. Л.Н. Гумилева, Нур-Султан, Казахстан

Nurgali Kadisha Rustembekovna, Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of Russian Philology of the Eurasian National University named after L. Gumilev, Nur-Sultan, Kazakhstan

ФЕНОМЕН ЛИЧНОСТИ АЛЬ-ФРАБИ В ЛИТЕРАТУРЕ КАЗАХСТАНА

THE PHENOMENON OF AL-FRABI PERSONALITY IN THE LITERATURE OF KAZAKHSTAN

Аннотация. В статье анализируется особенности характерологических портретов, созданные писателями Казахстана Ануаром Алимжановым и Дукенбаем Досжановым в романах «Возвращение учителя» и «Фараби», где ключевой личностью выступил выдающийся представитель средневековой философии Абу Наср Мухаммад ибн Мухаммад аль-Фараби (Аль-Фараби). Анализу подвергается не столько сама личность философа, его вклад в мировую философию, сколько методы, благодаря которым авторы раскрывают весь художественный потенциал персонажа, прежде всего, «очеловечивая» Аль-Фараби, демонстрируя его в динамике обычного течения жизни. Анализируется пафос произведений, стилистика, неокторые особенности строения сюжета. Так, автор статьи определяет элементы поэтики произведений, объединяющие два романа как разные элементы единого целого (разное время повествование), а также элементы противопоставляющие романы друг другу – особенности сюжетостроения и стиль повествования.

К анализу привлекаются критические работы разного периода (Николай Ровенский, Светлана Ананьева), а также работы исследователей творчества Ануара Алмжанова и Дукенбая Досжанова. Благодаря такому синтетическому подходу к анализу становится возможным получить широкую сопоставительную картину двух романов по-разному, но с одинаковым трагическим пафосом, раскрывающую жизнь и творчество исторической личности и человека Аль-Фараби.

Ключевые слова: роман, личность человека, средневековый философ, поэтика, сопоставительный анализ

Abstract. The article analyses the peculiarities characteristic of the portraits created by writers of Kazakhstan Anuar Alimjanova and by Dukenbay Dosjanov is much in the novels "The Return of the teacher" and "Farabi", which is a key personality made an outstanding representative of the medieval philosophy, Abu Nasr Muhammad Ibn Muhammad Al-Farabi (Al-Farabi). The analysis is not so much the personality of the philosopher, his contribution to world philosophy, as the methods by which the authors reveal the full artistic potential of the character, first of all, "humanizing" Al-Farabi, demonstrating it in the dynamics of the usual course of life. Examines the pathos of the works, style and some features of the structure of the plot. Thus, the author defines the elements of the poetics of works that combine the two novels as different elements of a single

whole (different narrative time), as well as the elements that oppose the novels to each other – the features of the plot and the style of the narrative.

It involved critical analysis of works from different periods (Nicholas Rivne, Svetlana Ananyeva), as well as the work of the scholar Anuar Alimjanov and Dukenbay Doszhanov. Thanks to this synthetic approach to the analysis, it becomes possible to obtain a broad comparative picture of the two novels in different ways, but with the same tragic pathos, revealing the life and work of the historical person and the person of Al-Farabi.

Keywords: novel, human personality, medieval philosopher, poetics, comparative analysis

Введение. Историческая романистика, обращаясь к темам прошлого, пытается ответить на жгучие вопросы современности. В прошлом писатели ищут параллели с днем сегодняшним, прошлое помогает разобраться в действительности. Современные исторические произведения можно назвать эпосом нашего времени. Каждый писатель находил в истории близкие ему темы, но при всем тематическом разнообразии основными темами были исторические личности, мир кочевья и средневековые города.

Интересно проследить развитие художественного образа известного тюркского философа и филолога аль-Фараби в романах казахстанских писателей Ануара Алимжанова «Возвращение Учителя» [1] и Дукенбая Досжанова - «Фараби»[4].

Теория. Путь скитальца, вспоминающего о пережитом, называется А. Алимжановым «дорогой раздумий об истинах жизни». Следует здесь отметить, что дорога является одним из ключевых концептов всех произведений писателя на историческую тему. Не случайно, один из романов Алимжанова – «Дорога людей» представляет собой занимательное повествование о далеком прошлом тюркского мира. История – это дорога, на котором «завязываются» занимательные и поучительные сюжетные узлы, по принципу мозаики участвующие в создании живой картины движения человечества с самых древних времен и по сей день по Дороге справедливости, взаимопонимания и любви, хотя она часто пересекалась с дорогами ненависти, жестокости, кровавых войн и разрушений, которые могли увести его в пропасть самоуничтожения» [10, с.60].

«Если повествовательным планом воспоминаний охвачена вся жизнь ученого от детства до зрелости, то основной сюжетообразующий повествовательный план включает в себя описание событий, ограниченных во времени и произошедших в течение небольшого промежутка времени, – отмечает Б.Я. Толмачев. – Причем художественная реализация этого плана в романе во многом основывается на традициях восточных устных романов – дастанов о жизни мифических героев народных легенд, приобретая некий символический, философский, общечеловеческий смысл» [9, с.157]. Н. Ровенский находит точное сравнение: роман пронизан ощущением постоянной тревоги и опасности, зыбкости и иллюзорности человеческого счастья. Над бездной и суетой кровавых политических страстей А. Алимжанов поднимает величественную фигуру Фараби. Путь, избранный автором для его изображения, критик считает единственно приемлемым и плодотворным: «Перед нами не отъединенный от жизни жрец науки, не безразличный странник, взирающий на мир с высоты холодных категорий перипатетической логики. Он глубоко укоренен в своем жестоком времени, он героически ищет истину, потому что видит вопиющую несправедливость дорогого ему бытия. Судьба обрушила на него весь запас радостей и испытаний, полагавшихся интеллигенту того времени. Он знал милости, но чаще жестокости

владык, он любил дочь наместника халифа и беседовал с выдающимися учеными и поэтами, он скрывался от преследований в каменистой степи, в черной низкой палатке бедуина и бросался со словами примирения в самое пекло схваток религиозных фанатиков, он создал книгу о Добродетельном городе и мечтал о справедливости вместе с «Братьями чистоты» и карматами. Он прошел через многие трагические события, был свидетелем ослепления его друга, великого поэта Рудаки, но не потерял высокого человеческого достоинства и мог сурово осадить надменного и полновластного султана» [6, с.70].

«С почтительным тактом» следует автор за своим героем. Передает самые тонкие его душевные состояния, печальные воспоминания о навсегда потерянной кипчакской родине. Это один из мотивов повествования. Второй заключается в воссоздании внутренней духовной жизни философа и наиболее значительных фактов его биографии: скитания в поисках истины, столкновения с властью в дворцах и темницах, любви, встречи с карматами и т.д. Критик солидарен с писателем в том, что поиски истины и справедливости всегда будут увлекать читателей, в какие бы времена они не происходили. Истину и справедливость в лучших образцах литературы искали критики-демократы В.Г. Белинский, Н.А. Добролюбов, Н.Г. Чернышевский, Д.И. Писарев. Истину и справедливость выше всего ценил их последователь - критик второй половины XX века - Н. Ровенский. А. Алимжанову для подобных поисков в воспроизведенных им событиях тысячелетней давности требовались огромные знания и творческая дерзость.

Данные и методы. Благодаря сопоставительному анализу поэтики произведений, фабул и мотивов становится ясно, что сюжеты строятся в двух временных пластах и обязательно включают в себя ретроспекции в прошлое. При этом композиционно роман А. Алимжанова выстроен по принципу кольцевого динамического повествования – Дамаск, бегство героя и возращение в город в конце романа, тогда как у Д. Досжанова повествование неспешное созерцательное. Даже описание персонажа задает общий темп будущего повествования, где Фараби глубокий старец лет восьмидесяти. Борода его бела, как снег, одет он тоже во все белое и трясется в повозке с войском Саифа. Большинство глав, посвящено описанию военного похода Саифа, который служит фоном оттеняющим личность Фараби, погруженного в свои воспоминания.

Философские споры о смысле жизни, беседы с разными персонажами об истине органично входят в архитектонику романа. Помимо этого, в романе встречаются вставные новеллы о приключениях (схватка с грабителями и гибель Санжара), история любви, рассказы о других действующих лицах (о рабе–халдейце Хасане, которого главный герой приближает к себе; о книжнике-арабе Махмуде, тюрке – воине Санжаре). Все это позволяет говорить о своеобразии поэтике романа Алмжанова и о ее неповторимости.

Эпиграфом к произведению А. Алимжанова служит высказывание Аристотеля: «Художественное изображение истории более научно и более верно, чем точное историческое описание. Поэтическое искусство проникает в самую суть дела, в то время как точный отчет дает только перечень подробностей»[3, с.18]. Думается, этой же точки зрения придерживался сам автор романа, которого так же, как и главного героя, влекло царство знаний. «Исторические познания, неординарность мышления, своеобразие стилистической манеры А. Алимжанова и М. Симашко позволяют вести речь о созданном ими направлении в исторической прозе Казахстана, освещающем тему древнейших цивилизаций, восточной

культуры и философии, исчезнувших городов, погибших культур» [2, с.265-266]. Критик прослеживает, как автор начинает писать об истории Востока: «Из каждой поездки он привозил новые произведения.Сначала это были точные зарисовки интересных событий и человеческих типов, путевые очерки об архитектурных памятниках и социальных противоречиях современной Европы. Но за пестротой наблюдений и впечатлений у Алимжанова постепенно нарастал интереssс к истории Востока» [6,с.52]. Анализируя повесть «Возвращение учителя», критик Николай Ровенский больше склоняется к тому, что это роман [6, с.90]. Место действия - города Центральной Азии и Ближнего Востока. Роман сочленяет три материка - Азию, Африку и Европу. Очень важно, что именно здесь «сложились древнейшие цивилизации, здесь широко выразился важнейший фактор прогресса - обмен информацией (знаниями, идеями, культурой), отбор и накопление ее». В этом интеллектуальном климате творил великий кипчак Абу-Наср Фараби.

Полученные результаты. Поиски истины для героя А. Алимжанова сопровождаются глубокими страданиями и душевными кризисами. Он пытается ответить на самый главный для себя вопрос: «Как жить в этом зыбком и жестоком мире?» Вопрос Н. Ровенским сформулирован точно, он проник в замысел А. Алимжанова. Писатель предлагает герою несколько решений: уйти под защиту палачей и сластолюбцев султана Саифа ат-Даулы и подобных ему или остаться одиноким, как слабый шаткий челнок в царстве лжи, коварства и зла, наивно полагая, что свободен. Есть вероятность жизненного выбора. Но ни первый, ни второй путь неприемлемы для главного героя. «Скорее всего, - пишет Н. Ровенский, - были правы великие математики «аль-Хорезми и аль-Даухари, использовавшие богатство и силу халифов для распространения и утверждения своих мудрых идей. Они знали, что служат не халифу, а времени и людям. Греки не зря придумали Прометея и обожествили его» [6**,** с.71]. Нет силы, которая смогла бы остановить полет мысли.

Поэтому Фараби у А. Алимжанова - «ищущий, страдающий, протестующий, живой, не лик, а личность, подвижник, провозгласивший торжество разума и мысли в эпоху, когда люди жили «без понятья о праве, о боге, как в тюремной ночи без свечи» [6**,** с.92]. Творчеству А. Алимжанова Н. Ровенский посвятил не одну статью, но именно в этой, с броским названием «Осуществленная дерзость» он образно и лаконично, без пространных комментариев и отступлений, говорит о самом главном - о пути исканий главного героя произведения, занявшего заметное место в творческом наследии казахского писателя [6, с.80]. Жанр романа определен критиком как интеллектуальный, причем в лучшем смысле слова, «ибо не может быть иным произведение, герой которого приходит к единственно верному выводу о том, что «ни добро, ни разум сами не могут защитить себя от зла. Не бывает абстрактного разума, абстрактного добра, абстрактной любви. У них должны быть крепкие щиты и острые копья... Добро и разум должны уметь защищать себя!» [6,с.82]. Н. Ровенский приводит цитату Р. Роллана о том, что «нравственный закон един для всех нас и на все времена» и подчеркивает, как точно «стыкует» ценности прошлого с современностью А. Алимжанов, отчего роман приобретает актуальное значение.

«Повествование о скитаниях Абу Насра Мухаммеда ибн Мухаммеда ибн Тархана ибн Узлаг аль-Фараби ат-Турки» (таково полное название романа «Возвращение Учителя») наполнено мотивами одиночества. «Я напишу о правителях и городах. О владыках и народе! Но это уже не будет сказкой. Это будет правдой! Истиной, которую боятся все и к которой не

прикоснется никто», – восклицает аль-Фараби [1, с.19]. Определяющим в прозе А. Алимжанова становится концепт пути. «От проблем самоопределения Ануар Алимжанов переходит к проблеме соотношения Истины и Веры, Воли и Силы, Силы и Разума и другим вековечным вопросам, которые в конечном счете приводят к проблеме возникновения Космоса и Хаоса и возвращения разрушенного Космоса в первоначальный Хаос. В кругу этих вопросов о месте художника, его долге, обязанности перед современниками и потомками» [5, с.184]. Путь великого ученого аль-Фараби из Отрара – путь светлого ума от незнания к высотам науки и культуры, поиск города справедливости, Атлантиды, утерянной страны, аналогичной той, о которой писал Платон в своей «Политике».Мечта аль-Фараби –найти Атлантитду , родину древних тюрков. А.Алимжанов показывает аль-Фараби лириком [6, с.260].

Лирическая струя сильна в романе. Не осталось друзей. Среди людей аль-Фараби чувствует себя как в пустыне. Он полностью увлечен знаниями, пишет трактат о распределении наук по категориям. Он убеждает Бану, что «знание – вот высшее блаженство для души и сердца, оно осветит твою дорогу и дорогу других в океане жизни. Только знание и разум верны человеку, а любовь может предать его. Знание невозможно отнять, заковать в цепи, наказать и уничтожить» [1, с.110]. Многозначителен авторский комментарий к словам главного героя: «Он говорил тихо, пытаясь заглушить свою боль. Он не столько наставлял ее, сколько убеждал себя». И Бану понимает, чувствует, знает, что он боится самого себя, своих чувств. Скиталец – тюрок не мог жениться на столь знатной особе Дамаска, дочери главного визиря, наместника, вдове знатного вельможи. Хотя в душе она оставалась внучкой кочевника – тюрка.

Оправдано включение в текст повествования внутреннего монолога о первой любви: «Пусть она останется прекрасным мгновением, осветившим твою юность мягким светом. Пусть навсегда останется в сердце щемящей болью, томящей тоской, теплой радостью и нежной грустью» [1, с.17]. Взгляд главного героя был откровением. И Бану преображается. В ее взгляде «смелость и решительность, в нем достоинство и непокорность». Прошлое вторгается в жизнь героев. Оно тоже поэтизируется: «Прошлое – источник для воспоминаний. И если он чист, то всегда дает силу воображению, помогает сохранить красоту чувств». Настоящее полно противоречий. Аль-Фараби понимает, что нынешний султан Дамаска «не столько коварен и хитер, сколь труслив и жесток, мнителен. В каждом он видит бунтаря и злодея». Нет в мире правителя, соответствующего представлениям ученого.

Важную роль в повествовании играет послесловие к роману, в котором автор размышляет о неослабевающем интересе к прошлому. «Почему расшифровка буквенных знаков на обломке Розетского камня потрясла умы самых выдающихся мыслителей XIX и XX веков и стала ключом для раскрытия величайших загадок мировой цивилизации? Быть может, в этом, да, действительно в этом, на первый взгляд, парадоксальном явлении и заключена та великая сила, которая заставляет нас снова и снова оглядываться назад, в прошлое, и искать истоки сегодняшних побед и бед, истоки прогресса и пороков…» [1, с.186].

Вплоть до 60-х годов XX столетия мало знали об аль-Фараби, мыслителе и математике, астрономе и историке, философе и врачевателе, музыканте. А. Алимжанов сам ищет ответ на вопрос, почему так привлекает личность аль-Фараби наших современников: «Быть может случилось это потому, что в истории народов и нации бывают такие мгновения великих

прозрений, когда, пережив мрачные столетия и годы торжества побед, познав силу братского единения с другими народами, ощутив свет знаний и став равноправными в самом совершенном обществе века, люди хотят с новых вершин взглянуть на свое прошлое, во имя еще большего укрепления своей дружбы с братьями и чтобы положить на общий алтарь культуры все лучшее, когда-либо созданное в его собственной истории» [1, с.189].

Аль-Фараби, герой повести Д. Досжанова «Фараби» открыто провозглашает свою цель – «понять тайну мира. И затем использовать эту тайну в интересах народа» [4, с.260]. Пронзительны размышления великого старца о Родине. Даются они на фоне осеннего пейзажа: «Серые тучи, клубясь, проплывали низко над землей, в просветах между ними проглядывало небо. Они, эти тучи, угнетали, давили своей тяжестью. Дул влажный ветер. Откуда-то издалека доносился унылый, наводящий тоску волчий вой. «Осень отступила, – думал старец. – Да, опять осень. Которая в моей жизни? Последняя память о мусульманском мире – царство Сирии, одно-единственное в пустыне, полное жгучего солнца и песчаных вихрей… И сюда пришла осень. Повелитель тоже невесел, как же – впервые потерпел поражение от врага, оттого подавлен, едет, молясь всем духам…» [5, с.260].

Родина никогда не уходила из сердца старика. Много дальних и ближних дорог познал он, «досыта вкусил и горького, и сладкого, и вот уже долгие годы тяжелым камнем легли на грудь. И чем ближе были объятия холодной земли, тем горячее становились воспоминания о родине. Он тосковал по ней и днем, и ночью, пределом его мечтаний было хотя бы издали взглянуть на нее…» [4, с.7]. Так же тоскует о родине султан Бейбарс, правитель Египта, достигший вершины власти, главный герой повести «Емшан» М. Симашко. Он порывает со славой, ставя превыше всего родину. Так же, как и герои Д. Досжанова, в пути многие персонажи произведений

Дукенбай Досжанов показывает, как формировался смелый, независимый характер главного героя. Его молодой задор и энергия не всем по душе. Абунасир вспоминает возвращение в родные края после окончания медресе в Багдаде. Автор точно указывает его возраст: «два раза по тринадцать лет, то есть два цикла по кипчакскому летоисчислению, успел Абунасир прожить на свете». Мечты его о будущем встречают стену непонимания, безрадостны картины жизни народа. Внутренний монолог героя передает переживания, беспокойство, ибо страсть к военным походам пока доминирует над всем остальным: «Скупо живут кипчаки. Как будто мало бродит тигровых шкур в окрестностях Каратау или не хватает шелков, что угодливо преподносят торговцы в скрипучих сапожках. Скупо обставлен дворец, скупо. Уж больно любят здесь боевые походы, больше, чем украшения. Тверды их души, как сталь».

Абунасир тверд и настойчив. На протяжении романа автором показан духовный рост главного героя, его сложные взаимоотношения с окружающим, далеко не благожелательным, внешним миром. Коркыт и Ясы проявляют завидный интерес к знаниям. Абунасира беспокоит их будущее. Они помогают Учителю находить и собирать древнейшие книги, заботливо расспрашивают старых мастеров о секретах мастерства, мечтая передать их потомкам. «Построим из белого мрамора дворец, повернем воды Инжу по широкому руслу, сами вглядимся пристальнее в звезды, используем для себя возможности природы…» [1, с. 188].

Заключение. Герой произведений А. Алимжанова и Д. Досжанова одинок, просвещенческие идеалы пока недоступны широким массам. Правители и служители религии отвергают их сразу. Повелитель Отрара не скрывает своих намерений: «Кипчаку не положено путешествовать, держать в руках книгу. Ему необходимы лишь норовистый конь да острая сабля! Честь нужна! Волевая рука, держащая поводья власти… Чуть ослабишь их – врагов много, мигом сшибут с седла» [4, с.58]. Эти слова в несколько другой форме звучат в одном из трудов Аристотеля, описывающих тюрков [3].

Богатейшее творческое наследие великого мыслителя аль-Фараби, первого средневекового философа Ближнего и Среднего Востока, разработавшего систему философских взглядов, охватывающих все стороны человеческого бытия, способствует в современном мире решению актуальнейшей проблемы – достижению взаимопонимания, согласия, духовно-нравственной стабильности и безопасности. Духовный отсвет великих личностей прошлого освещает путь в наше завтра.

Список литературы

1. Алимжанов А. Возвращение Учителя. – Алматы, 1998.-231с.
2. Ананьева С. Русская проза Казахстана. Последняя четверть XX – первое десятилетие XXI века. – Алматы: ИД «Жибек жолы», 2010. –266
3. Аристотель .Метафизика.-М.,Юрайт,2018-241с.
4. Досжанов Д. Серебряный караван. – Москва, 1985.-189 с.
5. Нургали К.Р. Концепция человека и истории в прозе. - Астана, 2004. - 283с.
6. Нургали К.Р. Трансформация художественности в аспекте компаративистики. - Астана, 2007. - 450с.
7. Ровенский Н.История учит оптимизму.//Ровенский Н.. Назначить себе высоту.Литературные портретыыыыы ,статьи,размышления.-Алма_Ата: Жазушы,1973.-с.52-59
8. Ромен Роллан. Кола Брюньон. М.: Пан-Пресс, 400 с.-
9. Симашко М. Колокол. Астана: Аударма, 2011 – 568 с.
10. Тахан С.Ш. Публицистика в структуре современного казахского романа (на материале романов А.Алимжанова «Дорога людей» и Т.Нурмаганбетова «Запах земли» // Materialy V vedecko-prakticka conference “Veda a technologie:krok do budoucnosti – 2009”. – Dil 10. “Education and science” s.r.o. - С.59-63.
11. Толмачев Б.Я. Человек и история (О современном историческом романе). – Алматы, 1997. – 233 с.

Полехина М.М., доктор филол.наук, профессор, профессор кафедры лингвистики и переводоведения, МГИМО, Москва, Россия

Polekhina M.M., doctor of philological Sciences, Professor, Professor of the Department of Linguistics and Translation studies MGIMO, Moscow, Russia

ПОЭТИЧЕСКАЯ РИТОРИКА АВТОБИОГРАФИЧЕСКОЙ ПРОЗЫ МАРИНЫ ЦВЕТАЕВОЙ

THE POETIC RHETORIC OF MARINA TSVETAEVA'S AUTOBIOGRAPHICAL PROSE

Аннотация. Автобиографическая проза Цветаевой рассматривается в статье в аспекте риторических стратегий, выявления приемов позитивной самопрезентации. Установка автора на герменевтичность продуцирует расширение смысловых пластов текста, вовлечение читателя в активный творческий процесс. В ходе исследования нами устанавливается, что авторские стратегии определяются характером субъекта повествования, содержанием продуцируемого им текста и его подтекстом. Повествование в автобиографических текстах Цветаевой структурировано внутренними переживаниями адресанта: представленные события субъективно окрашены, оценочны. Реципиент активно включается в процесс сопереживания, когнитивное пространство текста становится предметом соответствующих интерпретаций. Произведения Цветаевой ориентированы на подготовленного читателя, обладающего системой культурно-философских представлений и ожиданий. Анализ поэтической риторики автобиографического текста Цветаевой позволяет выявить характер взаимодействия автора и читателя, предполагающий наличие общей памяти, понимание культурно-исторического контекста, слияние пространства вопроса, поставленного адресантом, с ожидаемым ответом, данным читателем при рецепции текста. В ходе герменевтического прочтения текста субъект восприятия мысленно создает свой собственный текст, отражающий глубину и степень понимания оригинала, а также избранный ракурс его трактовки. Произведение обретает социокультурное значение и особый риторический пафос, его содержание переходит в область философско-этической интерпретации. Исследование поэтической риторики позволяет обнаружить те качественные изменения в сознании реципиента, которые являются результатом взаимодействия автора и читателя: расширяются представления о культурно-историческом контексте эпохи, о ее лучших художниках как трансляторах этических и эстетических ценностей.

Ключевые слова: Цветаева, автобиографическая проза поэта, позитивная самопрезентация, риторика, реципиент, культурный диалог

Abstract. The article reviews the autobiographical prose of Tsvetaeva in a rhetorical aspect, revealing the nature of the author's main strategies as strategies of positive self-presentation. The author's installation on hermeneuticity produces an expansion of the semantic layers of the text, engaging the reader in an active creative process. The study establishes that the author's strategies are determined by the nature of the subject of the story, the content of the text it produces and its subtext. The narration in Tsvetaeva's autobiographical texts is structured by the sender's inner experiences: the events presented are subjectively colored, evaluative. The recipient is actively involved in the process of empathy, the cognitive space of the text becomes the object of appropriate interpretations. Tsvetaeva's works are

focused on a prepared reader with a system of cultural and philosophical ideas and expectations. The analysis of the poetic rhetoric of Tsvetaeva's autobiographical texts reveals the nature of the interaction between the author and the reader, suggesting a common memory, understanding of the cultural-historical context, merging the space of the question posed by the addressee with the expected answer given by the reader at the reception of the text. During hermeneutic reading, the subject of perception mentally creates his own text, reflecting the depth and degree of understanding of the original, as well as the chosen angle of its interpretation. The work takes on sociocultural significance and special rhetorical pathos, its content goes into the domain of philosophical and ethical interpretation. The study of poetic rhetoric makes it possible to discover those qualitative changes in the consciousness of a recipient that are the result of the interaction of the author and a reader: the understanding of the cultural and historical context of the era, as well as its best artists as translators of ethical and aesthetic values are expanding.

Keywords: Tsvetaeva, autobiographical prose of the poet, positive self-presentation, rhetoric, recipient, cultural dialogue

Введение. Поэтическая риторика автобиографических текстов Цветаевой представляет, на наш взгляд, большой интерес для исследователей художественного мира поэта. Отражая систему взаимодействия *автор - текст – читатель,* поэтическая риторика текста рассматривается нами как его смысловая, концептуальная насыщенность, устремленность к выражению аксиологических категорий (истины, добра и красоты), воспринимаемых реципиентом текста как побуждение к осмыслению авторского опыта и переосмыслению собственного. Ситуация диалогического взаимодействия, характерного для риторического дискурса, предполагает наличие у участников диалога взаимопонимания и эмпатии, общих философско-этических представлений, берущих начало в культурно-историческом контексте.

Чтение, по мнению Цветаевой, есть соучастие в творчестве, для поэта подобный соучастник, восприимчивый собеседник, вдумчивый и отзывчивый соавтор был, безусловно, необходим. В период эмиграции вопрос об адекватном адресате стоял перед поэтом особенно остро. В начале 1930-х годов Цветаеву не оставляло чувство одиночества, ощущение выброшенности из среды, невостребованности ее поэзии. Во Франции Цветаеву почти не печатали, она теряла аудиторию, не было и постоянных, заинтересованных в поэте издателей. В основе обращения Цветаевой к прозаической форме повествования лежал поиск новых средств и способов самовыражения, сознательное «конструирование» художественных текстов с ориентацией воздействия на определенного читателя. Исследователи литературы говорят о потребности поэта сформировать «собственную мифологию прошедшего» [3, с. 45], рассказать о тех нравственно-этических императивах, которые определяли позицию художника вопреки социальным установкам (об этом свидетельствуют письма Цветаевой к А.Тесковой, Г.Буниной, Н.Гайдукевич и др.). Здесь уместно вспомнить признание Осипа Мандельштама, озвученное им еще в начале 1920-х годов, о «бессилии психологических мотивов перед реальными силами» мира, о людях, «выброшенных из своих биографий, как шары из биллиардных луз» [7, с. 204]. В основе постреволюционных мемуаров и автобиографических произведений, появившихся в России и за ее пределами в 1920-1930-е годы, лежало естественное желание преодолеть такую «выброшенность»: художник пытался связать воедино разорванные отрезки исторического времени, восстановить целостность отдельной человеческой жизни.

Для писателей, оказавшихся вдали от родины, обращение к истокам своего пути стало значимым моментом в судьбе. «Моя тоска по родине лишь своеобразная гипертрофия тоски по утраченному детству» [15], - писал В. Набоков в романе «Другие берега». Детство воспринималось писателем навсегда потерянным раем. В аспекте сказанного для Цветаевой важна была сама стратегия *позитивной самопрезентации*: в пространстве новой художественной формы необходимо было заявить о сущностных, ценностных компонентах своей личности.

Данная стратегия исключала какие-либо *негативные* характеристики субъекта повествования, они не могли быть извлечены и из содержания текста [13, с. 50].

Целью настоящей работы становится выявление особенностей автобиографической прозы Цветаевой в риторическом аспекте как репрезентации взаимодействия *автор - текст – читатель.* В **задачи** исследования входит рассмотрение системы изобразительно-выразительных средств языка автобиографической прозы поэта, выявление характера эмоционального воздействия текста на субъекта восприятия речи, способствующего глубинному прочтению авторского замысла с интерпретацией содержания текста в области философско-этических проблем, а также в сфере социокультурных значений и особенностей риторического пафоса.

Методы исследования. Для достижения обозначенной цели и решения указанных задач используется комплексный метод исследования художественной прозы Цветаевой, а также герменевтический подход к анализу художественного материала. В результате возникает целостное представление о многоуровневой полифонической структуре цветаевского текста, когда в пределах риторической системы поддерживается ситуация постоянного, непрекращающегося диалога. Правомерность включения поэтической риторики в сферу интерпретации художественного текста Цветаевой подтверждается универсальностью ее законов и видится нам перспективной для решения целого ряда проблем в связи с исследованием творчества художника как транслятора этических и эстетических ценностей.

Исследуемый материал. Когнитивное пространство автобиографической прозы Цветаевой («Башня в плюще» (1933), «Дом у старого Пимена» (1933), «Жених» (1933), «Музей Александра III» (1933), «Хлыстовки» (1934), «Сказка матери» (1934), «Мать и музыка» (1934), «Чёрт» (1935) и др.) становится предметом исследования.

Основная часть. В период жесткой регламентации мемуарного жанра литературы, когда автобиографическую прозу пытались поставить на новую идеологическую почву, ориентировать на читателя, сформированного новой эпохой, утратившего связь с прошлым, социальной средой, культурой, произведения Цветаевой стали «способом личностного самообозначения и самовыявления» [9, с. 8]. Усилению положительного прагматического эффекта способствовала и особая энергетика цветаевской прозы с яркой образностью метафорической речи, богатством и разнообразием поэтических фигур и интонаций.

Цветаева определенным образом моделирует аудиторию, к которой обращается, используя классический риторический прием привлечения внимания – воображаемый диалог с читателем (автор – текст - читатель), которого Цветаева так или иначе прогнозировала, но на которого не могла в полной мере рассчитывать. В письме к Анне Тесковой Цветаева писала: «В России я поэт без книг, здесь – поэт без читателей. То, что я делаю, никому не нужно. <…> Мне в современности места нет» [10, с. 83]. Отдавая предпочтение жанрам документальным, сопряженным с «человеческим документом», еще в 1923 году в эссе, посвященном Волконскому, Цветаева признавалась: «Вымышленные книги сейчас не влекут» [11, V, с. 246], а письме к В.Буниной от 24 августа 1933 года заметила: «Я, конечно, многое, ВСЕ, по природе своей иносказую, но думаю – и это жизнь. Фактов я не трогаю никогда, я их только — толкую. Так я писала все свои большие вещи» [12, VII, с. 247].

Хорошо известно, что детство поэта не было страной безусловного благополучия, об этом свидетельствуют все историки литературы, исследовавшие творчество Цветаевой (А.Акбашева, С.Ельницкая, Е.Коркина, И.Кудрова, Е.Лаврова, В.Лосская, Н.Осипова, А.Павловский, М.Разумовская, А.Саакянц, И.Шевеленко и др.). Ко времени обращения к прозе у Цветаевой вышло четыре сборника стихов («Вечерний альбом» и «Волшебный фонарь», а также «Юношеские стихи» и «Версты I»), в сознании читателей она воспринималась состоявшимся поэтом со своей манерой письма, своими интонациями, своим узнаваемым цветаевским голосом.

В первые пореволюционные годы Цветаева создает дневниковую прозу, основанную на объективации изображаемого, преследуя цель максимально передать колорит эпохи («Октябрь в вагоне», «Вольный поезд», «Мои службы», «О любви», «Чердачное» и др.). В дневниковой прозе целью изображения становится воссоздание примет внешнего мира, внешних обстоятельств жизни, стремление запечатлеть сиюминутные бытовые подробности происходящих событий, особенности перемен, характеры случайно встреченных людей, их судьбы. На первом плане оказывается выражение языковой полифонии, когда уличная разговорная речь персонажей перемежается репликами высокого поэтического стиля авторского повествования. С одной стороны, наблюдаются рубленные конструкции, парцеллированные фрагменты речи соучастников полифонического действа, с другой стороны, показательны целые содержательные блоки спонтанной авторской речи. Здесь очевидна установка Цветаевой на объективность воспроизведения ситуаций и характеров, тогда как в ее прозе 1930-х годов субъективность видения мира станет превалирующей чертой стиля [1, с. 154].

Результаты исследования. В 1930-е годы Цветаева прибегает к новым *риторическим техникам*, стремится не столько к визуализации изображаемого, сколько к воссозданию определенных ощущений от описываемого, к приемам, близким к репрезентации потока сознания. В ходе герменевтического прочтения субъект восприятия мысленно создает свой собственный текст, отражающий глубину и степень понимания оригинала, свой собственный ракурс прочтения. Автобиографическая проза Цветаевой пронизана исповедальными интонациями, структурирована внутренними переживаниями субъекта речи: автор проводит героев через цепь испытаний, чтобы выявить их значимость или отсутствие таковой в судьбе главной героини повествования.

Автобиографический характер представленного материала просматривается в узнаваемости персонажей, в их портретных зарисовках, поступках, несобственно-прямой речи. Многоголосие сцен, полифония фрагментов воспоминаний, преобладание внутренних переживаний над внешними действиями, афористичность авторской речи, ее смысловая насыщенность формируют особый стиль цветаевской прозы. Некоторая размытость предметных реалий в описании отдельных сцен, пейзажей, интерьеров, разорванность синтаксических конструкций, недосказанность, недоговоренность в воссоздании отдельных фрагментов повествования – все это предполагает декодирование художественных приемов автора, реконструкцию культурно-значимых смыслов. Ассоциативный принцип повествования, отсутствие каких-либо переходов от одного фрагмента к другому, ослабление связей между отдельными образами и структурами вызывают при обращении к тексту потребность возвращения к его началу, включенность таким образом адресата в процесс общения, его постоянную настроенность на продуцирование «своего» текста. В этом смысле монологическое повествование Цветаевой всегда диалогизировано.

Автобиографическая проза Цветаевой 1930-х годов характеризуется новыми чертами поэтики: ослабленной событийностью и усилением эмоционально-чувственных компонентов, лиризмом и интимностью интонаций, особым, неповторимым ритмом, пульсирующим, внезапно обрывающимся, оттеняющим напряженные ситуации и переломные моменты в повествовании («Мать точно заживо похоронила себя внутри нас – на вечную жизнь. Как уплотняла нас невидимостями и невесомостями, этим навсегда вытесняя из нас всю весомость и видимость. И какое счастье, что все это было не наука, а Лирика, - то, чего всегда мало, дважды – мало: как мало голодному всего в мире хлеба, и в мире мало – как радия, то, что само есть – недохват всего, сам недохват, только потому и хватающий звезды! – то, чего не может быть *слишком*, потому что оно – само *слишком*, весь излишек тоски и силы, излишек силы, идущей в тоску, горами двигающую» [11, V, с. 14]).

Значимыми, подчеркивающими смысловую нагрузку текста, становятся эллиптический

синтаксис, а также разного рода поэтические инверсии, риторические фигуры, рифмы, повторы: «Мать не воспитывала – испытывала: силу сопротивления, - подастся ли грудная клетка? Нет, не подалась, а так раздалась, что потом – теперь - уже ничем не накормишь, не наполнишь. Мать поила нас из вскрытой жилы Лирики, как и мы потом, беспощадно вскрыв свою, пытались поить своих детей кровью собственной тоски. *Их* счастье – что не удалось, *наше* – что удалось!» [11, V, с. 14]. Мелодию цветаевской прозы особым образом структурирует и поддерживает рифма (не воспитывала/испытывала; не подалась/раздалась; не накормишь/не наполнишь и др.). Рифма в структуре прозаических текстов, по мнению Н.Фатеевой, «без специального графического оформления в структуре прозы создает подобие стиховой членимости» [8, с. 366], позволяет читателю осуществить ту работу, которая выполняется при чтении метризованных рифмованных отрывков. Исследователи Цветаевой говорят о миниатюризации ее поздних прозаических текстов как ярчайшем признаке проникновения в прозу стиховых элементов [4, с.19].

Детальное описание вещного мира в «Доме у старого Пимена» подчинено психологическим характеристикам героев: «красный туфелек (так мы говорили в детстве) с каблуком высотой в длину ступни (Ну уж и ножки их были крошки!)», «белая шаль, бахромой метущая землю – красный коралловый гребень», «кораллы: в семь рядов ожерелье», «с красным огнем и даже вином внутри – гранаты» …» [11, V, с. 106], «…Надя, живая, - каштановая и розовая, вся какая-то жгуче-бархатная, как персик на солнце, в своей гранатовой (Прозерпина!) пелерине, которую двуединым жестом озноба то распахивает, то смыкает, - о нет, не в саване! Миф савана не знает, все живые, живыми входят в смерть, кто – с веткой, кто – с книжкой, кто с игрушкой…» [11, V, с. 112].

Ведущую роль в визуализации изображаемого играет подтекст, событийность повествования растворяется в глубине пронзительных откровений субъекта речи о взаимоотношениях героев. С одной стороны, автор тяготеет к повторам, многословию – включенности адресата в общее действо, с другой стороны, к недоговоренности, фрагментарности описаний, выразительности трепетности диалогов, слабым очертаниям намеков в авторских ремарках. Так почти мистически присутствовала в судьбе маленькой Марины уже умершая Надя Иловайская, присутствовала в снах, запахах, знаках и воспоминаниях каждого дня: «… эта любовь была – тоска. Тоска смертная. Тоска по смерти – для встречи. Нестерпимое детское «сейчас!». А раз здесь нельзя – так не здесь. Раз живым нельзя – так. «Умереть, чтобы увидеть Надю» - так это звалось, тверже, чем дважды два, твердо, как «Отче наш», так бы я со сна ответила на вопрос: чего я больше всего хочу…» [11, V, с. 131]. Характерно, что каждый концептуально значимый эпизод заканчивается повторяющейся риторической формулой, выражающей смысловую доминанту текста: «Все в этом доме кончалось, кроме смерти» [11, V, с. 110], «Мама, мы скоро умрем…» [11, V, с. 126], «Умереть, чтобы увидеть Надю» [11, V, с. 131].

Историко-биографические факты вводятся автором в повествование фрагментарно, легкими вкраплениями, поскольку они необходимы для понимания истоков формирования характера героини, ее самоидентификации, мотивированности ее поступков. Цветаева будто подводит итоги прошедшему, показывает наиболее важное, существенное, стараясь в чем-то оправдать свое сегодняшнее, а, может быть, и объяснить свои некоторые проступки. Через отдельные штрихи, намеки, контуры образных характеристик Цветаева приглашает читателя в соавторы, позволяя делать собственные предположения. Лаконизм формы и смысловая насыщенность повествования делают текст густым, символичным, расширяя границы интерпретационного поля. Ироничный взгляд в прошлое настраивает читателя на определенный уровень восприятия: попытку разделить напряженное ощущение ускользающего времени, распознать подмену ценностей.

«Поэт – среди непоэтов» – одна из сквозных тем автобиографических произведений «Мать и музыка», «Сказка матери», «Хлыстовки». «Отлично сознавая собственный разлад с обыденнои

реальностью, Цветаева настоичиво вглядывалась в его истоки. Важное безусловное значение предавалось поэтом детству, как истоку всего сущего. Цветаева усматривает здесь некую жестокую закономерность, проявление своеобразного закона природного равновесия – одно за счет другого» [11, V, с. 83]. Было отдано предпочтение тайному, запретному и желанному, тогда же обнаружилась «полная обратимость, взаимозаменяемость добра и зла и всех в общепринятом смысле полярных понятий» [2, с. 238]. Исключая всякое зло из своего детского мира-рая, Цветаева признавалась в вечной боязни, «обжигавшем её страхе» – «небесное не принять за земное» [11, V, с. 49].

В очерке «Черт» Цветаева провоцирует читателя на признание своей позиции, своего откровенного, почти крамольного повествования, смелого бунтарского самовыражения. Открытые, порой пафосные интонации, риторические обращения к воображаемому объекту и самохарактеристики внутреннего *Я* героини повествования, высокая стилистика поэтической речи, анафорические строки цветаевского письма погружают реципиента в стихию субъективности авторского слова: «Грозный дог моего детства – Мышатый! Ты один, у тебя нет церквей, тебе не служат вкупе. Твоим именем не освещают ни плотского, ни корыстного союза. Твое изображение не висит в зале суда, где равнодушие судит страсть, сытость голод, здоровье – болезнь: все то же равнодушие – все виды страсти, все та же сытость – все виды голода, все то же здоровье – все виды болезни, все то же благополучие – все виды беды. Тебя не целуют на кресте насильственной присяги и лжесвидетельства. Тобой, во образе распятого, не зажимает рта убиваемому государством его слуга и соубийца – священник. Тобой не благословляются бои и бойни. Ты в присутственных местах – не присутствуешь. < … > Если искать тебя, то только по одиночным камерам Бунта и чердакам Лирической Поэзии. Тобой, который есть – зло, общество не злоупотребило» [11, V, с. 56].

Опозиционные константы - равнодушие/страсть, сытость/голод, здоровье/болезнь, благополучие/беды - расширяют пространство читательских интерпретаций. В ходе герменевтического прочтения авторского текста субъект восприятия мысленно создает свой собственный текст, отражающий глубину и степень понимания оригинала, собственный ракурс восприятия. Можно интерпретировать текст «Чёрт» как рассказ о пробуждении бурной фантазии ребенка, вообразившего для себя домашнего друга, способного разделить часы одиночества в ситуации крайнего отчуждения: «Он и матери моей не знал, такой одинокой. Он даже не знал, что у меня есть мать. Когда я была с ним, я была - его девочка, его чертова сиротиночка. Черт в меня, как в ту комнату, пришел на готовое. Ему просто нравилась комната, тайная красная комната – и тайная красная девочка в столбняке любви на пороге» [11, V, с. 37]. С именем Черта связано у Цветаевой повествование о выстраивании миров, где миф о Вожатом души занимает доминирующее положение: «Ты обогатил мое детство на всю тайну, на все испытание верности, и, больше, на весь тот мир, ибо без тебя бы я не знала, что он – есть» [11, V, с. 54]. Именно с этого Вожатого души и сформировалось в мифопоэтике Цветаевой представление о другой, более совершенной реальности (В пучины неизвестного уводит цветаевский Крысолов детей из немецкого города Гаммельна, чтобы сохранить их незапятнанные души). Интерпретация текста о Черте может восходить к рассказу-признанию о «другом», выбивающемся из круга «своих», о непохожем, страшном, непредсказуемом, порочном, но завораживающем, а потому неизменно влекущем. Ретроспективно этот образ соотносится с образом цветаевского Молодца, которому вопреки всякой логике героиня отдает свою душу, принося в жертву чудовищному упырю своих близких, навсегда оставляя свой прежний мир во имя «огнь-сини», во имя влекущего душу инобытия. Интерпретация текста в таком случае - это и ответ на вопрос о функционировании текста в сознании реципиента, обнаружении им новых связей и возможности собственного прочтения последующих текстов с признанием предыдущих.

Риторическими интонациями Цветаевой о пробуждении души будущего поэта пронизано повествование рассказа «Хлыстовки». В описаниях истории Христа и Богородицы, в картинах хлыстовского дома, пейзажах старого яблоневого сада запечатлены представления о просторе, свободе, любви. Хлыстовский дом рисуется автором как вход в иное пространство, в иной мир: «Ихнее гнездо хлыстовское было, собственно, входом в город Тарусу, - вспоминает Цветаева. …Это был вход в другое царство, этот вход сам был другое царство, затянувшееся на всю улицу…» [11, V, с. 93]. Озарением стало осознание входа выходом из Тарусы, из себя прежней, «из всех Тарус, стен, уз, из собственного имени…» [11, V, с. 93]. Прекрасное и уродливое, порочное и колдовское, тайное завораживали и очаровывали маленькую Марину, притягательны были речи хлыстов: «Ай Марина-малина, чего ж ты такая зеленая? Рано встала, голубка? Не проспалась, красавица? – Кирилловны – окружая, оплетая, увлекая, передавая из рук в руки, точно вовлекая меня в какой-то хоровод, все сразу и разом завладевая мной, словно каким-то своим общим хлыстовским сокровищем… Маринушка, красавица, оставайся с нами, будешь наша дочка, в саду с нами жить будешь, песни наши будешь петь…» [11, V, с. 97].

Мелодичность авторского повествования, ритмический, сказовый характер диалогов, выразительность авторских ремарок, яркая метафоричность языка – все это узнаваемые стилевые черты цветаевского письма. Необычны и характеры персонажей, к которым обращается автор, их намерения, особенности поведения, психологические состояния. Органично в рассказ о хлыстовках вписывается история Христа и Богородицы, приходивших в старый запущенный сад Тарусы за яблоками. И облик их, одного и другого, так много в себе заключал таинственного, непривычного и, вместе с тем, обыденного, узнаваемого, что вся эта история прочитывалась в едином контексте и внушала мистический трепет. Автор снимает всякие попытки дать однозначные оценки происходящему, размывая категоричность суждений и умозаключений в интерпретации сцен, персонажей, характеров. За очерковым описанием летней прогулки в Тарусу легко прочитываются картины тайных предчувствий и влечений маленькой Маруси: завораживает сцена со старой Богородицей, набивающей яблоками холщовые мешки, и шествующим за ней Христом, “рыжим, худым, с раздвоенной бородой…”, привлекает их необычное пение о зеленых садах, ее грубое, мужское (шмелиное) и его тонкое, женское, скорее комариное, и, наконец, описание хлыстовок с решетом, полным ярких, красных, душистых ягод, сладостный сок которых истекал сквозь решето, вызывая множественные ассоциации. А.Эткинд, рассматривая мифопоэтическую составляющую рассказа, писал: «…в личном мифе Цветаевой, каким он отразился в тексте, ягоды в хлыстовском саду - плоды древа жизни и творчества; яблоки в тарусском саду – плоды древа познания и смерти. В цветаевском “райском видении” хлыстовского сада точно как в шестовском раю до падения: нет зла, нет знания, нет выбора» [14, с. 572]. Противоположную точку зрения, которую мы разделяем, выражает С.Лютова: «…всем описаниям в «Хлыстовках» предается тайный, сакральный смысл: «кормления-причащения цветущей маскулинности», и в ягодном раю Цветаевой, безусловно, есть зло, есть знание, есть выбор [6, с. 400]. Яркий, образный язык повествования завораживает и вовлекает реципиента в динамичное пространство художественного текста: многочисленные повторы, выразительные поэтические фигуры с риторическими обращениями и восклицаниями, силлогизмами и параллелизмами, рифмованные конструкции, придающие стилю особый фольклорный колорит, предполагают включенность адресата в процесс творческого взаимодействия, продуцирования им новых интерпретаций текста.

Заключение. Завершая исследование о поэтической риторике автобиографической прозы Цветаевой, отмечаем, что рассмотренные нами тексты ориентированы на подготовленного читателя, реципиента, обладающего системой культурно-философских представлений и ожиданий. Ситуация диалогического взаимодействия, характерная для риторического дискурса,

предполагает наличие у участников диалога взаимопонимания и эмпатии, сознательного отождествления себя с субъектом повествования. Рефлексирующее восприятие художественного текста читателем прослеживается с первых фрагментов авторского повествования, реципиент включается в процесс сопереживания, когнитивное пространство текста становится предметом интерпретаций. Многоточия, восклицательные и вопросительные знаки, тире – все, что представляет богатую партитуру цветаевского текста, расширяет художественное пространство повествования, приглашает читателя в соавторы человеческих судеб, к сотворчеству. Авторское *Я*, продуцируя психолого-соматическое *Я - поэта*, воздействует на адресата, актуализируя герменевтические техники. Осуществляется важная цель – интерпретация глубинных слоев текста, при этом постижение смысла осуществляется путем восприятия всех составляющих поэтического произведения: его языка, формы и содержания. Комплексное восприятие содержания художественного текста, выявление характера метафор, аллегорий, риторических фигур, целых систем изобразительно-выразительных средств языка, способствует обнаружению *неочевидного смысла* произведения, скрытого как в его содержании, так и в его структуре. Посредством герменевтического подхода осуществляется множественность интерпретаций текста, возникающих как следствие субъективного характера само*го* творческого процесса, так и неоднозначного восприятия текста реципиентом. В случае рассматриваемого нами подхода, глубинного прочтения авторского замысла, его содержание переходит в область философско-этических интерпретаций, произведению придается социокультурное значение и особый риторический пафос. В автобиографической прозе Цветаевой творчески преломляются картины прошлого, и это не попытка представить «другого» в зафиксированном пространстве идеального мира, а желание показать становление творческой личности в сложных перипетиях времени. Расширяются представления читателя о культурно-историческом контексте эпохи и о ее лучших художниках как трансляторах этических и эстетических ценностей. Опыт исследования автобиографической прозы Цветаевой в риторическом аспекте может являться началом большой работы по изучению взаимодействия риторического и художественного дискурсов.

Список литературы

1. Андреева Е.И., Иващенко Е.Г. Дневниковая проза Марины Цветаевой // Вестн. Амур. гос. ун- та. сер. : Гуманитар. Науки, 2011. С. 151–154.
2. Бургин Д.Л. Марина Цветаева и трансгрессивный эрос / Статьи. Исследования. Перевод с англ. С.Сивак. СПб., 2000. 238 с.
3. Иващенко И.Г. Стиховое начало в прозе Марины Цветаевой. // Вестник РУДН. Серия Литературоведение. Журналистика. 2011. №2. С. 45-52.
4. Канищева Е.В. Ритм прозы М. Цветаевой: автореф. дис… к-та филол. наук / Е.В. Канищева. Самара, 2013. 23 с.
5. Кудрова И. Версты, дали… Марина Цветаева: 1922-1939. М., 1991. 368 с.
6. Лютова С.Н. Архетипы сафического эротизма в прозе М.Цветаевой (Земляника под древом познания). /«Чужбина, родина моя!» Эмигрантский период жизни и творчества Марины Цветаевой. XI Международная научно-тематическая конференция (9-11 октября 2003 года). Сборник докладов. М., 2004. С. 389-400. 562 с.
7. Мандельштам О. Конец романа // Мандельштам О. Собрание сочинений: В 2 т. Т. 2. М., 1990. С. 203-204.
8. Фатеева Н.А. Стих и проза как две формы существования поэтического идиостиля : дис. ... д-ра филол. наук / Н.А. Фатеева. М., 1996. 607 с.
9. Хазан В. Предисловие /«Чужбина, родина моя!» Эмигрантский период жизни и творчества Марины Цветаевой. XI Международная научно-тематическая конференция (9-11 октября 2003 года). Сборник докладов. М., 2004. С. 3-8. 562 с.

10. Цветаева М.И. Письма к Анне Тесковой. Болшево: Мемориальный Дом-музей Марины Цветаевой в Болшеве, 2008. 512 с.
11. Цветаева М. Собр. Соч. в 7 т. Т. V. М., 1994. 720 с.
12. Цветаева М. Собр. Соч. в 7 т. Т. VII. М., 1994. 848 с.
13. Чикилева Л.С. Риторический дискурс: когнитивно-прагматический и структурно-стилистический аспекты. Монография. М., 2005. 316 с.
14. Эткинд А. Хлыст: Секты, литература и революция. М., 1998. 688 с.
15. Набоков В. Другие берега. [Электронный ресурс]: http://litresp.ru›kniga/ru…nabokov-vladimir/drugie-berega (Дата обращения 3 марта 2019).

References

1. Andreeva E.I., Ivashchenko E.G. Dnevnikovaya proza Mariny Cvetaevoj // Vestn. Amur. gos. un- ta. ser. : Gumanitar. Nauki, 2011. S. 151–154.
2. Burgin D.L. Marina Cvetaeva i transgressivnyj ehros / Stat'i. Issledovaniya. Perevod s angl. S.Sivak. SPb., 2000. 238 s.
3. Ivashchenko I.G. Stihovoe nachalo v proze Mariny Cvetaevoj. // Vestnik RUDN. Seriya Literaturovedenie. ZHurnalistika. 2011. №2. S. 45-52.
4. Kanishcheva E.V. Ritm prozy M. Cvetaevoj: avtoref. dis… k-ta filol. nauk / E.V. Kanishcheva. Samara, 2013. 23 s.
5. Kudrova I. Versty, dali… Marina Cvetaeva: 1922-1939. M., 1991. 368 s.
6. Lyutova S.N. Arhetipy saficheskogo ehrotizma v proze M.Cvetaevoj (Zemlyanika pod drevom poznaniya). /«CHuzhbina, rodina moya!» EHmigrantskij period zhizni i tvorchestva Mariny Cvetaevoj. HI Mezhdunarodnaya nauchno-tematicheskaya konferenciya (9-11 oktyabrya 2003 goda). Sbornik dokladov. M., 2004. S. 389-400. 562 s.
7. Mandel'shtam O. Konec romana // Mandel'shtam O. Sobranie sochinenij: V 2 t. T. 2. M., 1990. S. 203-204.
8. Fateeva N.A. Stih i proza kak dve formy sushchestvovaniya poehticheskogo idiostilya : dis. ... d-ra filol. nauk / N.A. Fateeva. M., 1996. 607 s.
9. Hazan V. Predislovie /«CHuzhbina, rodina moya!» EHmigrantskij period zhizni i tvorchestva Mariny Cvetaevoj. HI Mezhdunarodnaya nauchno-tematicheskaya konferenciya (9-11 oktyabrya 2003 goda). Sbornik dokladov. M., 2004. S. 3-8. 562 s.
10. Cvetaeva M.I. Pis'ma k Anne Teskovoj. Bolshevo: Memorial'nyj Dom-muzej Mariny Cvetaevoj v Bolsheve, 2008. 512 s.
11. Cvetaeva M. Sobr. Soch. v 7 t. T. V. M., 1994. 720 s.
12. Cvetaeva M. Sobr. Soch. v 7 t. T. VII. M., 1994. 848 s.
13. CHikileva L.S. Ritoricheskij diskurs: kognitivno-pragmaticheskij i strukturno-stilisticheskij aspekty. Monografiya. M., 2005. 316 s.
14. EHtkind A. Hlyst: Sekty, literatura i revolyuciya. M., 1998. 688 s.
15. Nabokov V. Drugie berega. [EHlektronnyj resurs]: http://litresp.ru›kniga/ru…nabokov-vladimir/drugie-berega (Data dostupa 3 marta 2019).

Попиашвили Нино, Доктор филологии, профессор, старший специалист. Офис академических исследований и разработок. Гуманитарный Факультет Тбилисский государственный университет имени Иване Джавахишвили

Popiashvili Nino, Dr. of Philology, visiting Professor, Senior Specialist, Office of Academic Research and Development, Faculty of Humanities, Ivane Javakhishvili Tbilisi State University

ГЛОБАЛИЗАЦИЯ ЛИТЕРАТУРЫ: РУССКОЯЗЫЧНЫЕ АВТОРЫ-МИГРАНТЫ И МАРКЕРЫ ИДЕНТИЧНОСТИ (МИХАИЛ ГИГОЛАШВИЛИ, ЕЛЕНА БОЧОРИШВИЛИ) АННОТАЦИЯ

GLOBALIZATION OF LITERATURE: RUSSIAN-LANGUAGE AUTHORS-MIGRANTS AND IDENTITY MARKERS (MIKHAIL GIGOLASHVILI, ELENA BOCHORISHVILI)

Аннотация. Современные литературные процессы рассматриваются как в национальном, так и в глобальном контексте. Маркеры культурной идентичности: язык, литература, искусство, в соответствии с миграционными процессами стали мировым литературным процессом, которого Иоганн Вольфганг Гёте обозначил термином Weltliteratur, подразумевающего единое литературное пространство.

Миграционная литература в эпоху глобализации уже стала предметом обсуждения. Литературные произведения, созданные в миграции, представляют собой некую границу между языками и культурами. При этом важен и тот фактор, какое определение должно быть дано миграционной литературе и является ли миграционная литература собственностью какой-либо национальной литературы.

Ключевые слова: глобализация литературы, русскоязычные авторы-мигранты

Abstract.Modern literary processes are considered both in national and global context. Markers of cultural identity: language, literature and art, in accordance with migration processes, have become the world literary process, which Johann Wolfgang Goethe designated by the term Weltliteratur, meaning united literary space.

Migration literature has already become a subject of discussion in the era of globalization. The literary works created during the migration represent a certain border between languages and cultures. At the same time, importance is attached to the factor that determines the definition of the migration literature and whether the migration literature belongs to any national literature.

Keywords: Globalization of Literature, Russian-Language Authors-Migrants

Теория. этой точки зрения важен взгляд Хоми К. Бхабха о культурной идентичности и литературной идентичности. Согласно теории Бхабха, культура всегда гибридная, у неё есть корни во многих языках, культурах и литературе, из-за чего термин миграционная литература уже устарел, так как литература постоянно находится в движении, несмотря на то автор

является мигрантом или никогда не покидал свои края, и даже не путешествовал. Однако миграционная литература актуальна в современной эпохе из-за того, что она отражает сопутствующие, предшествующие и последующие явления миграционного процесса, наблюдение за которыми создает четкую картину о миграции, как о вопросе и проблеме. При этом в миграционной литературе, исходя из специфики художественной литературы, вместе с индивидуальным отношением автора отражены определенные объективные факторы, что в целом еще более наглядно представляет процессы. Соответственно, миграционная литература рассматривается как «другая» литература, как некое «смешение» различных влияний и спектра. Такая литература может стать частью национальной литературы, но в то же время, в той же перспективе, миграционная литература может рассматриваться в качестве литературного процесса мигрированной страны, а с культурологической точки зрения может обогащать оба литературных процесса. Кроме того, в условиях миграционной литературы можно судить о мультикультурализме, который сам по себе создается при тиражировании такой литературы [1. с. 15].

Следует отметить, что в основу каждой миграции лежит объективный кризис. В некоторых случаях это индивидуальный, социальный, психологический, политический кризисы, часто встречаются случаи массовой миграции, вызванные войнами, различными катастрофами.

Исследование миграции, прежде всего, подразумевает, с одной стороны, исследование тех причин, которые вызвали миграцию, а с другой стороны, исследование жизни, судьбы и приключений индивидов, а также изучение их интеллектуального наследия. С миграцией по-прежнему тесно связаны перемены в личной жизни, образе жизни, окружающей среде, трудности существования, тоска по родине, языковые проблемы, потерянные связи и отношения, а также полная смена культуры.

Данные и методы: При реконструировании биографий мигрантов отчетливо видно, что жизнь мигрантов ы большинстве случаев делится на две части: до миграции и после миграции. Последнее по большей части связано с приключением, где конечная цель не может быть полностью ясной, где даже после того, как мигранты обосновались в миграции, у них может не возникать ощущения «дома», «собственности» по сравнению с теми чувствами, которые они постоянно испытывают по отношению к покинутой стране, краю [7. с. 25].

Миграция в большинстве случаев сама по себе подразумевает вынужденное переселение из одной среды в другую, из-за чего происходит некий культурный трансфер, что в свою очередь не является побегом, вызванным только по причине сохранения жизни, но который может быть рассмотрен как некий шанс на лучшую поддержку, лучшие социальные и экономические условия в новой среде, что по-своему может гарантировать возрастающую и плодотворную интеллектуальную реализацию.

Межкультурные отношения для интеллектуальной части миграции и проблемы миграции, переселения всегда являлись актуальными проблемами. Также следует отметить, что миграционные процессы сопровождаются такими психосоциальными вопросами, как культурная адаптация, проблемы идентичности, языковые, культурные, а в некоторых случаях и религиозные факторы. Соответственно, создание литературного текста для одной части мигрантов стало одним из основных источников выявления ностальгических чувств, национальных, ментальных и культурологических особенностей.

В этом отношении особенно интересно наблюдать за творчеством тех писателей, которые создали свои произведения в миграции.

Полученные результаты: Михаил Гиголашвили - грузинский русскоязычный писатель, проживающий в Германии. Он является доктором филологических наук, в течение многих лет

занимался своей деятельностью в Грузии, читал лекции в Тбилисском государственном университете им. Иване Джавахишвили на кафедре русского языка и литературы. В 90-х годах двадцатого века он переехал жить в Германию. Именно с этого времени он начал писать романы.

В одном из интервью Гиголашвили рассказывает, как трудно было ему обосноваться в Европе. «Жизнь заставляет искать в себе ответы на вопросы: «На что ты способен? Что ты можешь дать людям и обществу, чтобы в обмен получить деньги на жизнь? Каковы твои возможности?». Ничего я не знал, сразу попал из расслабленного хаотичного квази-социализма в реальный капитализм, из мрачноватого волнующегося мира, где масло по талонам и нет туалетной бумаги – в мир, где все сверкает, горит, зовет, где есть всё, что душе угодно, люди приветливы и улыбчивы, а на улицах доминирует белый цвет кожи. Тогда, в 91-ом, Запад еще сиял всеми цветами радуги, на всем был лоск и блеск, который за последующие годы европейских пертурбаций порядком потускнел… Так и я начал искать, что же я могу делать помимо университета, где я сидел и сижу на мизерной почасовой оплате, ибо отделение русского языка, где я долгих десять лет ждал ставки, сейчас, как и во многих других германских университетах, просто закрылось за ненадобностью, так как после перестроечной эйфории немцы, первыми инвестировав в перестройку, быстро поняли, что с Россией кашу не сваришь, поэтому интерес к языку резко упал. Работал редактором в одном русскоязычном германском журнале, потом и он прогорел. После того, как подтянул язык, стал подрабатывать переводчиком, но сейчас и этой работы стало крайне мало. Словом, как было нелегко, так и остается».

Творчество Гиголашвили наполнено биографическими штрихами автора: живет в Германии, родился в Грузии и в то же время является русскоязычным писателем. Всё это своеобразно формирует личность писателя. Самый известный роман Гиголашвили «Чертово колесо» [3] принес писателю много наград. Роман был опубликован в 2010 году и стал лауреатом престижного российского приза: «Большая книга». Этот приз является особенным потому, что за него голосуют читатели. Роман почти на 800 страницах рассказывает о периоде распада Советского Союза. Действие развивается в Тбилиси и в постсоветском пространстве. Переоценка ценностей, разочарованные люди, незаконные действия, наркотики, воры в законе, коррумпированные чиновники, всё, что обосновалось во время и после распада Советского Союза в Грузии и в постсоветском пространстве, стало темой романа. Сразу после выхода романа его назвали «Реквиемом по Советскому Союзу», «Романом-зеркалом». Писатель начал писать роман в 1988 году в Тбилиси и завершил в 2007 году в Германии. Русскоязычный журнал «Афиша» писал о романе «Чертово колесо»: «Мало шансов объяснить, почему роман про грузинских героиновых наркоманов стал обладателем российской премии «Большая книга», но что есть то есть» [5. с. 2].

Одна часть текстов Гиголашвили автобиографическая. Его роман «Толмач» [4] рассказывает о мигрантах, попавших в Европу. Не случайно, что сам писатель работает переводчиком. «Толмач» - это роман не просто об эмигрантах. Это роман о тех, кто пытается получить политическое убежище на Западе.

Трудности эмиграции М. Гиголашвили отразил в своем эссе «ПАМЯТКА ЭМИГРАНТА», в котором автор краткими фразами уточняет ареал эмигранта. „Я зябну от одиночества. Боюсь подходить к телефону. Страшусь конвертов с гербами городских служб. Заглядываю в глаза чиновников. Мечусь в сетях нищеты. Трепыхаюсь в паутине неизвестности. Изнемогаю под спудом немоты. Раздваиваюсь и распадаюсь на части. Пусть это знают те, кто, сидя на чемоданах, грезит о пивных реках и колбасных берегах. Но если все-

таки они решатся перейти Рубикон, то тогда я предложил бы им небольшое пособие, без которого никак не выжить в суперсвободных странах сверхполной демократии:1. Не ждать быстрой удачи… 21. Помнить о Родине [6. с. 437-438].“

Елена Бочоришвили - русскоязычная писательница грузинского происхождения, проживающая в Канаде. До эмиграции она была известна в Грузии как журналист. Она в основном писала для русскоязычных газет, хотя часто публиковалась и в грузинских газетах. Её до сих пор вспоминают по прозвищу Пеппи. Именно поэтому сборник романов канадской грузинской писательницы был издан под ее грузинским именем и грузинским прозвищем: Элене Пеппи Бочоришвили. Сам автор отмечает в интервью, что грузинское происхождение для неё является отправной точкой, что она не сменила свою фамилию, несмотря на то, что для канадцев, франкоязычного и англоязычного миров очень трудно выговорить «Бочоришвили».

Следует отметить, что на авторский стиль писателя большое влияние оказала журналистика: короткий, лаконичный и информативный текст - ограниченный объем и максимальная информативность являются отправной точкой именно газетной журналистики. Апробированный в течение многих лет стиль и писательская манера оказались аутентичными и при написании романов. Как отмечает автор, она пыталась «по-другому», но не получилось.

Стенографические романы Е. Бочоришвили - это эпохальные явления, развиваемые на 60-100 страницах, где представлены все проблемы и темы: семья, любовь, трагедия, смерть, разрушение. Повествование в основном ведется в Грузии, в советскую и постсоветскую эпоху. В романах также рассматривается тема эмиграции, хотя и не является их центральной темой. Поэтому часто задается вопрос: как удается автору рассказать роман на нескольких десятках страниц? Именно это является тайной романов Е. Бочоришвили. «Елена Бочоришвили является пионером нового жанра, она основала новый жанр романа, «roman sténographique» - стенографический роман, в котором вы не найдете детальных описаний и подробных суждений. Утонченные короткие фразы и, как говорили древние греки, от Медеи ничего лишнего», - пишет литературный критик Леван Бердзенишвили [2. с.10].

Роман «Голова моего отца» помимо особенной и необычной манеры повествования, чем выделяются все шесть романов Елены Бочоришвили, отличается и тем, что в этом пятидесятистраничном романе представлены несколько эпох: советская, постсоветская и эмигрантская. Краткий формат романа позволяет сделать основной акцент эпох посредством поведений и диалогов персонажей [8. с. 262]. Повествование ведется от первого лица, рассказчиком является молодой человек, грузин, который вместе со своим отцом строит загородный дом в деревне, которая больше не существует после распада Советского Союза. В романе есть несколько главных героев, хотя мы полагаем, что его главным героем является, прежде всего, Советский Союз, который является непрерывным фоном и основной картиной.

Заключение. Миграционные процессы сопровождаются такими психосоциальными вопросами, как культурная адаптация, проблемы идентичности, языковые, культурные, а в некоторых случаях и религиозные факторы. В такой момент ностальгические настроения возникают естественным образом, на фоне которых появляется желание перенести мысли на бумагу. Известно, что в эмиграции родной язык обладает особенно сильной нагрузкой. На примере романов Михаила Гоголашвили и Елены Бочоришвили можно выделить несколько общих маркеров, которые связаны с глобализацией литературы, а также непосредственно связаны с личностью авторов. Личности автора-мигранта, русскоязычного писателя, постсоветского автора совпадают друг с другом и создают единую структуру. Также следует отметить, что миграционный опыт дает авторам возможность увидеть проблему в перспективе, возможность переоценки многих ценностей и их оценки по-новому.

Список литературы

1. Bhabha Homi K. The Location of Culture, Routledge 1994;
2. Бочорошвили Елена, Голова моего отца, Астрель, Corpus, 2012;
3. Гиголашвили Михаил, Чертово колесо, Ad Marginem, 2010;
4. Гиголашвили Михаил, Толмач, Лимбус Пресс, 2003;
5. Гиголашвили Михаил, Интервью https://ria.ru/20101122/299410893.html;
6. Гиголашвили Михаил, ПАМЯТКА ЭМИГРАНТА в книге: Kartosia Alexander, Chitauri Natela, Shamanadse Shorena, Popiashvili Nino and at. Georgian literature intercultural model and national identity problem, Tbilisi, Universal, 2016;
7. Popiashvili Nino, Georgian post-Soviet Literature in the Discourse of Cultural Identity, Tbilisi, Universali, 2011;
8. Popiashvili Nino, in: Kartosia Alexander, Chitauri Natela, Shamanadse Shorena, Popiashvili Nino and at. Georgian literature intercultural model and national identity problem, Tbilisi, Universal, 2016.

Разумкова Н.В., кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры общего языкознания, Тюменский государственный университет, г. Тюмень, Россия; эксперт по русскому языку, Цюйфуский государственный педагогический университет, г. Цюйфу, Китай

Razumkova N.V., Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor, Associate Professor of the Linguistics Department, Tyumen State University, Tyumen, Russia; Russian language expert, Qufu Normal University, Qufu, China

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗА СТАРОГО ДОМА В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ЛИРИКЕ

STRUCTURE, SEMANTIC, FUNCTION FEATURES OF THE IMAGE OF THE OLD HOUSE IN THE MODERN RUSSIAN LYRICS

Аннотация. Выбор образа дома в качестве исследовательского объекта обусловлен его особой значимостью для понимания процессов, происходящих в духовной и повседневной жизни российского общества, которые проявляются в том числе и в поэзии. Обращение к творчеству поэтов нового поколения позволяет выявить общие и индивидуальные черты глобального в отечественной словесности мотива домашнего пространства в аспекте восприятия современной действительности. В качестве источника для изучения привлекалось стихотворение Екатерины Яковлевой «Старый дом…». Данный текст впервые вводится в научный оборот; акцентируется символичность заглавия в плане преемственности поэтических традиций. Анализ поэтического текста включает лингвистические и литературоведческие методы исследования. Реализуется общая задача данной работы – определить доминанты художественного мира поэта. Структурно-семантический состав стихотворения анализируется на субъектно-объектном, образном,

пространственно-временном, сюжетном уровнях; интерпретируются функциональные особенности поэтики природных, предметных, культурных номинаций. В кратком обзоре литературы по заявленной проблеме приводятся определения используемых терминов. Предметом особого внимания становятся акцентированные в текстовом пространстве составляющие образа «старый дом» – икона, окно, гармонь, рушник, воспринимаемые как элементы, восходящие к национальному концепту «дом».

Ключевые слова: Екатерина Яковлева; концепт; образ; поэтическая картина мира; современная русская поэзия; стихотворение «Старый дом»

Abstract. The choice of the image of the house as a research topic is due to its specific significance for understanding the processes occurring in the spiritual and everyday life of Russian society, which are manifested in poetry. Appeal to the creativity of the modern poets allows to identify general and individual features of the global motif of home space in the Russian literature in terms of contemporary perception. The poem «Old House» by Yekaterina Yakovleva is used as a source for the study. This poetic text is become the scientific subject for the first time. The symbolism of the poem title is emphasized in aspect of Russian literature traditions. Linguistic and literary research methods are applied for text analysis. The general task of this work is to determine the dominants of the author's art world. The poem structure and semantic are analyzed at subject-object, figurative, space-time and plot levels. The poetic functions of nature, item, culture nominations are interpreted. The overview provides the definitions of the used terms. Visually accentuated images in text space are following: the old house, the old icon, the window, the harmonic, hand towel, which are perceived as elements of the basic national concept «House».

Keywords: Ekaterina Yakovleva; concept; imagery; poetic picture of the world; modern Russian poetry; poem «Old House»

Введение. Заявленная тема актуальна a priori: Дом как центр жизнедеятельности людей считается одним из важнейших знаков материальной культуры. Особенно ярко высказывается символическая значимость жилища и его элементов в русских пословицах и поговорках: *Всякий **дом** хозяином держится; **Крышей** покрыто, да **потолка** нет; Без Бога ни до **порога**; Братская любовь крепче каменной **стены**; **Оконце** маленькое, а в него все видно; Для зятя и **дверь** настежь; С **печи** сыт не будешь; Гостям **стол**, а коням столб (для привязи); Не красна избы **углами**, а красна **пирогами*** [1]. Дом в народном сознании осмысляется как средоточие основных жизненных ценностей – безопасности, способности мыслить, трудолюбия, правдивости, гостеприимства. Количество публикаций, посвященных изучению базового концепта в национальной картине мира, огромно и имеет тенденцию увеличиваться. Что же касается литературоведов, то их исследования, наметившие пути изучения образа дома в творчестве русских писателей, можно разделить условно на две группы: к первой относятся работы, в которых рассматривается образ дома в контексте биографии творца; ко второй – работы, анализирующие определенные тексты в различных ракурсах [3].

В современном литературоведении особое внимание уделяется образу *старого дома*, связанного с представлениями, прежде всего, о дворянской усадьбе. В обширном комплексе исследовательской литературы по этой категории, в частности, выделяется диссертация Т.С. Мясниковой [6], которая проводила изыскания на материале прозы А.С. Пушкина, И.С. Тургенева, И.А. Гончарова и А.П. Чехова. В отечественной литературе XXI века традиционный мотив продолжает оставаться основой авторского миромоделирования.

Предметом изучения в настоящей работе является образ *старого дома*, осмысленный с позиций поэта нового поколения – Екатерины Яковлевой, у которой это получилось интересно и своеобразно.

Дебютный сборник стихов нашей современницы вышел в свет 2015 году [11]. В обобщающих оценках критиков и откликах читателей отмечается несомненный талант автора.

Успех произведениям обеспечивает очевидное соответствие литературным традициям, сформировавшимся в русской поэзии XIX-XX веков. Ведущие темы лирики – любовь к родному краю, поиск смысла жизни. В негромкой неторопливости поэтических строк чувствуется абсолютное доверие автора – читателю. Многие тексты Екатерины Яковлевой представляют собой маленькие истории. Анализируемое стихотворение «Старый дом» – пронзительная исповедь поэта о себе, о своем поколении. Лирическое произведение было высоко оценено на Шанхайском поэтическом форуме (ноябрь 2015г.) и переведено на китайский язык [7].

Методика исследования. Постижение поэтической индивидуальности начинается с изучения картины мира, которая моделируется в сознании автора и читателя посредством текстовых смыслов различного происхождения на основе языковой картины мира. Субъектно-объектная, пространственно-временная, сюжетно-образная сферы картины мира поэта изменяются за счет авторских представлений лингвокультурного, мировоззренческого, эстетического характера [4]. Основным элементом поэтической картины мира выступает концепт, который в своих содержательных формах предстает как образ, понятие и символ [2]. В художественном пространстве концепт имеет дополнительные слои – ценностный, ассоциативный, эмоциональный, способствующие восприятию индивидуально-авторского смысла [10]. В качестве основы методики исследования привлекались элементы литературоведческого анализа [12]. Для выявления структуры и семантики образа *старый дом*, использовались методы когнитивной лингвистики [5]. Анализ вербальной основы образа предполагает выделение принципов организации и классификации слов с семантикой перцепции физических явлений (звуков, цвета, запаха, вкуса, тактильных ощущений) [9, с. 464].

Полученные результаты. В рамках исследования художественного мира поэта, заданного через заголовочный комплекс стихотворения, было выявлено, что индивидуализация образа *старого дома* происходит через изображение конкретных деталей, на которых избирательно останавливается взгляд автора и читателя; отличительные черты формируются на сюжетном, субъектно-объектном, пространственно-временном и образном уровнях текста.

Лирический сюжет, уложившийся в шестнадцати строках, представляет собой повествование автора о личном, возможно, реальном событии. С первых слов угадывается перекличка со стихотворением «Тихая моя родина» Николая Рубцова, в котором так же мотивы странствия и памяти переплавились в светлую грусть. Обращение поэта к миру воспоминаний подчеркивает связь былого с настоящим: жизнь человека продолжается новым звеном в бесконечной цепи событий. Фиксирующий авторскую рефлексию, сюжет моделирует в завершенном виде картину мира поэта. Развитие сюжета в стихотворении показательно плане демонстрации особенностей лирического произведения. Соотносимая с живописным полотном, каждая строфа представляет собой фактографическую зарисовку, позволяющую увидеть мир глазами поэта: *Старый дом у реки, где на привязи лодка… / На поленнице кот изогнулся как скобка… / Между рамами окон краснеет калина… / И притихла гармонь под цветным рушником …/ …из белой бумаги / Распустились на старой иконе цветы… / Тонконогая лошадь вдали на меже…* Комбинации природных (*река, кот, калина*) и культурологических (*икона, рушник, гармонь*) номинаций выполняют сюжетообразующую функцию в произведении.

Субъектно-объектная организация текста стихотворения отражает сознание лирического героя, находящегося с авторским планом в нераздельности. На языковом уровне об этом свидетельствует форма местоимения от первого лица и категория женского рода прилагательного: ***Я*** *была здесь такою* ***счастливой*** *когда-то... / Здесь теперь* ***меня*** *нет. И не будет уже.* Идейно-смысловой центр стихотворения представлен лирическим субъектом, способным ощущать пространство старого дома в ностальгической тональности, где каждая деталь является знаком эмоциональных переживаний. Автор перечисляет ценности, с которыми ему больно расставаться.

Особого внимания удостоена *старая икона,* символизирующая вечное тяготение к очищаемому душу свету, катарсису. Находясь во внутреннем пространстве дома, лирический субъект находит собственные пути приближения к истине.

Реализация сюжетной и субъектно-объектной функций в стихотворении актуализирует особый лексико-семантический комплекс, связанный с модусами перцепции. Автор описывает моменты, в которых зримо фиксируется что-то важное, значительное, способное вызвать сильные эмоции и даже потрясения: ***Поглядишь*** *– тяжелеют ресницы от влаги, / Вдруг* ***поймёшь****, что все истины мира – просты...* Индивидуальное восприятие связано с когнитивными особенностями памяти личности, оказывающимися не менее значимым источником информации, чем зрение. Следуя концепции перехода в мир воспоминаний через аромат, цвет, вид растения, поэтесса собирает живописную мозаику, в которой доминирует зрительный модус: *как* ***светло***, ***белая*** *бумага,* ***белёсый*** *песок,* ***краснеет*** *калина,* ***цветной*** *рушник*. Лексика светоцветовых явлений обогащает читательское восприятие художественного мира автора. Примечательно, что акустическая сторона заявлена своей оппозицией – тишиной: ***Притихла*** *гармонь.* Тишина не привносит умиротворяющую ноту, наоборот – внутренний драматизм. Поэтическая рефлексия формируется из синкретизма сенсорного и ментального планов текста. Словесные картины в стихотворении не только видимы, но и осязаемы: *И на солнца* ***горяч*** *его* ***бархатный*** *бок.* Вкусовые способности человека, связанные с ощущением сладости, вступают в отношения с обонянием: ***пахнет сладостно*** *скошенной мятой*. Перцептивнные характеристики оставляют в воображении читателя чувственно-наглядные зацепки. Комплекс ощущений, воплощенный в зрительных, тактильных, вкусовых, одорических характеристиках образов, актуализируется как на внешнем, так и на внутреннем уровнях. Внутренний уровень – восприятие самого автора, внешний – восприятие читателя, который соотносит их с собственными ощущениями.

Пространственные отношения отмечены внешним локативным комплексом (*река, лодка, дом, окно, двор, поленница дров, поле*) и внутренним пространством дома посредством описания предметов быта (*икона, гармонь, рушник, ведро с молоком*). Изображаемая со всеми подробностями топика указывает на стремление автора запечатлеть в слове картины-образы, традиционно маркированные в русской культуре.

Темпоральная организация текста адекватно вписана в пространство дома. Локусы, перемежаясь естественным образом с временным планом, вбирают в себя время и делают его прерывистым за счет чередования форм глаголов настоящего и прошедшего времени: *лодка* ***дремлет****; кот* ***изогнулся****;* ***купаются*** *мухи;* ***краснеет*** *калина;* ***тяжелеют*** *ресницы;* ***распустились*** *цветы*. Пространственное движение, преодолевая суточное время, в формате локуса (*берег реки, двор, сени, комната*) реализуется как знак ситуации: ***вечер*** *праздный и пустой*. Замедление в координатах пространственно-временной развертки усиливает душевный дискомфорт лирического субъекта.

Образная сфера стихотворения формируется приемами олицетворения (*лодка* ***дремлет****, носом* ***зарывшись в песок****;* ***притихла*** *гармонь под цветным рушником*) и сравнения (*тягуч* ***как смола****, вечер праздный и длинный*). Целостный концепт дома, построенный по метафорической модели, усложнен символической семантикой. Простое одушевление подчеркивает смысловые аллюзии смутной тревоги. Домашнее пространство, заполненное бытовой информацией, получаемой от предметов (*ведро с молоком; поленница*), объектов природы (*мухи, скошенная мята*), атрибутов культурного мира (*гармонь, рушник*), расширяет свое первичное значение за счет метафоризации. Наделяя природу и материальный мир способностями, присущими человеку, автор вносит в них личностный смысл. Домовитость как свойство личности основывается на потребности в труде: *Конь вдали на* ***меже***; *Сладко пахнет* ***скошенной*** *мятой*. В

картине мира поэта человек является вершиной в цепи ценностей: дом, природа, труд. Поэтические образы делают их зримыми и глубоко значимыми.

Заключение. Богатство образа *старого дом* проявляется в передаче и приумножении поэтической традиции «pro domo, pro patria», начатой Горацием и продолженной в отечественной литературе Пушкиным, Одоевским, Есениным, Цветаевой, Окуджавой, Рубцовым и другими поэтами. Своеобразное развитие эта тема получила в стихотворении Екатерины Яковлевой. Проведенный анализ показал, что лирический сюжет обеспечивает авторскую рефлексию, построенную на синкретизме сенсорного и ментального планов; субъектный уровень представлен личностью, синтезирующей лирическое и повествовательное начала; пространственно-временная сфера репрезентируется соположением природных, культурных, метафизических реалий; образная организация обеспечивает лирическому сюжету эстетическую наглядность и экспрессивность. Образ *старого дома* связан с прошлым, настоящим и будущим; он стоит в одном ряду с образами деревенской старины, молитвы, Русского Севера. Именно такие ассоциации появляются у читателя после знакомства с творчеством Екатерины Яковлевой.

Стоит отметить практическую значимость исследования концепта Дом. В научных целях материалы нашей работы частично были апробированы на презентации доклада на международной конференции в Чжэцзянском государственном университете (Китай) [8]; в учебных – применялись на занятиях в Цюйфуском государственном педагогическом университете (Китай). Думается, перспективным будет изучение категории ментально-метафизического пространства *Дома* в творчестве поэтов-современников в контексте развития не только русской, но и мировой литературы.

Список литературы

1. Даль В.И. Пословицы русского народа. М.: АСТ, 2000. 752 с.
2. Колесов В.В. Концепт культуры: образ, понятие, символ // СПбГУ. Сер. 2. 1992. №3. С. 30-40.
3. Кривец И.П. Концепт дома в художественном мире А.С. Пушкина: автореферат дис… филол. наук. Владивосток, 2005. http://cheloveknauka.com/kontsept-doma-v-hudozhestvennom-mire-a-s-pushkina (дата обращения - 16.02.2019).
4. Купчик Е.В. Картина образного мира Александра Городницкого: монография. Тюмень: Мандр и Ка, 2006. 252 с.
5. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика: учебное пособие. Минск: ТетраСистемс,2004. 256 с.
6. Мясникова Т.С. Концепт “старый дом” в русской литературе XIX века: Дис ... канд. филол. наук. М., 2018. 179 с.
7. Поэзии связующая нить. Из китайской и русской лирики / редакторы-составители: *Чжэн Тиу*, *В.И. Масалов*. Шанхай, 2017. С. 352-353.
8. Разумкова Н.В. Аспекты рецепции лирического стихотворения // Современная русская литература: междисциплинарные подходы: тезисы докладов на международной научной конференции (9-11.11.2018, Чжэцзянский государственный университет, Китай). Ханчжоу, 2018. С. 38.
9. Разумкова Н.В. Перцептивный аспект поэтической картины мира Осипа Мандельштама // Лингвокультура и концептуальное пространство языка: сборник статей. Вып. 10 / отв. соред. О.Н. Морозова, М.В. Пименова. СПб.: Издательство СПбГЭУ, 2016. С. 463-471.
10. Цуркан В.В. Антология художественных концептов русской литературы XX века. М.: ФЛИНТА, 2013. 440 с.
11. Яковлева Е.В. Дай мне целое. Мурманск, 2015 [Электронный ресурс]: http://www.rospisatel.ru/jakovleva-stihi.htm (дата обращения - 16.02.2019).
12. Лотман Ю.М. В школе поэтического слова: Пушкин. Лермонтов. Гоголь. М.: Просвещение, 1988. 352 с. С. 251.. 292.

Сайгин В.В., кандидат филологических наук, доцент, первый проректор, проректор по экономическому и инновационному развитию, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, Россия

Saygin V.V., Candidate of Philology, Associate professor, First Vice-Rector, Vice-Rector for Economic and Innovative Development, National Research Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, Nizhni Novgorod, Russia

КОНЦЕПТ «ГРЕХ» В РУССКОЙ КУЛЬТУРЕ: ЯЗЫКОВОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ В СВЕТЕ КОГНИТИВНЫХ МОДЕЛЕЙ РЕИФИКАЦИИ И ОДУШЕВЛЕНИЯ

THE CONCEPT “GREKH” (“SIN”) IN RUSSIAN CULTURE: LANGUAGE REPRESENTATION WITHIN THE CONTEXT OF REIFICATION AND ANIMATION COGNITIVE MODELS

Аннотация. В статье рассматриваются особенности языковой объективации концепта «грех» как отражения когнитивных моделей овеществления и одушевления. Цель исследования – – лингвокогнитивный анализ лексемы *грех* и производных от нее лексем в аспекте концептуальной метафоризации. В основе концепции работы лежат идеи и принципы теории концептуальной метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона. Исследование базируется на методике лингвокогнитивного анализа культурно-значимых концептов, разработанной учеными Волгоградской, Воронежской, Нижегородской и Тамбовской школ концептуального анализа. Материалы для исследования — текстовые данные Национального корпуса русского языка и собственного Интернет-мониторинга. Показано, что концепт ГРЕХ активно участвует в метафорических моделях реификации: ‘абстрактное понятие → конкретный предмет, вещь’, ‘абстрактное понятие → среда или вместилище’, ‘абстрактное понятие → вещество, субстанция’ и пр., — и в метафорических моделях одушевления: ‘абстрактное понятие → живое и целенаправленное действующее существо (человек или сверхъестественная сущность)’. Делаются выводы, что когнитивная и лингвокультурологическая значимость концептуальных моделей овеществления и одушевления концепта «грех» подтверждается их активным присутствием в разнообразных контекстах устойчивой сочетаемости слова *грех* в фразеологизмах, поговорках и пословицах.

Ключевые слова: концепт «грех», когнитивные модели, концептуальная метафора, реификация, одушевление, русский язык

Abstract. The article considers some peculiarities of language objectification of the concept “grekh” (“sin”) as reflection of reification and animation cognitive models. The purpose of the article is to give a linguo-cognitive analysis of Russian lexeme “grekh” (“sin”) and its derivates in the aspect of conceptual metaphorization. The Lakoff and Johnson theory of conceptual metaphor underlies the approach. The methodology of conceptual analysis of Volgograd, Voronezh, Nizhni Novgorod and

Tambov scientific schools is applied in the work. The material of the study is contexts of usage of these words in Russian National Corpus and in the Internet-communication. The concept “grekh” (“sin”) takes an active participation in reification metaphoric models: ‘abstract notion → concrete thing / object’, ‘abstract notion → medium or container’, ‘abstract notion → substance / material’ – and in animation metaphoric models: ‘abstract notion → alive and purposefully acting being (human or weird entity)’. The analysis proves that cognitive and linguo-cultural importance of reification and animation cognitive models for language embodiment of the concept “grekh” (“sin”) is verified by their substantial stable presence in various contexts of sustainable coordination for the word “grekh” (“sin”) in Russian phraseologisms, sayings and proverbs.

Keywords: the concept “grekh” (“sin”), cognitive models, conceptual metaphor, reification, animation, Russian language

1. Введение. Современная парадигма гуманитарного знания характеризуется установкой на междисицплинарность и отчетливой когнитивной ориентацией. В соответствии с этим крайне востребованными становятся исследовательские стратегии, в центре которых лежит своего рода «панлингвокультурологический подход» [11], согласно которому наиболее фундаментальные ценностные доминанты [7], «ключевые идеи языковой картины мира» [6] и под. прежде всего воплощены в языке этноса [10]. Все это в высшей степени справедливо и для крайне значимого для русского языкового сознания представления о грехе.

Концепт ГРЕХ по праву считается одним из базовых концептов русской культуры, в котором отражены ключевые векторы ее функционирования и развития: именно через призму греха русские люди, порою неосознанно для самих себя, выражают свое отношение к миру, ценностные приоритеты и жизненные установки. Своеобразие рецепции греха в национальной концептосфере заключается в том, что в этом концепте органично сочетаются приземленно-бытовой, восходящий к мифологическим архетипам, и религиозно-православный компоненты концептуального содержания. Памятуя о соображении Анны Вежбицкой о том, что самые значимые концепты этноса кодируются именно в языке [4], в наших исследованиях мы предложили модель комплексного лингвокогнитивного описания смыслового наполнения и семантической структуры концепта ГРЕХ [12]. В настоящей статье мы представляем опыт когнитивного анализа ряда особенностей языковой объективации концепта ГРЕХ, которые связаны со спецификой участия лексемы *грех* и ряда ее субстантивных производных как базовых репрезентантов одноименного концепта в разнообразных моделях концептуальной метафоризации и метонимизации.

2. Цель, методы и материалы исследования. Цель исследования — проанализировать стоящие за семантикой и особенностями употребления лексемы *грех* и производных от нее лексем форматы знания, когнитивные модели и концептуальные схемы одушевления и реификации на основе теории концептуальной метафоры в духе работы [9].

Исследование основывается на методике лингвокогнитивного анализа культурно-значимых концептов, разработанной учеными Волгоградской [5], Воронежской [2], Нижегородской [10] и Тамбовской [3] школ концептуального анализа.

Материалом исследования являются контексты употребления указанных слов, отобранные методом сплошной выборки по данным Национального корпуса русского языка и собственного Интернет-мониторинга автора.

3. Модели концептуальной метафоризации абстрактной лексики через призму теории концептуальной метафоры. В когнитивной лингвистике существует мнение, что

абстрактные понятия в наивной картине мира, которая как раз и отражена в системе естественного языка, всегда подвергаются конкретно-чувственному переосмыслению [8; 9 и др.]. Этот процесс именуется *реификация* (овеществление абстракции). Другой аспект этого явления — *одушевление* (понимание неодушевленной сущности как одушевленного объекта). Основой для такого овеществления или одушевления выступает концептуальная метафора как определенный формат представления опыта восприятия действительности, как способ хранения и трансляции информации о мире в мышлении и языке. Согласно теории концептуальной метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона, все то новое, что мы узнаем о мире, всегда опирается на то, что нам уже известно из опыта нашего взаимодействия с действительностью, природной или социальной: мы просто переходим, посредством механизма ассоциации по сходству, от прежнего, исходного представления к новому, используем представление об известной сущности для понимания сущности новой. Метафора подобного рода не является, по сути, языковой метафорой, в теории Дж. Лакоффа и М. Джонсона это именно «концептуальная метафора», потому что она функционирует в концептуальной системе людей и упорядочивает знание о мире человека, структурирует его опыт взаимодействия со средой, выступая как «объяснение одного опыта в терминах другого опыта» — например, объяснение абстрактной сущности через ее овеществленное или одушевленное, чувственно-воспринимаемое представление [9].

Многие когнитивные признаки концепта ГРЕХ, воплощаемые в его естественно-языковом представлении, как раз и являют собой результат действия когнитивных механизмов концептуальной метафоры овеществления и одушевления.

4. Результаты исследования.

4.1. Лексема *грех* в когнитивных моделях реификации и одушевления

В настоящем исследовании мы попытаемся верифицировать выявленные ранее теоретические положения, показать активность когнитивных моделей концептуально-метафорического представления ГРЕХА как в языковом сознании носителей языка на современном этапе, так и в дискурсивном варьировании в текстах разного типа.

Когнитивные модели реификации. (1) модель ‘абстрактное понятие → конкретный предмет, вещь’: *Изначально проем был широк и створы распахнуты настежь, но мы, испугавшись неизвестно чего, так искусно все перегородили, так плотно своими* ***грехами*** *заложили вход, что удача, если осталась хотя бы щель* (НКРЯ — Владимир Шаров. Ходынцы и Трубные // «Русская жизнь», 2012); *Пусть* ***грех*** *лежит у Вас на совести: Я стану точкой в этой повести, Чтоб было зрелище страшней* ***—*** *«От Чехова до наших дней»* (НКРЯ — С.Б. Рассадин. Книга прощаний. Воспоминания о друзьях и не только о них (2004-2008)), — в этих случаях *грех* трактуется как вещь, как любой чувственно воспринимаемый предмет, с которым можно осуществлять разнообразные конкретные операции.

(2) модель ‘абстрактное понятие → среда или вместилище’: *Мир оторвался от Бога, забыл Его, перестал видеть Его и погрузился в* ***грех****, темноту и смерть* (Протоиерей Александр Шмеман. Слово на Крещение Господне — URL: https://happy-school.ru/publ/slovo_na_kreshhenie_gospodne/34-1-0-16951); *Крещение искупалось во* ***грехе*** (Рамблер / новости — URL: https://news.rambler.ru/articles/35830223-kreschenie-iskupalos-vo-grehe/), — *грех* здесь представлен в виде среды, в которую погружается, помещается субъект действия, или которая окружает субъекта;

(3) модель ‘абстрактное понятие → вещество, субстанция’: *Сколько весит* ***грех****? Молитва освобождения от грехов. ДЛЯ ДУШИ.* ***Грех*** *весит по-разному, но тяжесть эта противная и*

лишает жизненных сил (натвориМ runja.ru — URL: https:// zen.yandex.ru / media / runja / skolko-vesit-greh-molitva-osvobojdeniia-ot-grehov-dlia-dushi-5a65cfd3c5feafb27c4c5e7b), — здесь *грех* ведет себя как вещество, например, приобретает параметр ‘вес’. Ср. также следующий пример: *Равно, как и вес* ***грехов*** *в этот день увеличивается в несколько раз* (Ответы Mail.ru — URL: https://otvet.mail.ru/question/170203036).

Когнитивные модели одушевления. Лексема *грех* в контекстах подобного рода функционирует в роли одушевленного агенса — целенаправленного и осознанного деятеля агенса — или в роли экспериенцера, которая в норме также предполагает одушевленную сущность: *Каких ради* ***грех*** *побил столько добрых и сильных?* (НКРЯ — Василий Гроссман. Жизнь и судьба, часть 3 (1960)); *Суд не в том будет, что Он нас осудит; суд будет в том, что мы увидим Того, Кого мы убили своим* ***грехом*** *и Который стоит перед нами со всей Своей любовью…* (НКРЯ — митрополит Антоний (Блум). Об исповеди (1997)).

Вообще говоря, модели представления греха в качестве одушевленной сущности являются древнейшими, практически архетипическими способами понимания этой сущности в рамках обыденного сознания, что отражает рефлексы мифологического анимизма, согласно которым все в мире является живым, а категории абстрактного характера еще не выработаны коллективным сознанием.

4.2. Производные лексемы на базе лексемы *грех* в когнитивных моделях реификации и одушевления

В соответствии с принятой концепцией исследования концептуальное содержание того или иного концепта, равно как и форматы знания, стоящие за ним, объективируются в языке не только посредством слов — имен концептов, но и посредством разнообразных семантически или словообразовательно производных лексем на базе исходного репрезентанта концепта.

Ряд дериватов на базе исходного *грех* также демонстрируют рефлексы интересующих нас когнитивных моделей концептуальной метафоризации пот типу реификации и / или одушевления. Это прежде всего касается такого субстантивного деривата, как *погрешность.* В этой лексеме зафиксировано общее представление греха как какой-либо неправильности, ошибки, неточности [13]: ***погрешность*** *в вычислении; стилистические* ***погрешности***. Этот компонент смысла обусловливает возможность распространись дистрибуцию греха на сферу неодушевленных явлений, предметов, вещей. Ср. толкование этого слова через такие смысловые компоненты, как какой-либо изъян, недостаток в работе прибора, механизма, устройства и т.п. — ***погрешности*** *в моторе трактора* [13]. См. пример из Национального корпуса русского языка: *А когда не удается подобрать ходу вариации какой-нибудь природный процесс, ее списывают на* ***погрешность*** *аппаратуры, так называемый «дрейф нуля прибора*» (НКРЯ — Курьер науки и техники // «Знание — сила», 1987).

Аналогично — слово приобретает терминологическое значение, например, в области математики, где слово обозначает разность между истинной величиной чего-либо и величиной, найденной при измерении [14]. Соответствующую помету *спец.* также отмечаем в [14]. Пример из НКРЯ: *Для любой госпрограммы эти цифры — не более чем статистическая* ***погрешность*** (НКРЯ — Сергей Чернышов. «Ворота Байкала» откроются для туристов // «Эксперт», 2013).

Примерно схожую семантику имеет разговорная лексема *огрех*. Изначально это слово имело ограниченное употребление (пометы *сельск., диал.*) и означало пропущенное или плохо обработанное место в поле при пахоте, посеве, косьбе [14]. Нетрудно заметить, что и этот денотат возможен только как неодушевленный. В современной русской речи слово *огрех* расширяет

область своего применения до обозначения любой неправильности, вызванной отсутствием необходимой детали или части в некой сущности, рассматриваемой как целое — см. в НКРЯ: *Женщина сделала удивленные глаза, при этом он заметил небольшой* ***огрех*** *в макияже* **—** *правый глаз был подведен несколько толще левого, и создавалось впечатление, будто она посматривает на собеседника со строгим прищуром* (НКРЯ — Евгений Сухов. Делу конец — сроку начало (2007)).

Рассмотренные производные слова, при всем различии областей их дистрибуции, объединяет то, что они предполагают конкретный неодушевленный денотат, а не субстантивированное свойство, действие или состояние.

5. Выводы. Когнитивная и лингвокультурная значимость когнитивных моделей реификации и / или одушевления для языкового воплощения концепта ГРЕХ подтверждается их активным присутствием в разнообразных контекстах устойчивой сочетаемости слова *грех* в фразеологизмах, поговорках и пословицах. Так, например, в фразеологизме *(страшна) как смертный* ***грех*** реализовано визуализированное конкретно-чувственное представление о грехе, в поговорке ***грех*** *попутал* грех выступает как активно действующая, одушевленная сущность [15]. Представление о грехе как о живом существе также продуктивно и в русских пословицах: *Невольный* ***грех*** *живет на всех;* ***Грех*** *да беда на кого не живет; Невольный* ***грех*** *живет на всех; Кто грешит, тот раб* ***греха***.

Проведенный анализ показал, что в целом и для контекстов овеществленного или одушевленного метафорического представления греха характерно выявленное нами ранее доминантное противостояние религиозно-православного и внерелегиозного, светского аспектов его концептуального содержания. С одной стороны, тенденция персонифицированного понимания греха (отождествление *грех = сатана, дьявол, бес*), его трактовки как одушевленного сверхъестественного существа, которое можно *изгнать*, *прогнать*, а также установка на восприятие греха как вещественной сущности, которая дает *плоды*, некой вредоносной субстанции типа грязи, которую можно *смыть*, поддерживаются православной традицией. С другой стороны, обнаруженная нами в работе [12] определенная «приземленность» в рецепции греха обыденным сознанием, тенденция к пониманию греха как самой обычной вещи в нашей жизни, которую можно наблюдать и которая может даже нравиться, также является своего рода питательной средой для активизации и распространения моделей его метафорического овеществления и одушевления.

Вообще говоря, для естественно-языковой концептуализации мира, результатом которой является «наивная картина мира» [1], метафорическое овеществление или одушевление абстрактной сущности выступает как основной способ понимания и переживания любого абстрактного содержания. Все это в высшей степени справедливо и для языковой объективации концепта ГРЕХ, когнитивные модели овеществления и одушевления которого имеют почтенную многовековую традицию не только в русской, но и в мировой культуре. Концептуально-метафорическое представление ГРЕХА вполне отвечает определенным фундаментальным моделям миропонимания, берущим свое начало в мифологическом анимизме, при которых нейтрализуются базовые культурные оппозиции конкретное / абстрактное, реальное / вымышленное, материальное / идеальное, живое / неживое и под.

Список литературы

1. *Апресян Ю.Д.* Дейксис в лексике и грамматике и наивная модель мира // Семиотика и информатика: Сб. науч. статей. М.: Наука, 1986. Вып. 28. С. 5–33.
2. *Бабушкин А.П.* Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка. Воронеж: ВорГУ, 1996.
3. *Болдырев Н.Н.* Концептуальное пространство когнитивной лингвистики // Вопросы когнитивной лингвистики. 2004. №1. С. 18-39.
4. *Вежбицкая А.* Язык. Культура. Познание /Пер. с англ.; отв. ред.и сост. М.А. Кронгауз. М.: Русские словари, 1997.
5. *Воркачев С.Г.* Любовь как лингвокультурный концепт. М.: Гнозис, 2007.
6. *Зализняк А. А.*, *Левонтина И.Б., Шмелев А.Д.* Ключевые идеи русской языковой картины мира: Сб. ст. М.: Языки славянской культуры, 2005.
7. *Карасик В.И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс: монография. Волгоград: Перемена, 2002.
8. *Кубрякова Е.С.* Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Рос. академия наук. Ин-т языкознания. М.: Языки славянской культуры, 2004.
9. *Лакофф Дж., Джонсон М.* Метафоры, которыми мы живем: Пер. с англ. М.: Едиториал, 2004.
10. *Радбиль Т.Б.* Основы изучения языкового менталитета. М.: Флинта; Наука, 2016.
11. *Радбиль Т.Б.* Язык и мир: парадоксы взаимоотражения. М.: Издательский дом ЯСК, 2017. 592 с. (Язык. Семиотика. Культура.)
12. *Сайгин В.В.* Концептуальное поле «грех» в пространстве русской культуры: опыт комплексного линвгокогнитивного описания: Монография. Нижний Новгород: Изд-во ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2015.
13. Словарь русского языка: В 4-х т. / Под ред. А.П. Евгеньевой [МАС]. М.: Русский язык, 1985. Т. 3.
14. Словарь современного русского литературного языка: В 17 т. [БАС] М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1950–1965. Т. 12.
15. Фразеологический словарь русского языка / Составители: Л.А. Войнова, В.П. Жуков, А.И. Молотков, А.И. Федоров; Под ред. А.И. Молоткова [ФСРЯ]. М.: «Советская Энциклопедия», 1968.

Электронные источники

16. Национальный корпус русского языка. URL: http://www.ruscorpora.ru (Дата обращения: 15.03.2019)

References

17. Apresyan Yu.D. Deyksis v leksike i grammatike i naivnaya model' mira [Deixis in lexis and grammar and naive model of the world]. In Semiotika i informatika: Sb. nauch. statey. M.:Nauka, 1986, Issue 28, pp. 5–33.
18. Babushkin A.P. Tipy konceptov v leksiko-frazeologicheskoy semantike yazyka [The Types of Concepts in Lexical-grammatical Semantics of a Language]. Voronezh: VorGU, 1996.
19. Boldyrev N.N. Konceptual'noe prostranstvo kognitivnoy lingvistiki. In Voprosy kognitivnoj lingvistiki, 2004, №1, pp. 18-39.

20. Vezhbickaya A. Jazyk. Kul'tura. Poznanie [Language. Culture. Cognition]. Per. s angl.; Otv. red. M.A. Krongauz; vstup.st. E.V Paduchevoy. M.: Russkie slovari, 1997.
21. Vorkachev S.G. Lyubov' kak lingvokul'turny concept [A Love as a Linguo-cultural Concept]. M.: Gnozis, 2007.
22. Zaliznyak A A., Levontina I.B., Shmelev A.D. Kljuchevye idei russkoy yazykovoy kartiny mira: Sb. st. [Key Ideas of the Russian Language Picture of the World: Collected Articles]. M.: Yazyki slav'anskoy kul'tury, 2005.
23. Karasik V.I. Yazykovoy krug: lichnost', koncepty, diskurs [Language Circle: A Person, Concepts, Discourse]: monografiya. Volgograd: Peremena, 2002.
24. Kubryakova E.S. Yazyk i znanie: Na puti polucheniya znanij o yazyke: Chasti rechi s kognitivnoj tochki zreniya. Rol' yazyka v poznanii mira [A Language and Science: On a Way to Get knowledge in a Language: Parts of Speech in the Cognitive Point of View. The Role of a Language in Cognition of the World]. Ros. akademiya nauk. In-t yazykoznaniya. M.: Yazyki slavyanskoy kul'tury, 2004.
25. Lakoff Dzh., Dzhonson M. Metafory, kotorymi my zhivem [Metaphors We Live By]: Per. s angl., pod red. i s predisl. A. N. Baranova. M.: Editorial Publ., 2004.
26. Radbil' T.B. Osnovy izucheniya yazykovogo mentaliteta [The Foundations of Studying in Language Mentality]. M.: Flinta; Nauka, 2016.
27. Radbil' T.B. Yazyk i mir: paradoksy vzaimootrazheniya [A Language and the World: Paradoxes of Inter-reflection]. M.: Izdatel'skiy dom YaSK, 2017. (Yazyk. Semiotika. Kul'tura.)
28. Slovar' russkogo yazyka [The Russian Dictionary]: In 4 v. / Pod red. A.P. Evgen'evoj [MAS]. M.: Russkij yazyk, 1985. V. 1.
29. Slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka [The Modern Codified Russian Dictionary]: In 17 v. [BAS] M.; L.: Izd-vo AN SSSR, 1950–1965. V. 8.
30. Saygin V.V. Konceptual'noe pole «greh» v prostranstve russkoy kul'tury: opyt kompleksnogo linvgokognitivnogo opisaniya [The Conceptual Field "Sin" in Space of Russian Culture: Experience of Complex Linguocognitive Description]: Monografiya. Nizhni Novgorod: Izd-vo NNGU im. N.I. Lobachevskogo, 2015.
31. Frazeologicheskiy slovar' russkogo yazyka [The Russian Phraseology Dictionary] / Sostaviteli: L.A. Vojnova, V.P. ZHukov, A.I. Molotkov, A.I. Fedorov; Pod red. A.I. Molotkova [FSRYA]. M.: «Sovetskaya Enciklopediya», 1968.

Electronic source

32. Nacionalny korpus russkogo-yazyka [Russian National Corpus]. URL: http://www.ruscorpora.ru (AD: 15.03.2019)

Самосюк Наталья Львовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин Военного института инженерно-технического Военной Академии материального обеспечения им. Генерала армии А.В. Хрулева, Санкт-Петербург, Российская Федерация

Samosyuk N.L. Candidate of Philological Sciences Assistant professor at the chair of humanistic discipline Military Technical Institute in The military delivery Academy named after general army A.V. Hrulev.

ЭСТЕТИКА ТРАДИЦИОННОГО ТЕАТРА КАБУКИ И ИЕРОГЛИФ КАК АНАЛОГОВЫЕ СИСТЕМЫ ДЛЯ СОЗДАНИЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ МЕТАФОРЫ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ С. ЭЙЗЕНШТЕЙНА

TRADITIONAL KABUKI ESTHETIC AND HIEROGLYPHIC WRITING AS ANALOG SYSTEMS FOR CREATION OF A CONCEPTUAL METAPHOR IN THEORY AND PRACTICE OF S. EISENSTEIN

Аннотация: Работа посвящена феномену «монтажного мышления» как способу создания концептуальных метафор. Анализ эстетических работ С. Эйзенштейна указывает на особое внимание, которое режиссер уделял построению концептуальных связей между визуальной и смысловой стороной художественного образа. Аналогом концептуального единства внешней и внутренней стороны образа в кадре для него являлся иероглиф. Условность японского театра Кабуки с его концентрацией на синтезе художественной формы, в свою очередь, представляла для С. Эйзенштейна ценность художественной практики при формировании условно-визуального мира. В традиционном японском театре С. Эйзенштейн выделял организацию сценического действия как приемлемый для кинематографа способ трансформации зрительных перцепций в область эмоциональных впечатлений и абстрактных понятий. Непосредственный анализ визуального ряда первой сцены фильма «Иван Грозный» позволяет говорить о создании С. Эйзенштейном системы художественной выразительности, в котором визуальная перцепция организуется, опираясь на принцип когнитивных процессов, нашедших свое отражение в системе языковых феноменов: концептуальной метафоре, тема-рематическом членение фразы. Исследование соотношения кинонарратива и концептуальной метафоры «взять власть в свои руки» свидетельствует о включении управляемого зрительного восприятия в коммуникативный процесс. При этом кинонарратив, с точки зрения С. Эйзенштейна, заимствует в системе языка ее структурные и функциональные особенности, а в организации художественного континуума фильма видит возможность синтеза полесемиотического текста.

Ключевые слова: концептуальная метафора, иероглиф, монтаж, кинонарратив, визуальная метафора, театр Кабуки, ориентальная культура, культурные связи

Abstracts. The work is devoted to the principles of the montage intellection as a way to create a conceptual metaphor. The history of the problem points to the inextricable link between the visual

and significance of the artistic figure in a structure of the cinema narrative. A source for this concept S. Eisenstein believed in the hieroglyphic writing and Kabuki performance. In the Kabuki theater the convention of visual-signification principle based on the synthesis of images, gest and sound. In the theater Kabuki it's the visual perception transformed into abstractly significance so the phenome of such sort of organization visual perceptive and the process of a conceptual metaphor creation are also the artistic value for S. Eisenstein esthetic. Analysis of the method of the transformation visual image into a film narration in episode from the film "Ivan The Terrible" reveals the way of a creation the conceptual metaphor "take power into your own hands". The metaphorical transfer and also current articulation of sentences such as the most important principles of this process are borrowed from the linguistic theory. In our case the sequence of presentation, the visual image and its coherence into can be understood as analog of language system and in the fiction of cinema S. Eisenstein found the possibility of creation the synthase of poly semiotic text.

Keywords: conceptual metaphor, hieroglyphic writing, montage intellection, movie narrative, visual metaphor, Kabuki theater, oriental culture, intercultural relations

Ведение. Проведенная С. Эйзенштейном аналогия между иероглифом и кинокадром позволяет сопоставить визуальный ряд в фильме с принципами корреляции внешней и внутренней формы иероглифа как семиотического знака. На связь художественной эстетики С. Эйзенштейна с восточной культурой, в частности культурой Японии, указывал Вяч. Иванов в работах по семиотике [3, с.154-184]. Характеру влияния дальневосточной культуры на эстетику С. Эйзенштейна посвящена статья Р. Мухаметзянова [7, с. 130-137]. О связи поиска С. Эйзенштейном особой формы выразительности в киноискусстве с современными ему теориями языка говорится в работе Инны Беленькой [2, с.5].

Теория. Принимая во внимание достижения современной когнитивной лингвистики, выработавшей методы анализа концептуализации человеком представлений о мире и фиксации результатов познавательных стратегий в языковых феноменах, было бы логичным предпринять анализ визуальных метафор, созданных в фильме «Иван Грозный» (1945-1958), для того чтобы понять возможные пути сопряжения визуальной и смысловой стороны образа, о которых упоминал Р. Барт [1, с.74]. Метод аналогии в данном семиотическом анализе является наиболее приемлемым, поскольку позволяет выявить единые принципы смысловых сдвигов при создании визуального образа, тем более что в своих творческих поисках С. Эйзенштейн опирался именно на теории языка и принципы психологии искусства, активно обсуждающийся в советской филологии 20-годов прошлого века [2.7]. Построение концепта в рамках полесемиотического текста будет охватывать как вербальную, так и визуальную сферу в создании кинообраза. В качестве демонстрации применения метода когнитивной лингвистики в контексте кинонарратива представлен анализ визуальных метафор на основе концептуальной метафоры «взять власть в свои руки» из первого эпизода фильма «Иван Грозный».

Данные и методы. Методика подобного похода к вопросу создания образов в фильме «Иван Грозный» задается самим режиссёром в статьях, написанных по поводу его знакомства с постановками японского театра Кабуки, гастролирующего в Советском Союзе в 1928 году [4, с.82, 13, с.19]. Именно в работе «Нежданный стык» (1928) С. Эйзенштейн размышляет над вопросом выражения жестом абстрактных понятий, не отсылающих, с точки зрения режиссера, к конкретному референту. «Мы все знаем три лукавых вопроса: как идет винтовая лестница? что называется «компактно»? что такое «морская зыбь»? Интеллектуально

проанализированных ответов на это нет. То есть Бодуэн де Куртенэ, может и знает, но мы отвечаем жестом. Сложное понятие «компактно» мы выражаем сжиманием кулака и т.д.

И лучше всего, что подобным объяснением вполне удовлетворяются. Мы тоже – слегка Кабуки!!! Но недостаточно» [10, с.61].

При обращении к выводам современной когнитивной лингвистики о функции языка открывается тот же самый принцип идентификации когнитивных механизмов в языковом знаке. «Когнитивная лингвистика – лингвистическое направление, в центре внимания которого находится язык как общий когнитивный механизм, как когнитивный инструмент – система знаков, играющих роль в репрезентации (кодировании) и в трансформации информации» [7, с. 28].

Аналогия между кинематографическим знаком и знаком языковым не является тождеством. Отличие естественной языковой системы от ее кинематографического аналога является безусловным на основании признака универсальности, свойственного естественному языку, и противоположного ему признака относительности кинознака, который зависит как от технических возможностей, предоставляемых прогрессом в области фото и видео оптики, так и от авторской концепции репрезентации действительности посредством построения визуального ряда. Однако то, что С. Эйзенштейн видит в иероглифическом письме связь знака с референтом, осуществляемой посредством изображения, то есть способ кодирования на плоскости трехмерных изображений реальности, говорит в пользу аналогии кинонарратива, в котором также создается линейно-плоскостное восприятие действительности. Не менее важным оказывается возможность кинонарратива передавать информацию, находящуюся за пределами единичного знака–кадра, то есть возможность создавать концептуальное значение, на основании демонстрации фиксированных на пленке феноменов действительности.

С. Эйзенштейн в статье «За кадром» (1929) улавливает теснейшую связь между теорией монтажа, как способа создания концептуального значения, и иероглифа. Он указывает на принципиально новое качество знака, который является «не как сумма, а как произведение, то есть как величина другого измерения, другой степени; если каждый в отдельности соответствует предмету, факту, то сопоставление их оказывается соответствующим понятию» [9, с.66]. Другими словами, теория монтажа по сути отражает когнитивные процессы при формировании образа действительности, с той разницей, что визуальная метафора имеет совершенно особую среду обитания, и является моделью, в котором смысловой сдвиг целиком и полностью зависим от полесемиотической природы образа.

Аналог этому механизму в плане создания метафорического переноса в условиях сцены был обнаружен С. Эйзенштейном в условно-визуальном мире театра Кабуки. Метафорический сдвиг в восприятии образа в театре Кабуки заключается в уникальном методе «переключения» каналов восприятия у зрителя, присутствующего на представлении. Так удаление героя передается в театральной постановке процессом редукции реальной декорации замка в его изображение вдалеке и затем через звук музыкального инструмента «самисэн». Таким образом в рамках сцены воссоздается принцип порождения когнитивной метафоры, которая строится на узуальном значении звука, при условии, что ассоциации адресата и адресанта коммуникативной ситуации работают в едином формате допустимых значений.

В когнитивной лингвистике процесс создания концептуальных метафор анализируется следующим образом. «В контексте «Мой голос вспорхнул» (Б.Ахмадулина). Происходит

уподобление эксплицитного субъекта действия (агенса «голос») имплицитному («птица»). Процедура уподобления совершается слушающим, интерпретатором контекста (текста). Для говорящего глубинная бессознательная проекция голоса на птицу (бабочку) обуславливает выбор глагола «вспорхнуть» в качестве его предиката. Совпадение ассоциаций, выводимых слушающим из контекста (текста), с глубинными ассоциациями говорящего, порождающего текст, обуславливает их взаимопонимание» [7, с.150].

В создании концептуальной метафоры монтаж становится механизмом, допускающим сопоставление по тому или иному признаку.

В эпизоде коронации в фильме «Иван Грозный» обращает на себя внимание монтажное сочетание общих видов собора, переполненного людьми, согбенными в молитвенной фразе, с выделенными образами иностранных послов, последовательно выражающими одну и туже мысль о невозможности принятия ни Папой, ни Императором нового силового центра в лице Царя Всея Руси. Демонстрация коронации осуществляется через коммуникацию со зрителем, который считывает визуальные метафоры и трансформирует их в идейно-смысловой план повествования.

Это происходит следующим образом. Главный персонаж всего действия «обретает» лицо, только после демонстрации крупным планом руки, берущей скипетр и державу, и головы, на которую возлагается символ царской власти – шапка Мономаха. В работе «Синэстетика», посвященной монтажной структуры при демонстрации крупных планов самой фигуры Ивана Грозного (правда речь идет об анализе эпизода «Перед гробом Анастасии), С. Эйзенштейн объясняет принцип работы с фактурой изображения, отождествляя его с фразой музыкального произведения. Объясняя присутствие в серии изображений крупного плана той или иной части тела, режиссер обращается к аналогии смещения смысла, происходящий сходным образом в концептуальной метафоре. «Такое восприятие фигуры в целом как своеобразного оркестра из самостоятельно составляющих ее частей отнюдь не чуждо нашим образным представлением вообще: и если в пластическом и драматическом отношении оно может прозвучать неожиданно, то в области словесной образности мы все привыкли к таким выражениям, как то, «правая рука не ведает того, что творит левая», что ноги пьяницы «пошли врозь» или что «человек бежал так быстро, что его тень еле-еле поспевала за ним» [11, с. 412].

Концептуальная метафора при выражении ее пластически в кинонарративе становится визуальной метафорой, в основе которой тот же принцип переноса смысла с прямого значения, в данном случае значения, зафиксированного как изображение действия, в абстрактное, отраженное в языковой культуре. Например, демонстрация кадра, на котором молодой Князь Московский берет скипетр и державу, сопровождается словами патриарха о приятии власти от Бога. Таким образом жест, становится носителем смысла куда больше, чем простое действие – взятие предмета рукой. Князь Московский «берет власть в свои руки», принимая ее атрибуты как символ единовластия над своей землей.

Это смыслообразующее значение монтажа отсылает к синтезу сценического действия в театре Кабуки. Режиссер опирается на принцип формирования когнитивной метафоры в системе естественного иероглифического языка, с его редукцией изображения. Тот же самый принцип редукции понятия и эмоциональных состояний в систему жестов является отличительной особенность традиционного японского театра. Ясность жестовых модуляций настолько велика, вербальная поддержка смысла отсутствует. Каватаке Тошио в книге «Kabuki baroque fusion of the art», говорит именно об этом принципе сопряжения искусств при

построении образа сценического действия в театре Кабуки: «what is most characteristic of Kabuki is that it is indeed a fusion of the art, a blending together of three elements – music (in the broad sense of the word) dance and gestic acting. It goes without saying, of course, that implicit in the *ki* of «Kabuki» is the element of drama, which originates in the expressive movements of an actor's body» [13, с. 86].

В художественной практике С. Эйзенштейна экспрессия тела в композиционно выстроенном кадре обладает той же функцией. В кинонарративе фильма «Иван Грозный» Курбский и Колычев в прямом смысле слова поддерживают Ивана под руки. Они же как единомышленники и его близкие друзья «поддерживают» его в момент восшествия на престол, что выражается мимикой одобрения. Однако в следующем эпизоде, стоя по обе стороны от уже принявшего корону Ивана, формируется конфликтная ситуация. Мимика крупных планов, демонстрируемая последовательно, передает неоднозначное отношение героев к происходящему, при том, что жесты обоих (то есть средней план) подчинены инерции ритуала.

Идея политического конфликта также передается не только вербальными, но и визуальными средствами. Несколько сменяющих друг друга кадров, изображающих послов европейских стран, выдают в них различную степень негативного отношения к усилению власти Московского князя. В изображении послов обнаруживает себя принцип уподобления, приводящий к пониманию единодушия посланников, в оценке политической расстановки сил. С другой стороны, группа персонажей во главе с Ефросиньей Старицкой, чей визуальный образ построен также на контрасте света и тени, принципиально отличается от изображения послов. Отличие при демонстрации групповых портретов проявляется в явном отсутствии равновесия в композиции персонажей, поддерживающих боярыню, что подчеркивается неразличимостью фигур в массе: Ефросинья Старицкая стоит в авангарде злоумышленников. Злоба как доминирующая эмоция демонстрируется при помощи крупного плана лиц, для характеристики которых можно употребить фразеологическое выражение «дышать злобой» или она «пышет злобой». Возможность нахождения в изображении языкового соответствия напрямую отсылает к принципу когерентности означаемого и означающего в ориентальной культуре [5, с. 33].

Имплицитное значение власти как явленной в новом Царе Всея Руси силы, способности к активным действиям проявляется в прямой фигуре Ивана Васильевича, в его торжественно приподнятом лице и взгляде, смотрящем поверх зрителя. Монолог царя, заканчивается словами о «Москве – третьем Риме», но именно здесь осуществляется препозиция основного конфликта человека и власти, который с полной мерой драматизма реализуется во второй серии фильма: «и тому Риму третьему, державе московской единым хозяином отныне буду я, один» [13]. Политическая программа Ивана заключается в утверждении принципа самодержавия. Визуально это идея транслируется через тень от скипетра с символикой двуглавого орла на щеке героя. Застывшая тень на лице аналогична трансформациям образа в театре Кабуки, когда персонаж при помощи изменения в гриме, демонстрировал изменение эмоции. В случае с изображением молодого царя создается концептуальная метафора, позволяющая прочитать драматургию эпизода. Взгляд, сосредоточенный на точке где-то за пределами досягаемости камеры, символизирует непоколебимую уверенность в собственной миссии. Однако, когда на щеке царя образуется тень в виде застывшего символа самодержавия, неподвижное лицо с изображение двуглавого

орла становится примером искусственного вторжения абстракции в природу образа. В этом случае символом привнесенного насилия над световым решением кадра становится идея печати власти.

Быстрое движение глаз царя в сторону устанавливает диссонанс между монументальностью лица-маски, то есть исторической миссией героя, и его человеческой сущностью, так по-человечески остро реагирующей на слова о неприятии его силы. При этом слова посла и взгляд молодого царя Ивана Васильевича являются элементами единой, составленной с помощью монтажа фразы, которая читается по законам тема-рематического членения текста. Композиция в кадре, выполняющая роль номинатива, приобретает предикат в последовательно развернутой системе смысловых соответствий с другим кадром. Групповой портрет послов без преображения его в фразу является фотографией мужчин в экзотических костюмах. Последовательное восприятие фигур послов и фигуры молодого царя, с соответствующим комментарием относительно силы нового властителя, создает концептуальную метафору борьбы политических доктрин. Изображение лица царя крупным планом с тенью двуглавого орла на щеке создает визуальную метафору наложения власти на человека и его судьбу. Быстрый взгляд Ивана в этом случае продолжает идею принятие власти в динамике раздвоения исторического и личного вокруг комплекса вопросов о власти и человеке.

Таким образом закономерно будет утверждение, что построение концептуальных метафор в фильме «Иван Грозный» происходит с опорой на когнитивные процессы аналогичные языковым. Сам С. Эйзенштейн по поводу когнитивного потенциала, заложенного в сопряжении визуального и смыслового пласта в иероглифе, писал так: «Рожденный на двуедином скрещении изобразительного по приему и обозначительного по назначению, метод иероглифа продолжил свою традицию не только в литературу, как мы указали, и в «танке» (не исторически-последовательно, а принципиально-последовательно для создавших этот метод мозгов» [8, с. 69].

Список литературы

1. Барт Р. Третий смысл. – М.; Ад Маргинем Пресс, 2015
2. Беленькая И. «Заметки на полях» по книге Вяч. Иваннова http://club.berkovich-zametki.com/?p=20144 (дата обращения 22.05.2019)
3. Иванов Вяч. В. Избранные труды по семиотике и истории культуры http://www.fedy-diary.ru/html/112010/07112010-05b.html (дата обращения 22.05.2019)
4. Кулинич Н.Г. Первые гастроли японского театра Кабуки в СССР https://cyberleninka.ru/article/n/pervye-gastroli-yaponskogo-teatra-kabuki-v-sssr (дата обращения 22.05.2019)
5. Малявин В.В. Сумерки Дао: Культура Китая на пороге Нового времени. – М.: Издательство АСТ, 2019.
6. Мухаметзянов Р.Р. Влияние дальневосточной культуры на художественный язык русской кинематографии первой половины XX века (НА примере творчества С.М. Эйзенштейна) https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-dalnevostochnoy-kultury-na-hudozhestvennyy-yazyk-russkoy-kinematografii-pervoy-poloviny-hh-veka-na-primere-tvorchestva-s-m(дата обращения 22.05.2019)
7. Ратбиль Т.Б. Когнитивистика: Учебное пособие. – Нижний Новгород: Нижегородский университет, 2018. – 375 с.

8. Чертов В.Л. Визуально-пространственные коды в изобразительном искусстве https://cyberleninka.ru/article/n/vizualno-prostranstvennye-kody-v-izobrazitelnom-iskusstve (дата обращения 22.05.2019)
9. Эйзенштейн С.М. За кадром// в кн. С.М. Эйзенштейн Драматургия киноформы: Статьи по теории кино, М., 2016
10. Эйзенштейн С.М. Неожиданный стык// в кн. С.М. Эйзенштейн Драматургия киноформы. Статьи по теории кино, М., 2016
11. Эйзенштейн С.М. Синэстетика в кн. С.М. Эйзенштейн Неравнодушная природа т.2., О строении вещей, Музей кино, Эйзенштейн центр, М., 2006
12. Фильм «Иван Грозный» (1945-1958) https://yandex.ru/video (дата обращения 22.05.2019)
13. Kawatake Toshio Kabuki Baroque fusion of the arts, LTCB International Library Selection, 2000.

Сироткина Татьяна Александровна, д.ф.н., доцент, доцент кафедры филологического образования и журналистики Сургутского государственного педагогического университета, Сургут, Россия

Sirotkina Tatyana Alexandrovna, Ph.D., associate professor, Associate Professor of the Department of Philological Education and Journalism Surgut State Pedagogical University, Surgut, Russia

ЭТНИЧЕСКИЕ ОБРАЗЫ В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

ETHNIC IMAGES IN MODERN RUSSIAN LITERATURE

Аннотация. В научных поисках последнего десятилетия внимание исследователей привлекла такая междисциплинарная отрасль знания, как имагология, которая ставит во главу угла изучение ментальных представлений народов о себе и своих соседях. Ключевым для современной имагологии является понятие этнообраз, конструирующее не только индивидуальное восприятие «своих» и «чужих», но и стереотипные представления и ассоциации, связанные с проблемами взаимопознания и взаимопонимания. В статье на примере нового романа современного русского писателя Алексея Иванова рассматриваются способы создания этнообразов в художественном тексте. Анализ функционирования этнонимов в новом романе писателя «Тобол» позволил сделать вывод о том, что названия народов отражают этнический фрагмент образа Сибири, представленного в художественном дискурсе, а художественные тексты являются незаменимым источником не только описания образа Сибири, но и конструирования этого образа в создании жителей России. Теоретическая значимость исследования этнонимии исторической прозы А. Иванова заключается в углублении представлений об особенностях функционирования этнических имен в художественных текстах, важных не только для современной этнонимики, но и лингвокультурологии, этнолингвистики, геопоэтики. Говоря о практической значимости работы, необходимо отметить широкие возможности сопоставительных исследований в данном направлении, перспективы создания учебно-методических разработок, а также,

безусловно, актуальность лексикографического описания этнонимии художественных текстов в региональном этнонимическом словаре.

Ключевые слова: этнические образы, русская литература, художественный текст, имагология, Алексей Иванов, Сибирь, этнонимия, картина мира

Abstract. In the scientific search of the last decade, the attention of researchers was attracted by such an interdisciplinary branch of knowledge as imagology, which focuses on the study of peoples' mental ideas about themselves and their neighbors. The key to modern imagology is the concept of etnnus, which constructs not only the individual perception of "one's own" and "others", but also stereotypical ideas and associations related to the problems of mutual understanding and mutual understanding. In the article, on the example of the new novel of the modern Russian writer Alexei Ivanov, the ways of creating ethno-images in an artistic text are considered. The analysis of the functioning of ethnonyms in the new novel of the writer “Tobol” led to the conclusion that the names of peoples reflect the ethnic fragment of the image of Siberia represented in the artistic discourse, and artistic texts are an irreplaceable source of not only the description of the image of Siberia, but also the design of this image in creating residents Russia. The theoretical significance of the study of the ethnonymy of historical prose by A. Ivanov lies in the deepening of ideas about the features of the functioning of ethnic names in literary texts that are important not only for modern ethnonymism, but also linguistic culturology, ethno-linguistics, and geo-ethics. Speaking about the practical significance of the work, it is necessary to note the wide possibilities of comparative research in this direction, the prospects for creating educational and methodological developments, as well as, of course, the relevance of the lexicographical description of the ethnonymy of artistic texts in the regional ethnonymic dictionary.

Keywords. ethnic images, Russian literature, literary text, imagology, Alexey Ivanov, Siberia, ethnonymy, picture of the world

Введение. В научных поисках последнего десятилетия внимание исследователей привлекла такая междисциплинарная отрасль знания, как имагология, которая ставит во главу угла изучение ментальных представлений народов о себе и своих соседях. Ключевым для современной имагологии является понятие этнообраз, конструирующее не только индивидуальное восприятие «своих» и «чужих», но и стереотипные представления и ассоциации, связанные с проблемами взаимопознания и взаимопонимания. Интересно, на наш взгляд, изучение литературных этнообразов, раскрывающих грани не только национальной, но и индивидуально-авторской картины мира. Особенно показательно исследование этнообразов в рамках определенного регионально-культурного пространства, поскольку позволяет реконструировать не только национальную, но и региональную картину мира.

Теория. В текстах современной русской литературы, особенно это касается исторической прозы, отражаются образы народов, населяющих определенную территорию, особенности их быта, традиций, взаимоотношений с другими этносами [3]. Писатель, создающий историческое произведение, передает с помощью языка художественного текста те нюансы, которые связаны с этнической составляющей ментальности [10]. В этом смысле автор художественного произведения выступает как носитель определенных национально-культурных стереотипов.

Цель настоящей статьи – рассмотреть этнические образы современной русской литературы на примере произведений Алексея Иванова. Теоретическая значимость исследования заключается в том, что описание этнических образов в художественном тексте углубляет представление об этническом фрагменте художественной картины мира (см. другие работы автора статьи, например [9; 10]. Практическая значимость работы состоит в

возможности использования материалов исследования в лексикографической практике, а также в методических целях [2].

Данные и методы. Для анализа функционирования этнонимов в художественном дискурсе нами использован роман известного современного писателя Алексея Иванова «Тобол».

В качестве основного метода исследования послужил метод научного описания, в рамках которого использованы приемы сплошной выборки, обобщения, классификации, систематизации и интерпретации материала, контекстуального анализа, а также прием компонентного анализа семантики с целью выявления оценочных и культурно маркированных коннотаций.

Полученные результаты. В своем интервью журналу «Эксмо» в марте 2018 года писатель говорит о том, что большая часть нашей страны – terra incognita», пространство, известное только небольшому числу региональных историков». Наверное, поэтому он всю свою жизнь пишет исторические романы, желая открыть читателю неизведанные земли и непознанные пространства. Почему автор обратил свой взгляд еще дальше на север, переместившись с Урала в далекую, порой неизведанную Сибирь? Ответ, как думается, лежит на поверхности. Поскольку, как отмечают исследователи, «Алексея Иванова эстетически притягивает древнее, неведомое, вышедшее из темных и страшных земных глубин» [1, с. 147], север Западной Сибири явился для него тем местом, где еще больше, чем на Урале, нераскрытых тайн и реалий старины, регионом, геопоэтически еще более ярким и насыщенным. И, хотя, по словам А. Иванова, «определение региональной идентичности не было главной задачей этого романа», он все же ставит своей целью «показать многомерность мира через восприятие представителей разных культур». И это автору блестяще удается. Удается прежде всего посредством реализации в тексте двух основных оппозиций: «свои – чужие» и «коренное население – пришлое население». Несмотря на важность отнесения определенных реалий к конкретной этнической культуре, важнее для автора, как представляется, показать «многомерность мира», о которой он говорит, существующую даже в рамках определенного ограниченного пространства, в котором происходят события романа.

Через все произведение проходит идея равноправного существования на севере разных этносов. И русские, и остяки, и татары строят здесь дома, ловят рыбу, находят золото: «Но порой золото вываливается из-под плуга мирного пахаря – татарина или русского слобожанина» [4, с. 137]. Различия в их быте и культуре создают то этническое многообразие, которое складывается в сибирскую этническую мозаику: «Вокруг флотилии сновали крестьянские насады и шитики, татарские каюки и легкие обласы инородцев, очертаниями схожие с луками, – судно губернатора сопровождали зеваки из окрестных деревень» [4, с. 83]; «Русские солдаты ничем не отличались от шведов, даже свои ружья они свалили в обозные сани, в которых везли провизию и скарб» [4, с. 18].

Подробно описывает Алексей Иванов особенности быта, культуры, традиционные занятия разных этносов: «Тобольские бухарцы, которых возглавлял Ходжа Касым, летом на судах объезжали становища инородцев на Оби ниже устья Иртыша и покупали пушнину» [4, с. 31]; «Посреди двора стояла корова; сидя на лавочке, ее доила русская баба» [4, с. 184]. Многочисленные предметы и явления имеют в произведении А. Иванова этнические маркеры, не только выполняющие функцию реально-исторической достоверности, но и создающие национально-культурные образы. Так, отэтнонимные прилагательные маркируют в тексте романа:

- представителей разных этносов: «Вместе с другими вогульскими женщинами она стояла за жердяной изгородью и слушала спор» [5, с. 86]; «Из-за какой-то девки остяцкой, поджигательницы, холопки, на железо грудью кидаться – это сколько ума надо?» [5, с. 260];

- особенности их внешности: «Ваня рассчитывал увидеть в зайсанге пугающего величием степного вождя, но увидел свинорожего мужика с узкими глазами; монгольские усы и бородка тонкой черной нитью опоясывали презрительно изогнутый жирный рот; накладные кожаные латы топорщились, как шишка» [5, с. 187];

- их жилища: «Дом Нахрача ничем не отличался от других вогульских домов» [5, с. 523];

- элементы национальной одежды: «Ренат снял рукавицы, сбросил с головы джунгарский колпак с ушами и посмотрел в серое небо» [5, с. 335];

- характерные для национальной культуры обычаи и особенности поведения: «Монголы не любили оставлять указаний тех мест, где под травами спят их властелины» [5, с. 101]; «Я вижу мужество сердечное в том, что ты не утаил согрешений остяков: как они детей продают в невольники, как лечиться отказываются, как в многоженстве погрязли» [5, с. 367];

- объекты небесного пространства: «Иртыш призрачно и просторно светлел в темноте шевелящимся ледоходом, а в черном небе мерцали джунгарские созвездия, перекрещиваясь, будто следы степных колесниц, – никто не узнал их древних названий» [Иванов 2018: 353] (окружающая героев природа всегда в текстах писателя является олицетворением души того народа, который проживает на данной территории);

- особенности вероисповедания и религиозных обрядов: «Джунгары верили в Барахмана и своих покойников сжигали, бросали в степи на съедение зверям либо отправляли в Тибецкие горы, в Лхасу» [5, с. 102]; «Раскольщицкий мир – вторая вселенная; он всюду, он невидим, но все опутал заповедными тропами; у него везде – свои люди и свои пристанища» [5, с. 227]; «Теперь я знаю, почему вы, русские, так упрямо тащите Христа в наши леса. Вам надо, чтобы у нас была такая же сила, как у вас» [5, с. 423]; «В Сибири крещение уравнивало инородцев с русскими поселенцами» [4, с. 81].

А. Иванов описывает истории удачных и неудачных попыток крещения остяков-инородцев: «Возле села Самаровский Ям Иртыш впадал в Обь, и тут Филофей ходил на языческие капища Белогорья, укрытые в дебрях чугаса – остяцкого божелесья» [4, с. 192]; «Владыка требовал от воеводы снарядить гишпедицию на Обь, чтобы крестить инородцев – воевода дал дырявую посудину с драным парусом, и березовские остяки только посмеялись над попами-нищебродами» [4, с. 78].

Этнические определения имеют многие предметы быта. Не только татары в Сибири носили татарские халаты, татарские чекмени, не только китайцы пользовались китайскими веерами, не только русские, но и иноземцы ходили в треуголках и пользовались русской посудой: «Матвей Петрович выбежал, в чем спал, – в татарском халате» [4, с. 141]; «Возле ограды, гомоня и пересмеиваясь, околачивались зеваки и покупатели: приказчики, служилые, казаки-годовальщики, бухарец в татарском чекмене, монастырский эконом в рясе, захлестанной понизу грязью, какие-то шныри разбойного вида» [4, с. 122]; «Довольный собою, Табберт поднялся, взял с полки хрупкий китайский веер с журавлями и розовыми цветами вишни и напоказ для Айкони начал томно обмахиваться, как дама, закатив глаза и открыв рот» [4, с. 220]; «На голове у степняка была нахлобучена русская треуголка, к груди степняк прижимал русский горшок – видимо, с кашей в дорогу» [5, с. 167].

Используемые иноземцами предметы быта не случайно маркируются автором как русские – Иванову важно показать неизбежное взаимовлияние и взаимопроникновение культур в условиях совместного существования, и он отражает это не только в мирных бытовых сценах, но и в сценах военных баталий, когда представители разных этносов испытывают одни и те же

чувства, страдают одинаково: «Все перепуталось с сумятице, топоте и снежной пыли: руки, локти, плечи, лошадиные гривы, сабли, пики, копья, искаженные лица, шведские проклятья, русская брань и монгольские ругательства» [5, с. 302].

В романе «Тобол», как и в других исторических произведениях автора, яркую репрезентацию получают этнические стереотипы. Основная функция стереотипизированных высказываний – репрезентация оппозиции «мы (правильные) – они (неправильные)», существующей в языковой картине мира любого народа. В этом смысле герои романа, давая оценку тем или иным национальным предметам в зависимости от их качества, выражают как раз данную смысловую оппозицию: «- Возьми нашу бумагу, бухарскую. – Дрянь ваша бумага, – уверенно заявил Ремезов» [4, с. 118]; «Немецкие хоромы хлипкие! Палками подперты!» [4, с. 96]; «Крестьянские лошади, конечно, уступали джунгарским в беге, но кони степняков уже утомились за полдня» [5, с. 114].

При всей пестроте этнической мозаики, репрезентируемой автором, он отражает в «Тоболе», как и в других своих произведениях (ср. комментарий в одном из интервью прошлых лет: «Мы – русские люди – люди реки. И нам у них [вогулов] в лесах – страшно») русские национально-культурные стереотипы. Оценка героями определенных черт характера представителей других этносов (немецкой педантичности, бухарской хитрости, остяцкой наивности) воспринимается через призму авторской оценки этих качеств, в которой ярче всего реализуется оппозиция «свое – чужое». Так, например, герои романа воспринимают попытку приехавших в Сибирь немцев навести порядок во всем как вторжение на чужую территорию, в чужую жизнь: «Раньше Бухгольц вызывал у него раздражение: приперся из столицы ни с того ни с сего, никому почтения не оказал, да еще принялся переустраивать все на немецкий лад» [5, с. 40].

Непривычные для русских героев романа этнические реалии сравниваются с привычными и понятными им: «Поганая на вкус кислятина обожгла, как русская водка» [5, с. 211]. С другой стороны, показаны в тексте попытки освоения инородцами русского культурного пространства: «На голове у степняка была нахлобучена русская треуголка, к груди степняк прижимал русский горшок – видимо, с кашей в дорогу» [5, с. 167]; «А джунгары калмыкам кто? Братья? – Ренат тщательно выговаривал эти головоломные русские названия народов» [5, с. 158]. Они пытаются найти способы существования в тех условиях, в которых оказались, поскольку понимают: «Бесконечные русские пространства держат нас в плену надежнее, чем цепи и кандалы» [4, с. 304].

Коренным жителям Сибири – остякам – приходится осваивать язык и культуру пришедших сюда русских, и постепенно им это удается: «Айкони не понимала, о чем сейчас без слов договарились эти сильные мужчины, да она почти и не разбирала русскую речь» [4, с. 57]; «У Ремезовых была работница – остячка Пеуди. Поначалу и говорить по-русски не умела, а затем ничего, освоилась» [4, с. 126]. Вместе с тем остяки на протяжении всего текста романа показаны простодушными и даже немного наивными, беспрекословно подчиняющимися воле своих богов и не ждущими подвоха от других людей. Однако на примере остячки Айкони автор показывает нам способность их к любви и самопожертвованию, несгибаемую волю в разных жизненных ситуациях. Русские, в свою очередь, осваивают те культурные традиции других этносов, которые кажутся им наиболее прогрессивными: «-У него духовный тэатр, – важно добавил келарь. – Зрелища разные богоугодные с поучениями. Хохляцкая придумка» [4, с. 73]. К быту же и традициям коренных народов – только присматриваются, понимая, что все эти традиции удастся использовать лишь частично: «Ерофей приглядывался к хитростям остяцкой жизни: как остяки плетут из лозы ловушки на песца? Как выгибают полозья лыж? Как сушат юколу, распирая потрошеную рыбу прутиками?» [4, с. 39]. Если же «свои» начинают бездумно подражать «чужим», это оценивается отрицательно: «Вырядился, как немецкая баба: овечьи кудри, грудь в

кружевах, камзол с оттопыренным задом, на рукаве бант, короткие порты с пуговицами, чулки, – тьфу, мерзопакость» [4, с. 89]. Однако в какой-то момент может происходить переоценка привычных взглядов и представлений: «Но сейчас Новицкий вдруг понял, что остяки – не идолы. Они могут быть красивыми» [4, с. 202].

Представители любого «чужого» этноса выглядят непривычно, как, например, непривычно для русских выглядят пленные шведы, которых было много в Сибири: «Неподалеку от дьяков и пушек губернатора ожидали пленные шведы – почти все рослые, белобрысые, в потрепанных париках, посыпанных мукой, и в непривычных русскому глазу камзолах» [4, с. 5]. Поэтому восприятие «других» связано с процессом стереотипизации: «Остячек он не мог различить между собой: все мелкие, круглолицые, смуглые, не поймешь, молодые или старые» [4, с. 39]; «-Думаешь, я русскую рожу от шведской не отличу?» [4, с. 7].

Автор отражает в тексте не только русскую картину мира, но и картину мира инородческого населения Сибири. Так, коренные этносы зачастую воспринимали русских как стихийное бедствие, с которым трудно справиться, поэтому нужно как-то научиться жить с ним: «В отличие от других остяков, Пантила не верил, что русские – колдуны. Он не боялся русских, он ездил на ярмарки и в Березов, и в Тобольск. Власть русских была не в колдовстве. Все русские, даже какой-нибудь последний нищий на ярмарочной площади, имели в себе безоговорочное убеждение, что тут, в Сибири, они самые главные. Они приходили и брали, что пожелают, и даже удивлялись, когда им не хотели давать. Они не сомневались в своем праве. И про меру они тоже не думали – забирали больше, чем надо, могли забрать вообще все, и не испытывали вины. Русские были не народом, а половодьем» [4, с. 43].

От названий этносов образованы многочисленные топонимы, образующие и организующие сибирское пространство романа: «Вон справа – остроугольный Чувашский мыс, вернее Почеваш, – верхний по течению Иртыша конец Алафейской гряды» [4, с. 82]. С казаками, игравшими основную роль в освоении Сибири, также связаны некоторые топонимы, например, Казачий взвоз в Тобольске: «На праздничную службу он решился пойти в Никольскую церковь, что стояла возле Орловской башни Софийского двора над Казачьим взвозом» [4, с. 139]. Известный исследователь того времени Семен Ульянович Ремезов пытается изучить и описать по различным документам той эпохи всю историю Сибири: «В углах высились поставцы с кораблями, в которых хранили склеенные в свитки бесчисленные бумаги – «отписки» воевод, казачьи «сказки», «расспросные речи» и сыскные дела Сибири» [4, с. 131].

Использование абстрактных понятий (русское державство, царская неметчина) позволяют героям делать выводы и обобщения: «А сейчас этот архитектон попрекает его, будто он запамятовал, на каких опорах русское державство стоит» [4, с. 104]; «Царская неметчина со всеми ее париками и шпагами, экзерциями и фортециями Матвею Петровичу и самому не слишком нравилось» [4, с. 104].

Необходимо отметить, что писатель свободно оперирует этнонимической лексикой, используя в зависимости от ситуации различные формы этнических имен. С помощью описания особенностей внешности, традиционной одежды, верований, занятий представителей того или иного народа через текст писателя проходит идея толерантности, взаимопроникновения и взаимообогащения различных культур, которые являются основой развития данного региона как одного из интереснейших в самых разных отношениях территорий России.

Несмотря на пеструю этническую мозаику описываемого региона, автор уделяет особое внимание коренным жителям края – народу ханты. Даже ярые критики романа отмечают, что

«Иванов великолепен в пересказе мифов» [6]. Хочется отметить при этом, что хантыйские мифы настолько незаметно вплетены в текст романа, что он немыслим без этой яркой составляющей, а пересказ их настолько необходим, насколько необходимо присутствие в тексте хантыйского начала, без которого образ Сибири в романе был бы блеклым и неполным: «Ей теперь тоже было с кем говорить. Нахрач принес ей настоящий огонь – не тот, который соскакивает с кремня, чтобы согреть человека в пути и затем умереть, а родовой огонь из священного очага. В этом огне жила маленькая веселая женщина Сорни-Най в красном платье. Когда-то она была дочерью бога Торума, хозяина неба. Некий молодой охотник полюбил ее, превратился в ласточку и похитил у Торума, бог только успел метнуть вслед похитителю молнию, которая надвое рассекла ласточкин хвост. А Сорни-Най с тех пор жила у людей на земле» [5, с. 58].

Авторское восприятие Сибири, по видимому, отражено в восприятии ее одним из русских героев данного романа – владыкой Филофеем: «Владыка Филофей озирался по сторонам. Он понимал, что впервые в жизни очутился в настоящей Сибири – лешачьей, матерой и дикой. На дощанике посреди реки или в санях на лесном тракте – это не то; на поляне у берега или даже в глухой деревушке инородцев – тоже не то. Сейчас он погружен в Сибирь, как в это болото, и шаг в сторону легко погубят его. Он не просто пробирается через трясину; он – мошка, что ползет по рылу чудовища: чудовище может смахнуть его лапой, а может и прихлопнуть. Но здесь яснее, чем в храме, ощущается присутствие бога. Господь спасает человека даже в бездне, а подлинная Сибирь – воистину бездна» [5, с. 553].

Заключение. Таким образом, функционирование этнонимов отражает этнический фрагмент образа Сибири, представленного в художественном дискурсе, а художественные тексты являются незаменимым источником не только описания образа Сибири, но и конструирования этого образа в создании жителей России. Теоретическая значимость исследования этнонимии исторической прозы А. Иванова заключается в углублении представлений об особенностях функционирования этнических имен в художественных текстах, важных не только для современной этнонимики, но и лингвокультурологии, этнолингвистики, геопоэтики. Говоря о практической значимости работы, необходимо отметить широкие возможности сопоставительных исследований в данном направлении, перспективы создания учебно-методических разработок, а также, безусловно, актуальность лексикографического описания этнонимии художественных текстов в региональном этнонимическом словаре.

Список литературы

1. Абашев В.В., Абашева М.П. Литература и география. Урал в геопоэтике России // Вестник Пермского университета. Серия «История». – 2012. – Вып. 2 (19). – С. 143 – 151.
2. Галян С.В., Ларкович Д.В., Сироткина Т.А. Филологический анализ регионального (югорского) текста: Учебное пособие. – Тюмень, 2017. – 168 с.
3. Гололобов Е.И. Сибирский север: динамика образа – от barren grounds к northern plain // Guaestio Rossica. – 2017. – Т.5. – № 1. – С. 137 – 152.
4. Иванов А. Тобол. Много званых: роман-пеплум. – М.: АСТ, 2017. – 704 с.
5. Иванов А. Тобол. Мало избранных: роман-пеплум. – М.: АСТ, 2018. – 832 с.
6. Мильчин К. «Тобол. Мало избранных» Алексея Иванова: как российский писатель с чертом договаривался // ТАСС. Информационного агентство России. 2018. 2 февраля. Режим доступа: tass.ru/options/4924682. [Дата обращения: 17.07.18].
7. Подлесных А.С. Геопоэтика Алексея Иванова в контексте прозы об Урале. Автореф. дис. … канд. филол. наук. – Екатеринбург, 2008. – 24 с.

8. Сироткина Т.А. Этнонимы в пространстве художественного текста //Пушкинские чтения-2018. Художественные стратегии классической и новой словесности: жанр, автор, текст. – Санкт-Петербург, 2018. – С. 387 – 393.
9. Сироткина Т.А. Этнонимы в региональных художественных текстах как маркеры национальной идентичности // Российская провинция как социокультурное поле формирования гражданской и национальной идентичности. – Елабуга, 2017. – С. 218 – 220.
10. Dacewicz L. Etnonimy w słownikach ogólnych języka polskiego i rosyjskiego // Slavia orientalis. – 2016. – V LXV. – № 2. – P. 363-375.

Смирнова Альфия Исламовна, доктор филологических наук, профессор, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия

Alfia Smirnova, Doctor of Philology, Professor, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia

Сурьянараян Нилакши, кандидат филологических наук, заведующая кафедрой славянских и финно-угорских исследований, Делийский университет, Дели, Инди

Dr.Neelakshi Suryanarayan, Head of the Department, Department of Slavonic and Finno-Ugrian Studies, University of Delhi, Delhi, India

ИНДИЯ В СВЕТЕ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ КУЛЬТУРОЛОГИИ Г.Д. ГАЧЕВА

INDIA IN THE LIGHT OF EXISTENTIAL CULTURAL STUDIES BY GEORGIY GACHEV

Аннотация. Статья посвящена определению специфики «экзистенциальной культурологии» Георгия Гачева на материале его трудов, посвященных национальным образам мира, в частности, Индии и ее восприятию в разных национальных культурах (эллинской, русской, французской, германской). Смысл понятия «экзистенциальная культурология» раскрывается самим Гачевым, с его точки зрения, экспериментальные исследования, к которым он относит и свои труды, позволяют учитывать «рефлексию экзистенциально мыслящего ученого», что предполагает посредством «ПРИвлеченного мышления» извлечение новых смыслов. В статье особое внимание уделяется «русскому образу Индии». Избранный Гачевым сравнительный способ исследования реализуется при анализе памятника древнерусской литературы XV века «Хожение за три моря» Афанасия Никитина. Сравнивая две культуры – русскую и индийскую, Гачев выявляет сходства и различия в восприятии и понимании одних и тех же реалий: «смыслы членов тела», национальный вариант Бога, религиозный характер одежды и пищи, человек – животное или растение. Анализ ученого отличается широтой наблюдений, субъективным истолкованием явлений культуры, свободой стиля. Личностное начало в тексте книги «Образы Индии»

проявляется и на формальном уровне: все записи внутри разделов книги, подобно дневниковым, сопровождаются определенной датой.

Ключевые слова: Восток, Запад, Индия, экзистенциальная культурология, национальные образы мира, сравнительный метод

Abstract. The article is devoted to the definition of the specificity of Georgiy Gachev's existential culturology on the basis of his works about national images of the world, in particular, India and its perception in different national cultures (Hellenic, Russian, French, German). The meaning of the concept “existential cultural studies” is revealed by Gachev himself, according to him, experimental studies, to which he also relates his works, allow to take into account the “reflection of an existentially thinking scientist”, which involves extracting new meanings through “focused thinking”. The article focuses on the “Russian image of India”. The comparative method of research chosen by the author is realized in the analysis of the monument of the Old Russian literature of the 15th century “The Voyage Beyond Three Seas” by Afanasiy Nikitin. Comparing the two cultures, Russian and Indian, Gachev reveals similarities and differences in the perception and understanding of the same realities: “the meanings of body parts”, the national version of God, the religious nature of clothing and food, a human being — an animal or a plant. The analysis of the scientist is distinguished by the breadth of observations, the subjective interpretation of cultural phenomena, and the freedom of style. The personal element in the text of the book “Images of India” is also manifested at the formal level: all entries within the sections of the book, like the diaries, are accompanied by a certain date.

Keywords: East, West, India, existential cultural studies, national images of the world, comparative method

Введение. После выхода в 1988 году книги Георгия Гачева «Национальные образы мира» [1], которая явилась началом многотомного исследования и открыла в философии и филологии новое направление, автор дал интервью «Литературной газете» [2], в котором раскрыл замысел своего фундаментального труда, насчитывающего 16 рукописных томов, которому было отдано 25 лет. Его значение в своей жизни ученый выразил в словах: «Труд моей жизни» [2, с. 4], толчком к созданию которого стало, во-первых, «желание познать себя, а во-вторых, познать тот Космос, где обитаю, – Россию, ее историю, и судьбу, и цель-призвание, и что мне здесь делать. В-третьих, писание национальных образов мира стало как бы моим способом путешествовать: умом и воображением» [2, с. 4]. Свой способ осмысления национальных образов мира Гачев определил как *«интеллектуальное путешествие»*, а направление исследования назвал *«экзистенциальной культурологией»*. ***Цель статьи*** состоит в выявлении ее специфики через анализ образов Индии в разных национальных культурах, с опорой на теоретическую концепцию ученого, оставаясь в системе его координат.

Теория и методология. Теоретические взгляды Гачева на протяжении работы над трудом всей его жизни развивались и уточнялись, разрабатывался терминологический аппарат. Не сразу появилось обозначение избранного им пути в гуманитаристике как «экзистенциальная культурология». В первой книге Гачев теоретически обосновывает свой подход, расставляет необходимые акценты. Его «интересует не национальный характер, а национальное воззрение на мир, не психология, а… гносеология, национальная художественная “логика”, склад мышления: какой “сеткой координат” данный народ

улавливает мир и, соответственно, какой космос (в древнем смысле слова: как строй мира, миропорядок) выстраивается перед его очами» [1, с. 43].

Осмысление национальных образов мира, представленных в разных культурах, потребовало от Гачева описания аналитического инструментария, важного с точки зрения обоснования методологии. Он предлагает «в исследовании национального … исходить из понимания Единого Целого – как *взаимодействия разных* членов в одном согласном организме человечества, видя его как оркестр, а народы как инструменты… (Курсив Г. Гачева. – *А.С., Н.С.*)» [1, с. 46]. Следующий шаг в изучении национальных образов мира – устанавливать «не особенные национальные предметы (ибо таковых мало и они не много проясняют), а особенное *соотношение* предметов и понятий, *общих* всем людям и культурам (Курсив наш. – *А.С.*, *Н.С.*)», что возможно осуществить лишь в целом исследовании [1, с. 47]. Этот вывод детально обосновывается Гачевым, так как «опорными точками» подобного исследования являются «древность, классика, современность». «Лишь движение мысли по этой орбите может дать известную гарантию того, что мы не примем за существенные черты национального миропонимания то, что ему случайно или чуждо» [1, с. 50].

Развивая свою концепцию, ученый обращает внимание на еще одно важное обстоятельство: необходимость *сравнения* разных национальных образов мира, чтобы ошибочно не принять «за национальное своеобразие то, что принадлежит индивидуальному своеобразию художника» [1, с. 50]. «…Проблеме внутренне присущ, – по его словам, – *сравнительный способ исследования*» [1, с. 54]. Именно поэтому, реализуя свой масштабный проект, от книги к книге мыслитель раскрывает различные национальные модели мира, что требовало от него предварительного обоснования методологии изучения «национального склада мышления», материально закрепленного в словесности народа. Основную свою задачу философ формулирует как проникновение в «национальные логики» («Национальные варианты логических категорий и типов их связи», «особый склад мышления»). Гачев выдвигает идею «Космо-Психо-Логоса» [5], которая начала складываться в книге «Национальные образы мира» и получила дальнейшее развитие в последующих его работах. «Космо-Психо-Логос» представляет собой сложный симбиоз и означает, в понимании ученого, «единство природы, национального характера и склада мышления» [2, с. 4].

Исследуемый материал. Масштабный исследовательский проект Г. Гачева представляет широкую панораму стран Запада и Востока, Америки, Азии и Африки, и включает «портреты» Греции, Италии, Германии, Франции, Англии, Америки, Индии, России, Грузии, Азербайджана, Армении, Киргизии, Казахстана, Польши, Литвы, Эстонии и других стран. Анализируемая нами книга «Образы Индии» (1993) имеет подзаголовок: «Опыт экзистенциальной культурологии». Учитывая культурологические и творческие интересы философа этот подзаголовок настраивает читателя на восприятие особого методологического подхода, реализуемого в его труде. Сам Гачев в слове «От автора» объясняет его следующим образом: «Общепринята и признана культурология объективная, научная… Научный этикет и ритуал требуют абстрагирования от “я”, жизни и эмоций ученого: считается, что это не имеет никакого отношения к научному делу» [3, с. 7–8]. В XX же веке экспериментальная наука заинтересовалась и активным проявлением «прибора» в ходе эксперимента, поэтому необходимо «делать поправку при вычислении результата». Таким прибором в теоретическом мышлении, по Гачеву, является сам ученый и необходимо учитывать «рефлексию экзистенциально мыслящего ученого»: «Им творится ПРИвлеченное

мышление (к ответственности и перед собой – как человеком живущим), и с его посредством извлекаются новые смыслы, каких не откроет в предмете и факте культуры мышление ОТвлеченное (Графическое написание Гачева. – *А.С., Н.С.*)» [3, с. 8]. Прежде чем приступить к труду об Индии, которая как «духовный узел Земли» особенно интересовала Гачева (по его признанию, «душа рвалась ею пропитаться»), он изучает книги о природе, истории, философии, религии и литературе Индии, а также труды российских индологов, их переводы Ригведы и Атхарваведы, консультируется с философами и посещает лекции А.М. Пятигорского по Бхагавадгите и буддизму [3, с. 6]. Однако суть экзистенциального культурологического подхода, обоснованного Гачевым, заключается в том, что, по словам философа, «в тексте об Индии культурологические мои уразумения добываются через погружение факта или мысли не в "литературу вопроса", а в купель моего существа, и там во глубине идет обработка его ассоциациями, интуициями, из этой моей экзистенции черпая содержания и понимания. Так что правомочно будет уже здесь обозначить мой метод и дело – как экзистенциальную культурологию» [3, с. 8–9].

Результаты. Научная концепция труда Гачева об Индии позволяет судить о нем не только как о первооткрывателе нового направления в отечественных гуманитарных науках, но и как о философе, мировоззрение которого отличается необычайной широтой и глубиной познания, как об уникальной личности, наделенной собственным видением предмета исследования, как о филологе, обладающем талантом через мыслеобразы достигать эстетического эффекта. Анализируемый труд состоит из двух книг: «Образы Индии в Европейской культуре» с подзаголовком: «Опыт "спектрального анализа" национальных миросозерцаний» (книга первая), «Сопоставление восточной и западной символики (по поэме Асвагоши "Жизнь Будды"), или буддизм – как естествознание» (книга вторая). И завершается авторский «эпос» об Индии «Приложением»: «Дневник поездки в Индию (16.IX–3.X.1989)».

Прежде чем обратиться к рецепции Индии в разных национальных культурах (эллинскому, русскому французскому, германскому), автор характеризует «Панораму Евразии», датируя ее 3 ноября 1968 года (этот принцип сохраняется на протяжении всей книги, что является косвенным свидетельством экзистенциальной природы текста). «Общее для Европы представление об Индии – "страна чудес"» [3, с. 15]. Через понятие «чудо» автор раскрывает особенности восприятия Востока европейцами: «…Первый признак Востока… – б*о*льшая причастность к свету, солнцу, огню-теплу, б*о*льшая отсюда исконная по**свящ**енность в причины и тайны всего сущего» [3, с. 16]. Следующий признак – причастность жителя Востока к выси мира (**Вос**ход), жителя За**пад**а – к падению на Землю, к стихии земли, к низу мира (Графическое написание Гачева. – *А.С., Н.С.*). «Отсюда следует ожидать, что из стихий надземные б*о*льшую роль здесь играют: воздух, огонь, вода, тогда как на Западе земля – ось и середина, и столько же бытия видится под нею, сколь и над нею» [3, с. 16]. Характеризуя представления о Востоке, Гачев приводит примеры, связанные с Индией: «в индуизме подземелье очень слабо намечено…», «в Индии не внедряются в Землю, ее глубь не смотрят», «стихия земли в Индии не маняща в недра свои, но отталкивающа» [3, с. 16, с. 17].

Выявляя эллинское восприятие Индии, Гачев обращается к таким проблемам, как «метаязык» четырех элементов (земля, вода, воздух, огонь), понятный и эллинским натурфилософам, и индийским упанишадам («махабхута» – «великие элементы»); эрос, цвет,

запах; времена года и сраны света; животные и человек; мужское и женское и др. Реконструируя французский образ Индии, автор акцентирует внимание на вопросах климата и добродетели, «откожного и нутряного мышления», «баланса законов и натуры», «спектра стихий» и пр. При описании германского образа Индии ученый выделяет такие аспекты, как язык и мудрость индусов, «символика чисел с Востока на Запад», «индо-германство», германский Логос, внутренние образы и др.

На русском образе Индии у Гачева остановимся подробнее. Тема Индии – одна из традиционных в русской литературе, начиная с Древней Руси. «В древнерусском мироощущении именно Индия занимает особое место как страна мечты, колыбель мудрости, воплощение рая на земле» [10]. В середине XIII века на северо-востоке Руси получили распространение две переводные повести – «Сказание об Индийском царстве» и «Сказание о 12 снах царя Шахаиши», которое восходит, по-видимому, к индийскому оригиналу [8, с. 327]. Первая повесть представляет собой славянский перевод с латинского оригинала, «популярного во всей Европе легендарного письма “пресвитера Иоанна”, царствовавшего в “счастливом Индийском царстве”» [8, с. 324]. «Сказание об Индийском царстве» наряду с другими переводными памятниками, оказало, по словам Я.С. Лурье, «определенное влияние на развитие русской повествовательной прозы» [8, с. 365].

Тема Индии раскрывается и в оригинальных памятниках древнерусской литературы **(**«Хожение за три моря» Афанасия Никитина**)**. Интерес к Индии Д.С. Лихачев объясняет тем, что в конце XV века интенсивно велись поиски торгового пути в Индию, ученый называет ее «притягательным центром средневековья». «Мечтою об "Индии богатой" жило все европейское средневековое общество. В Западной Европе и на Руси бытовало много сказаний об Индии, о ее богатствах, о ее фантастическом идеальном государстве» [7, с. 277].

Г. Гачев, реконструируя русский образ Индии, обращается к «Хожению за три моря» Афанасия Никитина: «А что увидела в Индии Россия, которая впервые словесно воззрилась на Индию тверским купцом Афанасием Никитиным в XV веке» [3, с. 81]. Выбор этого памятника древнерусской литературы не случаен, т.к. он представляет собой благоприятный материал: «Афанасий Никитин не на ковре-самолете сразу заброшен из Твери в Индостан, так что мог бы прямо сталкивать в сознании *русский и индийский космосы*, но долгие годы меж ними странствий пролегли… (Курсив наш. – *А.С., Н.С.*)». Анализируя русский и индийский космосы в восприятии Афанасия Никитина, ученый использует сравнительный способ осмысления материала, выявляет сходства и различия в восприятии и понимании одних и тех же реалий: «смыслы членов тела», национальный вариант Бога, религиозный характер одежды и пищи, человек – животное или растение и др. Характеризуя восприятие «иного» мира Афанасием Никитиным, ученый отмечает, что его взгляд пребывает «в незримом магнитном поле меж Россией и Индией» [3, с. 83], тем самым подтверждая собственное наблюдение: «Удивление чужому выступает как форма исповедыванья своего» [3, с. 83].

Назвав своё направление исследований национальных миров «экзистенциальной культурологий» (такой де подзаголовок Г. Гачев дал своему труду об Италии: «Италия. Опыт экзистенциальной культурологии». М., 2008), ученый обрел полную свободу самовыражения, анализа и интерпретации явлений культуры, выбора стиля изложения и создания собственного языка культурологического описания. Личностное начало в тексте книги «Образы Индии» находит выражение и на формальном уровне: все записи внутри

разделов книги, подобно дневниковым, сопровождаются определенной датой сочинения текста.

Заключение. Анализируя гачевские труды, необходимо учитывать тот факт, что автор соединяет в одном лице исследователя, ученого и оригинального писателя (в качестве литературно-творческого эксперимента Гачева можно назвать его «исповести» «Семейная комедия. Лета в Щитове», 1994 [4]), поэтому пользуется не столько художественными образами, сколько, по его же выражению, *«мыслеобразами»*, «в которых воображение подчинено рассуждению, а эмоциональное начало – рациональному» [3, с. 3].

Путь Гачева-мыслителя, философа, культуролога, писателя – последователен, созданная им система – «Моя жизнь = моя “система”» [4] отличается единством и целостностью. Им выбран особый «угол зрения, который, – и тут невозможно не согласиться с П. Гринцером, – отвечает его собственному мировосприятию и обнаруживает за комментируемыми текстами излюбленный им метатекст – национальные модели мира, или в его терминологии, космологосы Индии и других стран, заключающие в себе нерасторжимое единство природных и социальных, материальных и психических феноменов» [3, с. 4].

Список литературы

1. Гачев Г.Д. Национальные образы мира (Общие вопросы. Русский. Болгарский. Киргзский. Грузинский. Армянский). М.: Советский писатель, 1988. 488 с.
2. «Человечество – многостранность земли…» Диалог с письмами: Георгий Гачев – Марина Новикова // Литературная газета. 1988. 28 декабря. № 52 (5222). С. 4.
3. Гачев Г.Д. Образы Индии (Опыт экзистенциальной культурологии). Предисл. П. Гринцера. М.: Наука. Изд. фирма «Восточная литература», 1993. 390 с.
4. Гачев Г.Д. Семейная комедия. Лета в Щитове (исповести). М.: Школа-Пресс, 1994. 352 с.
5. Гачев Г.Д. Космо-Психо-Логос. М: Прогресс-Культура, 1995. 480 с.
6. Гачев Г.Д. Италия. Опыт экзистенциальной культурологии / В авт. редакции. М.: Воскресенье, 2007. 416 с.
7. Лихачев Д.С. «Хожение за три моря» Афанасия Никитина //Лихачев Д.С. Избранные работы: В 3 тт. Т. 2. Л.: Худож. литература, 1987.
8. Лурье Я.С. Переводная беллетристика XIV – XV вв. // Истоки русской беллетристики. Возникновение жанров сюжетного повествования в древнерусской литературе. Л.: Наука, 1970.
9. Ранчин А. Национальный космос и личная мифология // Новый мир. 1990, № 2. С. 257–260.
10. Фисковец Е.В. Образ Индии в русской литературе: между реальностью и мечтой. Автореферат дис…. канд. филол. наук. Петрозаводск, 2011. 22 с.

Сперанская Алевтина Николаевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент факультета русского языка института иностранных языков Ланьчжоуского университета, Ланьчжоу, Китай

Speranskaia Alevtina N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, senior lecturer of Russian language faculty, School of Foreign Languages and Literatures, Lanzhou University,Lanzhou, China

ЛИСА КАК ПЕРСОНАЖ СКАЗКИ «ТИГР И ЛИСА»: РУССКО-КИТАЙСКИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ СОПОСТАВЛЕНИЯ

FOX AS A CHARACTER IN THE FAIRY TALE «THE TIGER AND THE FOX»: THE RUSSIAN-CHINESE LINGUISTIC AND CULTURAL COMPARISON

Аннотация. В статье рассмотрен мировой образ трикстера – лисы в китайской сказке «Тигр и лиса». В статье использован метод семантического анализа и один из культурологических методов – метод описания. Для анализа выбрана сказка, так как этот фольклорный жанр содержит важнейшие для этноса моральные, этические и поведенческие постулаты. Сказка отражает аксиологическую систему народа в образном и свёрнутом виде. Текст «Тигр и лиса» в русском переводе был предложен к прочтению китайским студентам, изучающим русский язык, при этом преподаватель ставил цель углубить семантику таких понятий, как «хитрость», «обман», «ложь», лукавство», «коварство». Сказка является яркой иллюстрацией неоднозначного поведения главного персонажа – лисы, которая может быть названа *умной*, *хитрой* или *обманщицей*. Как выяснилось, поведение данного персонажа в этом тексте по-разному оценивают русские и китайцы. Для русского читателя лиса – хитрая и умная, для китайского – лицемерная и неблагородная. Русский читатель формулирует мораль данного текста следующим образом: проявить хитрость в опасной ситуации – это хорошо, правильно, поэтому обман в этом случае простителен. Китайский читатель, знакомый с контекстом сказки-притчи, знает, что мораль заключена в идиоме *Лиса пользуется могуществом тигра* (*Hú jiǎ hǔ wēi*), то есть персонаж сказки использовал чужую власть, силу и могущественное положение для запугивания других.

Ключевые слова: лингвокультурология, фольклор, сказка, семантика, обман, хитрость, трикстер, лингводидактика, русский язык как иностранный

Введение. В китайской народной сказке «Тигр и лиса» простой, на первый взгляд, сюжет. Застав лису врасплох, тигр намеревается её съесть. Однако лиса собирается сохранить себе жизнь и прибегает для этого к хитрости: она уверяет тигра, что его давно уже никто не боится и она готова это доказать. Своим поведением лиса обескуражила тигра и внушила ему неуверенность. Он соглашается на предложение лисы, и они отправляются к крестьянам, которые работают в поле. Впереди, высоко задрав хвост, шла лиса, за ней – тигр. В высокой и густой траве лиса была не заметна, а тигр был хорошо виден людям. Они его испугались и в ужасе разбежались. Но лиса уверила тигра, что они испугались одного только вида её кончика хвоста! Тигр был посрамлён и скрылся, опустив от стыда голову [12].

Данную сказку изучают в качестве дидактического материала на занятиях русским языком как иностранным. Изучение национального фольклора – давняя и хорошо себя зарекомендовавшая традиция в лингводидактике. С одной стороны, лексика текстов сказок проста, понятна, сюжет внятен, мораль лежит на поверхности. С другой стороны, сказки включают важнейшие для этноса моральные, этические и поведенческие постулаты, то есть содержат в образном и свёрнутом виде аксиологическую систему народа. «Не установка на вымысел является главной чертой сказки, а установка на раскрытие жизненной правды с помощью возвышающего или снижающего реальность условно-поэтического вымысла, формы которого складывались в тесной связи с обширным кругом мировоззренческих и бытовых понятий и представлений народа как в древнее, так и в позднее историческое время» [2, с 114]. То, что сказка, в отличие от басни, не декларирует мораль, а включает её в сложную систему взаимоотношений персонажей, является порой затруднением при ответе на вопрос: чему учит сказка? Для ответа на этот вопрос необходимо до конца понимать расстановку главных действующих лиц и дать оценку их поступкам, исходя из предложенной ситуации, хотя маска сказочного героя может быть знакома читателю задолго до встречи с текстом.

При изучении русского перевода данной сказки китайскими студентами преподаватель ставил цель углубить семантику таких понятий, как «ум», «хитрость», «обман». Сказка является яркой иллюстрацией неоднозначного поведения главного персонажа – лисы, которая может быть названа *умной*, *хитрой* или *обманщицей*.

Теория. Лиса – мировой трикстер (от англ. trickster – обманщик, ловкач). В мифологии, фольклоре и религии трикстер – божество, дух, человек или антропоморфное животное, совершающее противоправные действия. «Трикстер – архаический персонаж ранней мифологии практически всех народов земли. Термин введен в научный обиход американским антропологом Полом Радином, впервые предпринявшим исследование архетипа трикстера в культурологическом анализе мифологии индейцев виннебаго. Трикстер (в мифах разных культур воплощенный в Кролике, Вороне, Пауке и т.д.) отличается лукавством, хитроумием, коварством, жестокостью, способностью к трансформациям или перевоплощению. Он всегда одновременно творец и разрушитель, обманщик и жертва обмана. У него нет сознательных желаний, его поведение определяется инстинктами и импульсами. Он не знает ни добра, ни зла, хотя и несет ответственность и за то, и за другое». [13]. По данным «Энциклопедии символов» образ хитреца присутствует в символических системах индейцев Америки, греков и народов Океании. «У краснокожих индейцев в районах, прилегающих к северному побережью Тихого океана, его символизирует ворон, в западных горных районах – койот; в районе восточных лесов – кролик или заяц» [3, с. 351]. В сборнике «Проделки хитрецов» также зафиксировано, что зайца считают хитрым животным народы Африки и Азии, а ворона – народы, живущие на севере Евразии (они же почитают налима). В Тропической Африке качествами хитреца наделена гиена. Для китайцев хитрецы – кузнечик, черепаха (её считают хитрой и армяне); для индонезийцев – карликовый олень (канчиль); латыши считают хитрым ежа. Однако во многих европейских и азиатских сказках и баснях в качестве самого умного и хитрого животного выступает лиса. По представлениям древних китайцев лиса может быть счастливым предзнаменованием, служить залогом мира, но может быть и трикстером, насылающим сумасшествие, болезни и смерть. И чем старше лиса, тем больше у нее сил и способностей [1]. Из фольклора и литературных произведений древних китайцев образ лисы-оборотня проник в японский фольклор. Образ лисы в Китае и Японии имеет следующую национальную специфику: это одновременно и демон, и реальное животное, и божественный посланник, а то и воплощение самого божества.

Г.Л. Пермяков в предисловии к книге «Проделки хитрецов» пишет: «Сказочный плут, он же мудрец и озорник-острослов, или, как называют его фольклористы, трикстер, – один из самых

живых и любимых фольклорных персонажей. Трудно найти сюжет, в котором в той или иной форме не содержалось бы забавной или серьезной, злой или доброй, грустной или веселой плутовской проделки. Трикстериада – неотъемлемая и весьма существенная часть мирового повествовательного фольклора. Уже по одному этому проделки хитрецов заслуживают самого пристального внимания и изучения» [5, с. 58].

Таким образом, оценка персонажа, чьё поведение не укладывается в рамки общепринятой морали, очень противоречива. Очевидно, оценка поведения должна исходить не из общих представлений, а в зависимости от конкретного поступка. В сказке «Тигр и лиса» и представлен такой поступок. Но оказывается, что оценить этот поступок можно по-разному: лиса спасает свою жизнь, следовательно, она поступила *умно*, точнее, *хитроумно*, потому что при этом ей пришлось *обмануть* (глупого? доверчивого?) большого и сильного противника. Хороший ли поступок совершила лиса? Для русского читателя да: хитрость (при возможных нейтральных синонимах для данного контекста – *сообразительность*, *догадливость, ум*) лисы спасла ей жизнь, она выпуталась из сложной жизненной ситуации. Положительная оценка поступка лисы стала возможна благодаря тонкому семантическому переходу от *обмана* к *хитрости* и благодаря неоднозначной оценке последней.

Данные и методы. Рассмотрим значения слов, входящих в семантическое поле ‘обман’: *хитрость, обман, ложь, лукавство, коварство*, для чего привлечём: 1. «Толковый словарь русского языка» под редакцией Д.Н. Ушакова [9]; 2. «Толковый словарь русского языка», составленный С.И. Ожеговым и Н.Ю. Шведовой [4]; 3. «Словарь русского языка» под редакцией А.П. Евгеньевой [7].

Лож-/Лг- (ложь, лгать, лживый): 1. Неправда, намеренное искажение истины. 2. Намеренное искажение истины, неправда, обман. 3. Неправда, намеренное искажение истины; обман. Выдумка, вымысел.

Таким образом, ядром значения корневой морфемы *лож-* является сема ‘искажение истины’, причем не случайное, а намеренное. Следовательно, *лож-* – это ‘неистина’. Также это ‘неправда’ и ‘обман’. На периферии находится значение ‘вымысел, выдумка’.

Лук- (лукавый, лукавство): 1. Коварный, хитрый. Исполненный добродушно-веселого коварства, игривый, кокетливо хитрый. 2. Коварный, хитрый. Игривый, исполненный добродушной хитрости. 3. Склонный к козням, интригам, хитрый, коварный. Исполненный веселого задора, игривости.

Ядром значения корня *лук-* является ‘хитрость, коварство’, а также ‘склонность к козням’. На периферии находится значение ‘игривость, кокетство’.

Ковар- (коварный, коварство): 1. Склонный к коварству, проникнутый коварством, хитрый, лукавый. 2. Отличающийся коварством, склонный к нему. Злонамеренность, прикрытая показным доброжелательством. 3. Скрывающий под показной доброжелательностью злой умысел; вероломный. Выражающий коварство, вероломство. Таящий в себе неожиданную неприятность, беду, опасность. Склонность к коварным умыслам, поступкам.

Как видим, только в словаре Д.Н. Ушакова выделяется связь *коварства* с семантическим полем ‘обман’. Эта лексема объясняется через лексемы *хитрый, лукавый*.

Обман-: 1. Ложь; то, что вводит в заблуждение, обманывает. Ошибочное, мнимое представление, иллюзия. Сознательно ввести в заблуждение. Совершить мошенничество по отношению к кому-чему-л. Не исполнить обещание, нарушить свое слово. 2. Ложь. Ложное представление о чем-н., заблуждение. Ввести в заблуждение, сказать неправду; поступить недобросовестно по отношению к кому-л. Нарушение обещания. Не оправдать чьих-н. ожиданий, предположений. 3. Слова, поступки, действия, намеренно вводящие других в заблуждение.

Несоответствие истине, ложь. Состояние обманутого, заблуждение, ошибка. Ошибочное, мнимое представление.

Таким образом, ядром значения *обман* являются семы ‘неистина’, ‘заблуждение’. Так же важен ‘злой умысел’, ‘корыстные побуждения’.

Хитр- (хитрый, хитрость): 1. Изобретательный, искусный в чем-н. Изворотливый, идущий непрямыми, обманными путями к достижению чего-н. Замысловатый, мудреный, непростой. 2. Изворотливый, скрывающий свои истинные намерения, идущий обманными путями. Лукавый, обнаруживающий какой-н. скрытый умысел, намерение. Изобретательный, искусный в чем-н. Замысловатый, мудреный. 3. Скрывающий свои истинные намерения, идущий непрямыми, обманными путями к достижению чего-л.; лукавый; свойственный такому человеку; выражающий хитрость. Изобретательный, искусный в чем-л. Искусно, затейливо сделанный, выполненный; требующий особого умения, мастерства. Непростой, мудреный, замысловатый; требующий особой проницательности, смекалки, сообразительности; сложного устройства, с какой-л. выдумкой, секретом; трудный, сложный

Для корня *хитр-* значимыми являются семы ‘обманный путь’, ‘скрывание намерений’, ‘изворотливость’.

Как видим, не в каждой лексеме выделяется сема ‘обман’. Исходя из этого, можно создать следующее соотношение понятий, выраженных этими лексемами:
коварный, лукавый > *хитрый* > ОБМАН < *ложь*.

Интересно, что апелятив *лиса* этимологически непрозрачно. Р.М. Цейтлин пишет, что хотя семантическим ядром ЛСГ *-лук-* является ‘кривизна’, но в славянских языках значительно более распространенным было (и является) понятие ‘лукавство, коварство, притворство’. К таким, например, лексемам относится праславянское и общеславянское *лиса*, которое до настоящего времени не имеет однозначной этимологии. По мнению О.Н. Трубачева, «речь идет о животном, имя которого традиционно окружено суевериями, которые усилили созвучие названия животного *lisъ, *lisъka, *lisica и прилагательного *lixъ ‘дурной, плохой’ и вызвали к жизни формы вроде *lišьka». Т.В. Гамкрелидзе и В.В. Иванов пишут: «‘Шакал’ и ‘лиса’ в древней индоевропейской традиции противопоставляются как ‘непривлекательные животные’ низшего ранга крупным хищникам типа ‘льва’ и ‘пантеры’, ‘барса’... Только хитростью и коварством выделяются они, ‘шакал’ и ‘лиса’ (обычно существа женского пола) среди животного мира» [цит. по: 10, с. 195].

Полученные результаты

Поступок трикстера в сказке «Тигр и лиса» двойственен: лиса скрыла истину, обманул и… спасла себе жизнь. Поэтому русский читатель формулирует мораль данного текста так: проявить хитрость в опасной ситуации – это хорошо, правильно, простительно. Для европейского сознания хитрость не всегда отрицательное качество, что наиболее ярко выражено в древнегреческом образе Одиссея. В «Мифологическом словаре» перечислены такие качества Одиссея: «носитель практической разумности, неустанной энергии, дальновидной способности ориентироваться в сложных обстоятельствах, умения красноречиво и убедительно говорить, искусства обхождения с людьми». Сам Одиссей считал, что он «славен хитрыми измышлениями среди людей», а богиня Афина утверждала, «что в хитростях, измышлении и коварстве с Одиссеем трудно состязаться даже богу». «Эпитет Одиссея "*многоумный*" включает всю гамму переходов от элементарной хитрости к выработке сложнейших интеллектуальных построений» [11, с. 404].

Однако китайское понимание данной сказки принципиально иное, в китайской культуре текст о тигре и лисе наполнен другим смыслом. Данная притча является источником возникновения идиомы (чэнъюя) *Лиса пользуется могуществом тигра* (*Hú jiǎ hǔ wēi*). Идиома «иллюстрирует ситуацию, когда человек, опираясь на чужую власть, угнетает людей» [8, с. 80].

Притчу, благодаря которой возник чэнъюй, кратко можно изложить так: правитель Суаньван однажды задал министрам вопрос о том, действительно ли на Севере его царства очень боятся первого министра? И тогда Цзян И рассказал притчу – ту сказку о тигре и лисе. Закончил он её словами: «Вы, мой правитель, обладаете землями, которые раскинулись на пять тысяч ли, а ваше войско состоит из миллиона солдат. Но во главе их вы поставили Чжао Сисю. Поэтому северная знать боится не Чжао Сисю, а вашего огромного войска!». В китайском языке данное выражение содержит отрицательную оценку и синонимично идиомам *Собака пользуется покровительством человека* (*Gou zhang ren shi*) и *Притеснять людей, пользуясь свои положением* (*Zhang shi gi ren*). Эти тексты объединены идеей нечестного использования своего положения, приписываниеv себе чужих заслуг. Антонимичным идиоматическим утверждением будет китайский чэнъюй *Ни на кого не опираться* (*Di shan sheng chang*) [8, с. 81].

Как видим, лиса использована как иллюстрация неблагородного, недостойного поведения. Приведу комментарий китайского студента, бакалавра 2 курса факультета русского языка университета Ланьчжоу: «Китайцы считают, что лиса похожа на человека, который пользуется могуществом могучего человека, чтобы обижать и пугать других. Люди не любят лису, хотя она хитрая и даже умная, я думаю, может быть, потому, что первообраз этой сказки сначала написали в китайской исторической книге о разных княжествах, а не в детской». Отметим, что студент использует оценки *хитрая*, *даже умная*, но тем не менее оценивает её действия отрицательно, ссылаясь на культурный китайский контекст – историческую книгу.

Китайская мораль сказки о тигре и лисе связана не столько с хитростью, сколько с лицемерием. Данное качество, кроме несоответствия слов или поступков человека или персонажа произведения истинным чувствам, убеждениям или намерениям, подразумевает притворство, желание казаться, а не быть. Лицемерный человек совершает безнравственные поступки из-за эгоистических соображений по низменным мотивам. Лицемерие находится в сфере общественной морали. Поэтому китайский текст столь категоричен: нельзя приписывать себе того, чем не обладаешь!

Замечу, что двойное поведение также осуждается в христианских религиозных текстах и носит название греха двоедушия. Верующий человек должен быть цельным, и его искренность, честность и прямота должны быть *по зову сердца*, а не по обязанности. Однако в понимании текста о тигре и лисе европеец исходит не из своего религиозного опыта, а из своей системы традиционных фольклорных формул. Данные формулы, надо сказать, у каждого народа свои. Так, например, «французской системе традиционных фольклорных формул свойственна сдержанность, правдоподобность, логическая простота и строгость изложения, в то время как стереотипные стилистические обороты итальянской сказки несут в своей семантике экспрессивность, легкость, придавая сказочному повествованию пародийный и шутливый тон. *За различием в подходах к ведению сказочного повествования просматривается и существенная разница в менталитете* (выделено мной – А.С.): безудержная образность мышления и богатство фантазии итальянцев и сдержанность, некоторая одномерность, большая конкретность мышления французов» [6, с. 4].

Заключение. Так какова разница в русском и китайском менталитете, если рассмотреть текст о тигре и лисе? Во-первых, обнаруживается, что бытовая китайская система ценностей опирается на религиозную мораль. Обратим внимание, что в анализируемой сказке появляется категория «стыда»: *Глупый тигр опустил от стыда морду.* Возможно, дело заключается в разнице восприятия сказки: для русских сказки о животных в большей степени забавны, в отличие, скажем, от басни, где в аллегорической форме представлено то или иное нравоучение. В русском сказочном фольклоре представлена житейская мудрость, а не религиозные постулаты.

Во-вторых, для русских читателей в данной сказке актуализирована оппозиция «умный / глупый», так как лиса умна именно на фоне глупого тигра. Для китайцев же в сказке реализована оппозиция «сильный / слабый», при этом слабый проявляет себя как неблагородный, низкий, недостойный, подлый, лишённый высоких моральных качеств.

Возможно ли «правильное», то есть исходное понимание сказки европейцем? Отчасти да, если он знает прецедентный текст – книгу «Планы сражающихся царств». Однако, как мне кажется, существенно это не повлияет на оценку поведения лисы. Европейский читатель впишет этого трикстера в свой контекст и будет судить о нём в тех параметрах, о которых сказано выше. Что же существенно изменится, если европейский читатель познакомится с полным китайским текстом, посвященным тигру и лисе? Произойдет углубление знания о китайской духовной культуре. И не только. Такое сопоставление текстов углубляет понимание не только чужой, но и своей культуры, позволяет увидеть и сформулировать особенности национального менталитета, так как своеобразие легче заметить на фоне «другого».

И кроме сказанных выводов, можно сделать ещё один, хотя и достаточно очевидный, относящийся к методике преподавания языка иностранцам. Будучи, на первый взгляд, достаточно прозрачным, текст (в нашем случае сказка о лисе и тигре) заключает в себе некоторое количество скрытого, имплицитного содержания, раскрыть которое можно лишь специальными дидактическими усилиями и способами: (лингво)культурологическим комментарием, методическим примечанием, филологическим пояснением.

Список литературы

1. Алимов И.А. Китайский культ лисы // Алимов И.А. Бесы, лисы, духи в текстах сунского Китая. С 47-60 // http://www.kunstkamera.ru/lib/rubrikator/03/03_03/978-5-02-025268-4 (Дата обращения 10.05.2019).
2. Аникин В.П. Русская народная сказка. М.: Просвещение, 1977.
3. Бауэр В., Дюмотц И, Головин С. Энциклопедия символов. М.: Крон-Пресс, 1995.
4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Азбуковник, 1999.
5. Проделки хитрецов. Мифы, сказки, басни и анекдоты о прославленных хитрецах, мудрецах и шутниках мирового фольклора / Гл. ред. Г.Л. Пермяков. М.: Наука. Главная редакция восточной литературы. 1977.
6. Синельникова А.В. Линвокультурные особенности фольклорной стереотипии: сопоставительный аспект (на материале французских и итальянских народных сказок). Автореферат дисс. … канд. филол.наук. Челябинск, 2007.
7. Словарь русского языка: В 4-х тт. / Под ред. А.П. Евгеньевой. М.: Русский язык, 1981.
8. Сунь Чжичжэн. Китайские идиомы / Пер. с кит. Жмак А.С. М.: Шанс, 2017.
9. Толковый словарь русского языка: В 4-х тт. / Под ред. проф. Д.Н. Ушакова. М.: ТЕРРА, 1996.
10. Цейтлин Р.М. Сравнительная лексикология славянских языков X/XI-XIV/ XV вв. Проблемы и методы. М.: Наука, 1996.
11. Ярхо В.Н. Одиссей // Мифологический словарь / Гл. ред. Е.М. Мелетинский. М.: Советская энциклопедия, 1990. С.404-406.

Электронные источники

1. Тигр и лиса. Китайская сказка // https://kitajskie-skazki.larec-skazok.ru/tigr-i-lisa (Дата обращения 03.03.2019).
2. Шабалина Т. Трикстер // https://www.krugosvet.ru/enc/kultura_i_obrazovanie/teatr_i_kino/TRIKSTER.html (Дата обращения 15.05.2019).

Сугай Лариса Анатольевна, доктор филологических наук, профессор, Банска Быстрица, Словакия

Sugay Larisa A., Prof., DrSc, Banska Bystrica, Slovak Republic

ВЕНКИ СОНЕТОВ АКАДЕМИКА Ф. Е. КОРША: РАЗГАДКА ЛАТИНСКИХ И ТУРЕЦКИХ ЗАПИСЕЙ РУССКИХ СТИХОВ

THE CROWNS OF SONNETS BY ACADEMICIAN FEODOR KORSH: THE CLUE OF LATIN AND TURKISH RECORDS OF RUSSIAN POEMS

Аннотация. Статья посвящена неизвестным оригинальным венкам сонетов академика Федора Евгеньевича Корша (1848–1915), сохранившимся в архиве Коршей в РГБ. Записанные международной транскрипцией на основе расширенной латиницы и обрамленные арабскими письменами, данные стихотворные произведения знаменитого ученого оставались вне сферы исследований литературоведов. Филолог-классик, славист, востоковед, стиховед, переводчик, полиглот – Ф. Е. Корш являлся не только автором первого на русском языке века сонетов – перевода «Сонетного венка» (*Sonetni venec*, 1834) словенского поэта Франце Прешерна, но и создателем собственных оригинальных венков сонетов, которые на десятилетия опередили опыты Вячеслава Иванова и Максимилиана Волошина в этом жанре. Однако венки сонетов, как и большинство поэтических произведений Федора Коша не только не стали достоянием читающей публики, но были неизвестны даже ближайшему окружению академика. Восток и Запад пересеклись в тайнописи стефанотворчества (στέφανος, греч. – венок) Корша – поэта и ученого.

Автор статьи восстанавливает историю написания сонетных венков Корша и раскрывает причины их сокрытия от публики, разгадывает имена тех, кому были обращены венки сонетов. Расшифровка подписей на турецком языке Османского периода позволила дать точную атрибуцию места и времени создания произведений. Открытие венков сонетов Корша в корне меняет представления об истории наиболее трудной структурно-жанровой стихотворной формы в России и мире, вводит в научный обиход первые русские венки с акромагистралами и *сонетный трилистник* – жанр, созданный Федором Коршем.

Ключевые слова: Ф. Е. Корш-поэт, венки сонетов, стефанотворчество, акромагистрал, сонетный трилистник, латиница, османо-турецкий язык, тайнопись

«Когда бы было время у меня, / Писал бы я не меньше, чем Петрарка», – признавался Федор Корш в сонете, открывавшемся строками «Сонет к нам из Италии привéзен, / Где им Петрарка пел свою Лауру» [12, л. 2 об.]. У профессора Московского университета и профессора Лазаревского института восточных языков, действительного члена Императорской Санкт-Петербургской академии наук, возглавлявшего академические комиссии по изданию сочинений Пушкина, редактированию украинского перевода Евангелия и составлению диалектологической карты России, являвшегося председателем Восточной и Славянской комиссий при Московском археологическом обществе, возглавлявшего Общество славянской культуры, – времени для сочинения собственных стихов, действительно, было

мало. Филолог-классик, славист, востоковед, стиховед, переводчик, полиглот, переводивший с десятка языков и владевший, по скромным подсчетам, тридцатью шестью языками, Федор Евгеньевич Корш (1843–1915) – колоссальная фигура русской и мировой науки и культуры, ярчайшая личность Серебряного века, феномен, в котором сошлись и гармонично сочетались Восток и Запад, Европа и Россия, античность и современность. В очерке «Ф. Е. Корш и востоковедение» профессор В. А. Гордлевский писал: «…Прозрачная ясность мысли, остроумный блеск изложения, безграничная широта горизонта, – все соединялось в этом тщедушном на вид, гениальном человеке, который каким-то одному ему открытым путем постиг тайны человеческой речи: когда он хотел, он был и классик, и славист, и ориенталист. Тип универсального ученого, которому ничто человеческое не было чуждо, Ф. Е. Корш был непостижимо многогранен в научных изысканиях и в век узкой специализации не мог быть оценен по достоинству» [5, с. 1–2]. Что же касается поэтического творчества Корша, то эта грань его таланта не только не оценена по достоинству, но остается практически неизвестной читающей публике. Его оригинальные стихи в печати представлены единичными примерами: сам автор опубликовал в периодике менее десятка стихотворений, а за прошедшее столетие со дня его смерти не удостоился издания даже маленького томика стихов.

«Совершенно недостаточно освещен Федор Евгеньевич как поэт. Поэтический дар в нем развивался одновременно с даром ученого-филолога» [3, с. 6] – констатировал А. И. Богданов (внук Корша) в монографии (единственной!), посвященной Коршу. Сам академик скептически расценивал свой поэтический дар: «Поэт я только вскользь и с краю» [15, с. 151], – признавался он в стихотворении «Я никому свой труд не посвящаю…» (6 июня 1900). А в письме к великому князю Константину Константиновичу – поэту К. Р., который не раз обращался за советами к Коршу как стиховеду и стихотворцу, называл себя «*мелкой Парнасской сошкой*» [7, с. 768]. В то же время в лекциях о Катуле, касаясь эллинистического периода греческой литературы и группировавшихся вокруг Александрийской библиотеки литераторов, профессор Корш рассуждал: «Вот около этой библиотеки, около двора группировались ученые и литераторы. Большею частию это были одни и те же лица: один и тот же человек был ученым и в то же время литератором, т. е. обыкновенно поэтом. Несомненно, что поэзия и наука – две вещи, которые далеко не всегда, мало того, даже почти никогда не вяжутся одна с другой: можно быть ученым и никуда не годиться в качестве поэта, хотя можно набить себе руку в писании стихотворений больших по объему, изящных со стороны слога, но скучных по содержанию. Так было большею частию и с александрийскими стихотворцами; но наука все-таки не есть что-либо такое, что совершенно противоположно поэзии: понятно, что ученость не исключает все-таки возможности поэтического дарования» [14, с. 27–28]. В заключительной фразе явно звучит личная интонация, отстаивающая право творить и в науке, и в поэзии. Более того, по словам Сергея Соловьева, Ф. Е. Корш утверждал: «Чтобы быть хорошим филологом, необходимо быть поэтом» [19, с. 604]. –. «Поэзия, души моей отрада, / Моих надежд целительный бальзам…» [8, с. 151] – читаем в одном из его стихотворений, не подлежавших публикации.

С именем Корша связано рождение в русской поэзии такой изысканной и наиболее сложной для воплощения формы поэтического творчества, как *венок сонетов*. Первым произведением в этом жанре, написанным по-русски, явился осуществленный Ф. Е. Коршем перевод «Сонетного венка» (*Sonetni venec*, 1834) словенского поэта Франце Ксаверия Прешерна (*France Prešeren,* 1800–1849). Об открытии близкого для него по духу поэта Корш

признавался 27 июля 1876 г. в письме из Вены Душе Токаревой (Е. И Герье, племяннице Станкевичей): «Между прочим, я открыл поэта, который высказал чуть ли не все то, что я хотел бы высказать, с той лишь разницей, что сделал это превосходно; я разумею словенца Преширна, который, вероятно, занял бы место рядом Пушкиным и Мицкевичем, если бы большая часть его стихотворений не сгорела – как говорят – от рук ксендзов. Я очень сожалею, что я только лже-поэт; будь я просто поэтом, я непременно познакомил бы соотечественников с его произведениями. Кое-что я из него уже перевел, но сильно сомневаюсь в поэтическом достоинстве этих попыток, а если они не поэтичны, то не передают впечатления, производимого подлинником и, стало быть, не годны» [цит. по: 3, с. 66]. К «Сонетному венку» переводчик пришел через глубочайшее погружение в творческое наследие Прешерна в целом. В 1889 г. Корш опубликовал перевод «Сонетного венка» в журнале «Русская мысль» [10], затем венок сонетов вошел в сборник стихотворений поэта, выпущенный к столетию со дня его рождения [17, с. 129–144].

«Сонетный венок» Прешерна-Корша положил начало широчайшему распространению жанра венка сонетов в русской литературе. Однако в истории становления и развития этой «твердой» структурно-жанровой формы значение Корша не исчерпывается только переводом венка сонетов «словенского Орфея». Архивные разыскания и находки вносят существенные коррективы в историю русской поэзии – ее, так называемых, «твердых форм», в историю русского «стефанотворчества» (στέφανος, *греч*. – венок).

В НИО рукописей РГБ хранятся солидные подборки стихотворений Федора Евгеньевича, среди которых – два оригинальных венка сонетов Ф. Е. Корша и «Сонетный трилистник» – жанр, созданный Коршем и не имеющий аналогов (трилистники К. Бальмонта и И. Анненского не являются «твердой» стихотворной формой). Невероятно, но факт, что столетие хранящиеся в архиве первые отечественные венки сонетов с акромагистралами не привлекли внимания специалистов.

Беловые автографы поэта представляют собой рукописные сборники стихотворений в толстых и тонких тетрадях с авторской нумерацией произведений. Особенностью рукописей является то, что большая их часть написана международной транскрипцией на основе латиницы, часто стихи имеют еще приписки арабскими письменами. Зачем русский поэт записывал русские стихи нерусскими буквами? Может быть, стихи предназначались для чтения иностранного, например, словенского корреспондента? В пользу данной версии говорит, например, тот факт, что тексты переданы латиницей, расширенной буквами с диакритическими знаками, характерными для славянских языков (словенского, чешского, хорватского, словацкого). Кроме того, автографы написаны не транслитерацией, а именно транскрипцией, например, не *čto* а *što (что);* не *kogo,* а *kovo* (кого); не *serdca* а *serca* (сердца); не *odinokij,* а *odinokoj* (одинокий) и т. д., то есть можно предположить, что автор стремился передать на письме точное звучание русских стихов. Но тогда непонятно наличие подписей арабскими буквами.

Допустим, что полиглоту и специалисту по древним и новым, западным и восточным языкам было все равно, какой письменностью передать поток мысли, полет вдохновения. Профессор Д. Н. Овсянико-Куликовский отмечал в своем поминальном слове о Ф. Е. Корше, что своим «редким даром лингвистического перевоплощения покойный любил „играть“: вдруг напишет частное письмо по-санскритски, или по-арабски, или напишет стихотворение на лебоском наречии древнегреческого языка, или переведет стихи Пушкина на латинский,

греческий, санскритский» [16, с. 384]. Но почему тогда до конца своей жизни Федор Евгеньевич скрупулезно и аккуратно набело переписывал свои стихотворения, даже целые рукописные сборники именно транскрипцией?

Тайна «зашифрованных» записей кроется в тематике стихотворений. Сатирические, шуточные стихи, переводы из разных поэтов написаны кириллицей, а латиницей с добавлением элементов восточных языков – стихи и целые сборники любовной лирики. Латинская транскрипция скрывала от чужих глаз, прежде всего от супруги Федора Евгеньевича – Евдокии Самойловны (в девичестве Кудряшовой) – страсти и страдания, душевные надрывы и духовные взлеты поэта. Перспективный ученый, будущий профессор и академик женился в 1879 г. на прислуге, исполнявшей в доме его родителей черную работу: «его избранница Дуняша была неграмотна. Она работала на кухне, в ее обязанности входило носить воду и дрова, топить печи, мыть полы» [3, с. 67–68]., – сообщает семейные тайны внук Корша. Приглашенная Коршем учительница обучала Дуняшу грамоте, а муж писал для нее стихи печатными буквами. Тайнопись любовной лирики, обращенной к другим женщинам, для госпожи Корш была недоступной.

Итак, *два оригинальных венка сонетов* Ф. Е. Корша до сих пор остаются неизвестными читателям, коллекционерам, исследователям, они не значатся ни в одной специальной библиографии, ни в диссертационных работах, ни в статьях и монографиях, посвященных сонетам и венкам сонетов. «Сонетный венок» («Мой друг угасший, но во мне нетленный!..») и «Сонетный венок» («Ах, если б был певец я сладкогласный…»), написанные с интервалом в 10 лет, воссоздают образы двух возлюбленных поэта. Имена героинь венков расшифровываются в *магистральных* сонетах, написанных *акростихами.* В этом особая значимость архивных находок. Публикуя перевод «Сонетного венка» Прешерна, Корш приводил ряд причин, по которым в русском варианте нет акромагистрала – посвящения возлюбленной поэта – Юлии Примиц (Primicovi Julji) [см.: 10, с. 1–2]. Созданные вслед за венком Прешерна-Корша венки сонетов Вс. Е. Чешихина, Вяч. Иванова, М. Волошина, В. Брюсова, К. Бальмонта, И. Сельвинского и др. не включали в свою структуру акростихов, что трактовалось рядом исследователей как характерная, закономерная и даже плодотворная черта русских венков сонетов [см., например: 18, с. 126]. Первым русским венком с акромагистралом считается «Венок сонетов» В. Урина, написанный к столетию В. И. Ленина [20]. Найденные в архиве Ф. Е. Корша «Сонетный венок» (1) и «Сонетный венок» (2) свидетельствуют о том, что уже первые оригинальные образцы данной твердой формы имели акромагистралы.

Два цикла по пятнадцать сонетов, связанные между собой самыми строгими («твердыми») правилами сонетной цепи, усложненные введением магистрала-акростиха, раскрывают тайны любви и семейной трагедии Федора Корша, повествуют о смерти его возлюбленной, на могилу которой и возложил он свой первый сонетный венок, о духовном опустошении и о возвращении к поэзии, жизни, когда сердце поэта возродилось с новой и последней любовью.

Прочитать латинскую транскрипцию 210 строк каждого из венков не представляло особого труда, другое дело – арабские написания, без расшифровки которых публикация архивных источников будет неполной. Первая попытка увидеть в арабских буквах транслитерацию русских слов, подобно записи латиницей стихов, не увенчалась успехом.

Лишь два слова – Москва и декабрь можно было вычитать в арабских знаках [9, л. 18]. Версии, что в рукописи вкраплены тексты на персидском или арабском языках также не нашли

подтверждения. Последнее предположение, что подписи под сонетами сделаны на турецком языке Османского периода, оказалось верным.

Итак, два имени скрывались под покровом затейливых латинских и арабских письмен и разгадывались в начальных буквах строк заключительных сонетов венков. Первый оригинальный «Сонетный венок» («Мой друг угасший, но во мне нетленный!..») написан Коршем с 12 по 16 июля 1891 г., то есть после венка В. Е. Чешихина, но до его публикации [21] и задолго до появления венков Максимилиана Волошина и Вяч. Иванова [см.: 4; 6].

Беловой автограф первого «Сонетного венка» сохранился в составе рукописного «Сборника стихотворений и переводов. („В“) 1876–1899» [9, л. 55–62]. Черновики венка, созданные в Одессе, вдали от московского дома. написаны кириллицей [11, л. 7–8 об., 13]. Акростих магистрала первого венка прочитывается как «МОЯ МИЛАЯ МАРУСЯ» [11, л. 13]. Венок посвящен памяти Марии Гатцук, дочери Алексея Алексеевича Гатцука (1832–1891) археолога, публициста и издателя популярной в свое время «Газеты А. Гатцука». Хранитель семейных тайн и преданий Коршей А. И. Богданов констатировал, что «между Федором Евгеньевичем и Марией Алексеевной была та гармония, которой у него не было с Евдокией Самойловной. Может быть, Мария Алексеевна и была той „единственной“, которую так искал Ф. Е. Корш?» [3, с. 107].

Имя Анны Крыжанской (с заменой «ы» на «и») читаем по первым буквам магистрала второго венка. В четырнадцатом сонете автор дает подсказку к чтению акростиха:

Кончая эти жалкие листы,
Я в имени твоём переиначу
Одну лишь букву, чтоб свою задачу
Решить ценой чуть видимой черты [13, л. 53].

Если черновики сонетных венков дают сведения о месте и времени создания этих произведений и даже есть подписи под каждым сонетом, а черновая рукопись первого венка вообще написана кириллицей, то «Сонетный трилистник», сохранившийся только в переписанной в конце жизни набело тетради, атрибутировать можно лишь по османско-турецкой подписи под сонетами. Дата и место создания уникальной структурно-жанровой поэтической формы указаны по-турецки: «В Москве 4-го января. 1902 год» [13, л. 88].

В отличие от известных «трилистников» К. Н. Бальмонта и И. Ф. Анненского – трехчастных миницикло в, объединенных лишь тематически [см.: 1; 2], Ф. Е. Корш создал новую жанрово-структурную форму. Конечная строка первого сонета его «Сонетного трилистника» является первой строкой второго, а последняя строка второго открывает третий сонет – прием, подобный венку сонетов, точнее говоря, его прообразам – гирляндам сонетов, имевшим широкое распространение в европейской поэзии XV–XVI вв. Но поэт идет на усложнение конструкции. Если в классических гирляндах кольцо сонетов замыкалось последней строкой последнего сонета, повторяющей первую строку первого, то в трилистнике Корша четыре заключительные строки секстета последнего, третьего, сонета – это рефрен первого катрена первого сонета, а данный катрен есть реминисценция знаменитого шестьдесят первого сонета Петрарки (LXI: «Benedetto sia ‘l giorno, e ‘l mese, e l’anno…»): «Благословен год, месяц, день и час, / Благословенны край тот и обитель, / Когда и где, дотоле неба житель, / Явились Вы младенцем между нас» [13, л. 87–88]. Трилистник соединил темы и образы героинь двух венков сонетов Корша.

В черновиках Федора Корша наброски и правка сонетов и магистрала перемежаются со стихами, написанными на турецком языке – еще один прием любовной тайнописи поэта. Приведу, например, подстрочный перевод одного из турецких стихотворений и выражаю

искреннюю благодарность профессору Университета Анкары Кемалу Тузку за помощь в переводе:

Вы гвоздика, у Вас нет решения.
Вы бутон розы, о Вас никто не заботится.
Я люблю Вас с давних пор,
Но вы не знаете о том [11, л. 10].

Открытие оригинальных венков сонетов Ф. Е. Корша в корне меняет представления об истории наиболее сложной структурно-жанровой стихотворной формы в России и мире, вводит в научный обиход первые русские венки с акромагистралами и *сонетный трилистник* – жанр, созданный Федором Коршем.

Список литературы

1. *Анненский И. Ф.* Стихотворения и трагедии. Л.: Советский писатель. Ленинградское отделение, 1990. – 651 с.
2. *Бальмонт К. Н.* Трилистник // *Бальмонт К. Н.* Собр. соч.: В 7 т. – М.: Кн. клуб Книговек, 2010. – Т. 1. – С. 371–373.
3. *Богданов А. И.* Федор Евгеньевич Корш / Под ред. З. Б. Мухамедовой. – Ашхабад: Ылым, 1982. – 126 с.
4. *Волошин М. А.* Corona Astralis // *Волошин М. А.* Стихотворения 1900–1910 гг. – М.: Гриф, 1910. – С. 113–127.
5. *Гордлевский В. А.* Ф. Е. Корш и востоковедение. – Пг.: Тип. Акад. наук, 1917. /Отдельный оттиск из Записок Восточного Отделения Русского Археологического Общества. Т. XXIV. – 6 с.
6. *Иванов Вяч. И.* Венок сонетов // Аполон. – 1910. – № 5. – С. 63–75.
7. *Корш Ф. Е.* Письма великому князю Константину Константиновичу 1900–1915 // Бумаги великого князя Константина Константиновича и членов его семьи: семейная и литературная переписка, отрывки из дневника, завещания. 1874–1918 гг. М.: ООО «Буки Веди», 2013. – 960 с.
8. *Корш Ф. Е.* «Поэзия, души моей отрада…»[Стихотворение] // ГБЛ. Записки отдела рукописей. Выпуск 48. М., 1990. С. 151–152. (Публикация Н. В. Зейфман).
9. *Корш Ф. Е.* Сборник стихотворений и переводов («В»). 1776–1899: Автограф с правкой карандашом. 200 л. Международная транскрипция на основе латиницы. Тетрадь в картонном переплете // НИО рукописей РГБ. – Ф. 465. – Карт. 9. – Ед. хр. 16. – 200 л. (114 чистых).
10. *Ф. К[орш].* Сонетный венок Франца Преширна // Русская мысль. – 1889. – № 7. – С. 1–8.
11. *Корш Ф. Е.* Стихотворения, посвященные Гатцуг, Марии Алексеевне и ее памяти. 1882–1892. Автографы чернилами и карандашом. // НИО рукописей РГБ. – Ф. 465. – Карт. 8. – Ед. хр. 17. – 38 л.
12. *Корш Ф. Е.* Хаддитейский лиман; Сонет («Сонет нам из Италии превезен»). 1892, апр. 7, 8: Автограф с правкой карандашом // НИО рукописей РГБ. – Ф. 465. – Карт 8. – Ед. хр. 3. – 2 л.
13. *Корш Ф. Е.* Цикл лирических стихотворений (1–408). 1899–1915: Автограф чернилами и карандашом. Международная транскрипция на основе латиницы с элементами вост. яз. // НИО рукописей РГБ. – Ф. 465. – Карт. 9. – Ед. хр. 17. – 390 лл. + 24 обл. (В 12 пронумерованных тетрадях).
14. *Корш Ф. Е.* Чтения о Катулле: Лекции проф. Ф. Е. Корша: V семестр. – М.: Литограф. изд. Некрасова, [1888]. – 190 с.
15. *Корш Ф. Е.* «Я никому свой труд не посвящаю…» [Стихотворение] // ГБЛ. Записки отдела рукописей. Выпуск 48. М., 1990. С. 151. (Публикация Н. В. Зейфман).

16. *Овянико-Куликовкий Д. Н.* Памяти Ф. Е. Корша // Вестник Европы. 1915. – № 3. – С. 384–386.
17. *[Прешерн Ф.]* Стихотворения Франца Преширна / Со словен. и нем. подлинников перевел Ф. Корш. – М.: Г. Лисснер и А. Гешель, 1901. – XCXIX, 224 с.
18. *Саришвили В. К.* Сонеты К. Д. Бальмонта: Дис. … канд. филол. наук. – Краснодар, 1999. – 151 с.
19. *Соловьев, С. М. Памяти Федора Евгеньевича Корша //* Богословский вестник. – 1916. – Т. 1. – № 3/4. – С. 602–606.
20. *Урин В.* Венок сонетов // День поэзии. – М. Советский писатель, 1970. – С. 199–201.
21. *Чешихин, Вс. Ев.* Венок сонетов на могилу М. Е. Салтыкова-Щедрина // *Чешихин, Вс. Ев.*Стихи (1887–1893). Рига: б.и., 1894. 322 с. Тип. Г. Бурхардта (А. Штоль).

Чжэн Ян, кандидат филологических наук, доцент Нанкинского университета, научный сотрудник Центра Россиеведения Нанкинского университета, Нанкин, Китай

Zheng Yang, Doctor of Philology, Associate Professor of Nanjing university, Researcher of the Russian Study Centre of Nanjing university , Nanjing, China.

ОБРАЗ КИТАЯ И КИТАЙЦЕВ В ТВОРЧЕСТВЕ В.П. АСТАФЬЕВА

IMAGE OF CHINA AND THE CHINESE IN THE WORKS OF V.P. ASTAFIEV

Аннотация: Виктор Астафьев – большой мастер слова и гуманист, питающий доброжелательные чувства к китайскому народу, любящий и ценящий его культуру. В его творчестве, особенно в его художественных произведениях, им поставлена тема китайцев в Сибири. Под его пером изображается уникальный микромир китайцев, с одной стороны, сохранивших свои этические и этнические традиции, а с другой – органично вписавшихся в местную сибирскую жизнь.

Ключевые слова: Виктор Астафьев, образ Китая, тема китайцев в Сибири

Abstracts: Viktor Astafiev is a great master of word and humanist, feeding friendly feelings towards the Chinese people, loving and valuing its culture. In his works, especially in his fictional works, he set the theme of Chinese in Siberia. Under his pen depicted a unique microcosm of the Chinese, on the one hand, has preserved their ethical and ethnic traditions, and on the other organically blended with the local Siberian life.

Keywords: Vicotr Astafiev, image of China, the theme of the Chinese in Siberia

Введение. Находясь в Пекине в 1990 году и рассматривая себя, сидящего в поле и задумчиво глядящего вдаль, Виктор Петрович на картине китайского художника Гао Манна написал: «Китай – Сибирь, рядом. Всего лишь через гору, перелетай скорее!»[10: с.126] С 31 октября по 15 ноября 1990 года по приглашению Китайского института мировой литературы в числе делегации из трех человек В. Астафьев совершил поездку по трем крупным китайским городам: Пекину, Шанхаю и Нанкину. Об этой поездке и неожиданной встрече с известным

русским скульптором М.К. Аникушиным во время пребывания в пекинской гостинице В. Астафьев упоминает в рассказе «Русский характер» из сборника «Затеси». А после осмотра храма Неба он написал эссе «Исторический пример», в котором В. Астафьев размышляет о русской истории в контексте китайской истории. Китайский император раз в году пахал «клинышек» земли, чтобы учить народ прилежно трудиться, показывать ему пример. И это заставило его вспомнить о том, как «через тысячи лет была перенята мудрость китайских императоров на российской земле и комиссарствующий работяга с завода имени Кирова показывал донским казакам, как надо пахать землю». А в результате русские крестьяне вовсе разучились работать, «допахались до тюки, нет ни хлеба, ни муки…»[1: с.329].

Данные и методы. То, что В. Астафьев увидел и услышал в Китае, заставило его размышлять о китайском пути развития. В начале 1995 года он несколько раз говорил в российской прессе о «трудолюбивом как муравей китайском народе», о «старинной, но и энергичной китайской культуре». Писатель восхищается китайской культурой. Однажды в интервью для китайских читателей В. Астафьев признался в любви к китайской классической поэзии и выразил свое желание, «чтобы возродилась великая китайская традиция в литературе и культуре». Он отметил: «У вас за спиной такая культура! И такие поэты, творения, что нужно подтягиваться к этому прошлому и творить будущее»[2: с.211]. В письме китайскому русисту Юй Ичжну от 1993 года Астафьев сближает наши народы через общую историческую закономерность – «русскому и китайскому народу не привыкать преодолевать беды и потрясения»[3: с.526]. Без знания об истории и культуре Китая он бы не смог сделать такое точное сопоставление. Особенно В. Астафьеву нравятся стихотворения Ли Бо и Ду Фу. В письме в редакцию китайского журнала «Советская литература» писатель цитирует сразу два стихотворения Ду Фу. Одно из них – «Стирка»:

«Я знаю, что муж мой
Нескоро вернется с границы.
Но пыль, словно прежде,
Смахнула я с белого камня.

Уж осень проходит,
И скоро зима будет злиться,
А наша разлука
Томительна и тяжела мне.

Работа меня
Не страшит и в разлуке постылой,
Но как же одежду
Пошлю я отсюда, с востока?

Я сделаю все,
Что позволят мне женские силы.
Услышь, господин мой,
Удары валька издалека! »[7: с.563]

Несмотря на то, что стихотворение относится к VIII веку, оно не перестает вызывать у читателей интерес, а у В. Астафьева-фронтовика – особое чувство: «я словно читаю письмо

русской женщины на фронт, где я воевал солдатом против фашизма и пролил свою кровь»[7: с.563-564].

В. Астафьев, в свою очередь, создал в своем художественном мире особый образ Китая и китайцев. Китай для писателя (и в его детском воображении) – страна далекая и загадочная, и поэтому все, что связанно с названием этой страны, приобретает некую экзотичность и необыкновенную красоту. Вспомните, автор «Пастуха и Пастушки» дает главной героине «какое-то цветочное, какое-то китайское или японское имя — Люся»[6: с.365]. А в «Царь-рыбе» романтически настроенная Людочка внимательно слушает слова Гоги Герцева, сама не замечая, что она «заведенно, как *китайская* кукла, кивала головой»[8: с.541] (из главы «Сон о белых горах»).

В автобиографической повести в рассказах под названием «Последний поклон» у бабушки Катерины Петровны есть «китайская шкатулка, сделанная из жести, вроде домика без окон. На домике нарисованы всякие нездешние деревья, птицы и румяные китаянки в новых голубых штанах, только не из трека, а из другой какой-то материи»[4: с.73]. Эта необыкновенно красивая шкатулка всегда манит маленького героя, потому что в ней хранятся «наиценнейшие бабушкины ценности, в том числе и леденцы...» [там же] (рассказ «Монах в новых штанах»).

Китайцы в художественных произведениях В. Астафьева всегда отличаются трудолюбием, вежливостью и улыбчивостью. В сборнике «Затеси» есть маленький рассказ «Дуга», в котором упоминается о Маньчжурцах (жители северо-восточного Китая): «Краску эту выменяли когда-то у маньчжур-китайцев за три мешка пшеницы. Эти Маньчжурцы — народ мастеровой, хотя и мелкий»[1: с.238]. В другом рассказе «Богатые за бедных» В. Астафьев рассказывает об истории его поездки в Колумбию, когда работники посольства угощали его в одном китайском ресторане. Вот что он пишет: «В зеленом переулке располагался небольшой китайский ресторанчик. Знатоки города и всех его кормных, веселых и злачных мест, работники нашего посольства именно здесь предложили отобедать в день нашей Победы, потому как кормят китайцы отменно, тихо здесь, зелено, малолюдно в ресторанчике, есть в записях русская музыка, в том числе даже песни периода Отечественной войны. <…> Отец и сын — китайцы, обслуживавшие нас, вовремя и незаметно подавали вкуснейшую еду. <…> Сами китайцы вроде бы радовались нам, русским людям, победе нашей, шумному разговору и, когда мы попытались затянуть российскую песню, заулыбались, закивали головой» [1: с.468]. А когда они уходили, то «китайцы все улыбались нам, все кланялись и приглашали всегда заходить к ним» [1: с.469].

В. Астафьев правдиво отметил эту свойственную китайцам черту: китайцы вечно улыбаются. В том же «Русском характере», о котором упомянули выше, читаем: «...у дверей, сияя узкими глазами, во весь рот улыбается китаец» [1: с.548]. В повести «Где-то гремит война» – : «…китайцы кланялись и улыбались всем мимо идущим» [4: с.496].

В произведениях В. Астафьева китайские предметы всегда красивые и качественные. Местные жители Сибири чаще предпочитали покупать на рынке именно китайские товары. Вот бабушка Катерина Петровна из рассказа «Фотография, на которой меня нет» пообещала вложить фотографию «в рамку, которую она купит у китайцев на базаре» [4: с.147]. В рассказе «Стряпухина радость» есть целый абзац, где автор рассуждает о китайских товарах: «Говорят, как и многие редкостные товары, чугуны и сковороды в Сибирь через Китай попадали. Фарфор, эмалированная, хрустальная, керамическая, стеклянная посуда — тоже через Китай. И чего еще попадало через Китай, никто теперь уж не знает. А интересно бы узнать, как в бабушкин сундук железная шкатулка попала и как сами китайцы в Красноярске очутились и пережили все смутные времена» [4: с.241-242].

Можно считать, что эту задачу В. Астафьев художественно решил в повести «Где-то гремит война», в которой писатель выделяет полторы страницы, чтобы показать сложную судьбу китайцев из местности вокруг его родного села Овсянка: «...китайцы остались после гражданской войны <…> Китайцы приезжали в наше село за назьмом <…> Китайцы редко гуляли, больше работали и никогда не напивались допьяна, не дрались <…> Многому научили сибиряков китайцы и самоходы из слободы, в особенности семеноводству и обработке земли. Научили зерно и горох молоть ручными жерновами, крахмал добывать из картофельных очистков и всякую овощь с толком использовать, даже мерзлую. И китайцы, и самоходы не избалованы были землей, тайгой и дорожили каждой картошечкой, крошечкой и семечком» [4: с.496].

Когда наступил год «великого перелома», то «китайцев отсюда устранили, чтоб не смущали они ничей взор и сами не смущались. Китайцев переселили ближе к Бугачу, за город, но они и там возделали землю, построили домики и зажили, как и прежде, но все же с годами шибко растворились они в сибирском люде, перекумились, переженились, сделались редки и малозаметны» [4: с.497.

Всю драматическую историю сибирских китайцев Астафьев описывает с искренним душевным состраданием. Но все-таки эта история художественно запечатлелась в памяти сибиряков, и не только. Они навсегда запомнили заслуги китайцев и от всей души поблагодарили. Вот почему Сибиряк Герка-горный бедняк из романа «Прокляты и убиты» в трудные минуты часто вспоминает слова: «С нами Бог и тридцать три китайца!» [5: с.90]

Надо отметить, что эпизода о сибирских китайцах не было в ранних изданиях «Где-то гремит война» из-за цензуры. Понятное дело, что в то время, когда была написана повесть, советско-китайские отношения находились на самом низком уровне.

При всей доброжелательности В. Астафьева в отношении к Китаю и китайцам, интересно заметить, что Китай, хотя очень редко, иногда ассоциируется в сознании писателя с негативным понятием. Например, в неоконченной статьи о творчестве Ю. Нагибина «Под тихую струну» он так характеризирует современный ему литературный процесс: «И наша лакировочная литература, искусство и нынешнее китайское – возникли не случайно. У них есть почва, унавоженная безмыслием» [7: с.468]. Здесь слово «китайское», конечно, использовано в том смысле, что и Белинский говорил о «китаизме». Известно, что Белинский является автором таких неологизмов, как «китаизм» и «китайщина», он придал им новое значение «неискренность», «консервативность». Одним из примеров может служить его знаменитое письмо Гоголю, в котором мы читаем: «Мысль сделаться каким-то абстрактным совершенством, стать выше всех смирением может быть плодом только или гордости, или слабоумия, и в обоих случаях ведет неизбежно к лицемерию, ханжеству, *китаизму*» [9: с.508]. С одной стороны, можно предположить, что В. Астафьев хорошо знаком с этим письмом, так как в одно время он считал Гоголя своим кумиром и писал статьи о Гоголе. В интервью китайскому русисту Юй Ичужну, он выражает такую мысль: «То, что Белинский критикует Гоголя, говорит лишь о том, что Белинский стоит намного ниже Гоголя, и следовательно, он Гоголя не мог понять» [11: с.146]. С другой стороны, слово «китаизм» давно уже укрепилось в русском языке, в сознании русского человека. И таких слов в русском языке немало (например, китайская грамота, китайская церемония и др.).

Заключение. Виктор Астафьев – большой мастер слова и гуманист, питающий доброжелательные чувства к китайскому народу, любящий и ценящий его культуру. В его творчестве, особенно в его художественных произведениях, им поставлена тема китайцев в Сибири. Под его пером изображается уникальный микромир китайцев, с одной стороны,

сохранивших свои этические и этнические традиции, а с другой – органично вписавшихся в местную сибирскую жизнь.

Список литературы

1. Астафьев В.П. Затеси. Красноярск: Красноярское книжное издательство, 2003
2. Астафьев В.П. Настоящему искусству нужно учиться… // Стародуб: астафьевский ежегодник: материалы и исследования. Красноярск: СФУ, 2009.
3. Астафьев В.П. Нет мне ответа… Эпистолярный дневник. Иркутск: Издатель Сапронов. 2009.
4. Астафьев В.П. Последний поклон. М.: Эксмо, 2010.
5. Астафьев В.П. Прокляты и убиты. // Новый мир. 1994, №10.
6. Астафьев В.П. Соб. соч. в 6 тт. Т.1. М.: Молодая гвардия, 1991.
7. Астафьев В.П. Соб. соч. в 15 тт. Т. 12: Публицистика. Красноярск: Офсет, 1998.
8. Астафьев В.П. Царь-рыба: повести, рассказы. М.: Эксмо, 2010
9. Белинский В. Г. Письмо к Н. В. Гоголю от 15/3 июля 1847 г. // Гоголь Н. В. Полное собрание сочинений: В 14 т. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1937–1952. Т. 8. Статьи. 1952.
10. Гао Ман. Рисую Россию. Пекин: Народная литература. 2006.
11. Юй Ичужн. Интервью, взятое у В. Астафьева // Современная иностранная литература. 1993. №3.

Шамилишвили Инга, Кандидат филологических наук. Ассоцированный профессор Батуми, Грузия

Shamilishvili Inga, PhD, Associate Professor, Batumi, Georgia

ДАВЛЕНИЕ СОВЕТСКОЙ ИДЕОЛОГИИ И ДВА ПИСАТЕЛЯ-ЭМИГРАНТА

THE SOVIET IDEOLOGICAL PRESSURE AND TWO EMIGRANT WRITERS

Аннотация. XX век был периодом кардинальных изменений, разрушений старых принципов, а также периодом революций и войн. В этих сложных условиях высокопарным словам была дана особенная нагрузка, поскольку в них, при помощи художественных средств, отражалась реальная картина человеческого бытия. В результате коммунистического правления, попавшие в прокрустово ложе творческие деятели смогли сказать правдивое слово лишь в эмиграции.

Несколько лет тому назад грузинский читатель получил возможность прочитать, переведенный на грузинский язык, роман Милана Кундеры “Невыносимая легкость бытия”, в котором, отвергнувший коммунистический режим, чешский писатель- эмигрант, на фоне человеческих страстей и боли, смог показать ту большую трагедию, которую пережил чешский народ во время русской оккупации. При чтении романа в мыслях сразу всплывает жизнь и деятельность Григола Робакидзе, поскольку и он, человек скучавший по своей родине, смог показать народу ту большую боль, которую принес Грузии коммунистический строй. Этот настрой со всей полнотой отразил в своем романе “Разбитая душа” писатель. Именно на

примере этих двух произведений мы постарались показать увиденное авторами неукрашенное лицо эпохи.

Ключевые слова: коммунистический режим, Кундера, Робакидзе, эмигрант, человеческая трагедия, лицо эпохи

Abstract. XX century was the period of cardinal changes, the period of revolutions and wars. In spite of this difficult situation, a lot of great literary works were created reflecting the real life of people living in the period of communist regime. Many writers emigrated and and just in emigration could tell the truth.

Some years ago Milan Kundera's "the Unbearable Lightness of Being" was translated in Georgian. In this novel the emigrated Czech author was able to show the great tragedy which the Czechs underwent after Russian occupation. This is the novel that reminds us Grigol Robakidze's life and his literary works. Far away from Georgia, the author wrote a novel "Annihilated Soul". Where he showed the pain given to Georgian by Communist regime. Both of the literary works show the real image of this epoch.

Keywords: communist regime, Kundera, Robakidze, emigrated, the great tragedy, real image of this epoch

Introduction. The 20 th century is the century of cardinal changes, destruction of old principles, revolutions and wars. In this respect V. Rudnev states that this is themost complicated century of redistributionof the world and reassessment of values. The world has undergone two global world wars resulting in destructive consequences and changes of the world borders. This isthe century when "the God dies", the man is killed and there is left nothing but the only universe with its tongue out [7.174]. These words present the exact reflection of theworldof those times with no moral values.This was the epoch when tyrant under communist reign took over the world and determined to put the whole universe under one pressure, to annihilate national identities, to eradicate God and to deprive people of spiritual nourishment. Milan Kundera writes: "Anyone who thinks that the Communist regimes of Central Europe are exclusively the work of criminals is overlooking a basic truth: The criminal regimes were made not by criminals but by enthusiasts convinced they had discovered the only road to paradise. They defended that road so valiantly that they were forced to execute many people. Later it became clear that there was no paradise, that the enthusiasts were therefore murderers" [3. 208]

Under these circumstances, figurative speech gained a particular charge as long as writers skillfully used stylistic devices and figurative means to depict a real picture of a human life. Due to the communist rule, many of those writers sentenced to Procrustes' Bed were able to say a true word only in immigration.

We decided to study two writers' Czech Milan Kundera's and Georgian Grigol Robakide's literary works who attempted to tell the truth outside their native countries. They are writers of different nationalities and ethnos but they do share the common damn, i.e. immigration as a result of communist regime.

To study the issue, intertextual comparison, historical research method and comparative-contrastive methods are used. The above methods let us analyze and draw conclusions on the issue we focused on.

Results. A few years ago, Georgian translation of Milan Kundera's "the Unbearable Lightness of Being" became available for a reader. On the background of human passion and pain, a Czech emigrant writer described a big tragedy of Czech people having experienced Russian occupation. During reading the novel, Grigol Robakidze's life and work come to mind,anexiled writer who managed to portray a big pain of Georgian nation under communist regime.

It is worth mentioning that Milan Kundera's novel that describes the events of 1968 in Czechoslovakia, when Prague was invaded by the Soviet Army,was written later than Grigol Robakidez's "Annihilated Soul". Still, one thing is evident - it repeats the mood of a Georgian writer. Czech people's attitude towards the Russians was expressed by the writer as follows: "hatred for the Russians drugged people like alcohol. It was a drunken carnival of fate"[3.37] or "the Russian invasion was not only a tragedy; it was a carnival of hate filled with a curious (and no longer explicable) euphoria"[3.15]. Grigol Robakidze addressed Georgian youthvia radio "Freedom" with the following words: Our country – Georgia, such a beautiful and sweet country calls you: Bolsheviks claim to be establishing public democracy.Falsehood lies in this statement…The man is the man provided thathe is free...Is there anyone free in the Soviet state? Nobody! Everything is banned here… Nobody can have a sleep with the fear of the Soviet machine. People fear to delude their thoughts in sleep. This is the Soviet paradise [4.123-124]. These extractshighlight the main reasonthat made the writers be in exile. They rebelled against restrictions of human rights and freedom. Like authors, their characters also struggle against the regime as they are unlikely to get accustomed to imposed ideology. Yet,they eventually feel devastated to resist and turn into victims of this ideological machine.

To confirm the aforementioned, we can analyze Tomas's interpretation of Oedipus' tale: "Tomas heard Communists shouting in defense of their inner purity, he said to himself. As a result of your 'not knowing' this country has lost its freedom, lost it for centuries, perhaps, and you shout that you feel no guilt? ". Tomas advised Communists to confess, to put the eyes out like Oedipus and wander away from Thebes. He liked to recall the tale of Oedipus, who "unable to stand the sight of the misfortunes he had wrought by "not knowing", put out his eyes and wandered blind away from Thebes." [3.90] He liked this comparison and often talked about it with his friends. Tomas's article which had neverbeen published in a complete version (because of censorhip) was not only under discussion for years but also became the beginning of Tomas's tragedy. The chief protagonist - a brilliant Prague surgeon was made to work as a window washer ending up with a village driver. The regime deprived him of working by his profession. Tomas was asked to reject his views publicly for the sake of himself and his patients, but he refusedand remained committed to his principlesas he had never been a conformist.

Herewith, it is worth rememberingthat the notes made by TamazEnguri on the margin of "The Devils" by Dostoevsky caused the protagonist's arrest. However, the real reason of his imprisonment was to detect the individual who physically attacked a stranger spying a secret meeting of Tamaz and a Georgian emigrant. Being under psychological pressure at the interrogation Tamaz in the state of apathy, having mentioned his best friend's name Levan, became the cause of his death. This fact suppressed his soul.The author's experience is felt throughout the novel: "there is nothing private, even a thought…respect has disappeared [4.121] A new man is born, in whom Marxist-Leninist ideas are encoded, the man to whom neither freedom nor the ego has any value". Here we recall the dialogue between Tomas and the Ministry representative. Tomas felt that every single word pronounced by him might put someone's life under threat. Despite being aware of the risk, he unintentionally gave the communist machine away. As a consequence,the real authors permanently emigrated. Tomas's words reflect their feelings: "Being in a foreign country means walking a tightrope high above the ground without the net afforded a person by the country where he has his family, colleagues, and friends, and where he can easily say what he has to say in a language he has known from childhood" [3.38]. This is how Franzfelt admiration for Sabina: "Sabina had renewed his faith in the grandeur of human endeavor. Superimposing the painful drama of her country on her person, he found her even more beautiful [3.53]. Different from Sabina, Teresa lacked the strength to live abroad and she returned to her native country. Herewith, weare undoubtedly meant to recognize how Grigol

Robakidze's addresses Georgian slaves in German concentration camp: "you should know, men, that there is nothing more precious and sweetthan motherland, you should assert superiority of the hell rather than the paradise abroad". Yet, he could not return to his native country and portrayed his unbearable pain of nostalgy in the will: "When I am dead, I want a Georgian mother come every August, the month of my birth, light a candle and say a prayer for my name. No other wish I have from my country."[4.127]

Milan Kundera in his novel displays Czech emigrant artist Sabina's character under the Soviet Realism. Sabina could not show her first cycle of paintings to anybody with the fear that she might be expelled from the academy. "I began playing with the crack, filling it out, wondering what might be visible behind it. And that's how I began my first cycle of paintings. I called it Behind the Scenes. Of course, I couldn't show them to anybody. I'd have been kicked out of the Academy. On the surface, there was always an impeccably realistic world, but underneath, behind the backdrop's cracked canvas, lurked something different, something mysterious or abstract… On the surface, an intelligible lie; underneath, the unintelligible truth. [3.31]. This was the face of Marxist-Leninist worldview.

An important aspect that is common to both novels is a constant search for compromates. In "Annihilated Soul" we read: "A secret table" suddenly sprang to Tams Enguri's mind. There is such a table in every institution. Is it directly connected with State Political Directorate. Here are all the datakept about every employee, even for the communists in charge.Though everyone is aware of the fact that each step is spied, the one who watches, keeps an ear out and spies is still unknown. He is invisible. However,he is everywhere and this is what makes him very frightening. The Socialist Collective finds this invisible eye vital. The god has died as he has been replaced by this eye" [6.67] Didn'tPetrov from Moscow pay a visit intentionally? Although Tamaz was glad to see him, he had unconscious intuition of being alert. Their dialogue about Mexican's revenge and conclusions reminded Tamaz of a snake hissing. The blood is needed by God and Devil. Curiosity to know the meaning of "Jugha"and association with Stalin's surname was a simple pretendence. On a train, an interesting talk between Tamaz and a stranger led to birth of a suspicion which became stronger when saying farewell, it was the suspicion of being entrapped and thought of staying alert.

In Czech writer's novel, Trereza and an engineer's meeting raises interest. Tereza sinks under an unbearable moral burden of living in exile, she abandons a peaceful life and returns to her homeland where they still remember to record Russian aggression on a photographic plate.

Kundera skillfully portrays national human dignity humiliated by Russian Boots in the dialogue beteen Tomas and the editor. He shed light on destructive consequences of Russian politics for Czech intelligentsia. „After the Russian invasion they had been relieved of their positions and become window washers, parking attendants, night watchmen, boilermen in public buildings, or at best—and usually with pull—taxi drivers"[3.110].

Conclusions. In conclusion, it is noteworthy to quote Tomas's question: " Another way of formulating the question is, Is it better to shout and thereby hasten the end, or to keep silent and gain thereby a slower death? " [3.117] Similarly, the episode from "Annihilated Soul" where Tamaz is made to suppress his own emotions and revolt against the ego. In the yard, he sees people escaping a horse without a bridle. Despite resistance, Tamaz manages to tie aloop, put a bridle onto the horse and steer it.

This scene may seem of a trivial importance at first glance but further considerations shows that it has the biggest symbolic charge. The sun of May symbolizes divine virtue and blessing coming on Tamaz who reflects Georgia whereas a frothing horse symbolizes the Soviet system 0which is determined to destroy everything. Both literary works enhance the idea that only through sacrificing a man can escape a tyrant. Even in extreme difficulties, the man should not surrender to slower death. Such resistance activities yielded collapse of Communist regime and liberation of not only these two

countries but also the world in general. In the study of these two works we attempted to confirm once again that any ideology directed towards uprooting national identity will undoubtedly be a big failure and utter defeat.

References

1. Bakradze A; Taming Literature; Tbilisi, 1990
2. Makhachadze Sh.; In the Beginning Was the Myth, Batumi, 2004
3. Kundera Milan; The Unbearable Lightness of Being; 2009
4. Mishveladze R. The History of Modern Georgian Literature; Tbilisi 1998
5. Nikoelsihvili A; Essays on the History of the 20 th Century Literature; Kutaisi, 2000
6. Robakidze G; Annihilated Soul, Tbilisi, 1991
7. Rudnev V. Dictionary of 20 the Century Culture, M. 1997

Тахан Серик Шешенбайулы, Доктор филологических наук, профессор, Евразийский национальный университет имени Л.Н.Гумилева, Астана, Казахстан

Takhan Serik Sheshenbay-uly, Doctor of Philology, Professor, L.N.Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

ВНУТРЕННИЙ МОНОЛОГ В СОВРЕМЕННОЙ КАЗАХСКОЙ ПРОЗЕ

INNER MONOLOGUE IN MODERN KAZAKH PROSE

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы использования внутреннего монолога в современной казахской прозе. Обосновывается положение, что в произведениях казахских прозаиков современности выделяются два вида внутреннего монолога, а именно, логически упорядоченные, то есть пересказанные автором, и внешне логически неупорядоченные, в разной степени приближенные к речи «про себя». Утверждается, что наблюдается сближение в русле повествования субъективных сфер автора и персонажа. Авторское повествование спонтанно переходит в косвенные монологи персонажей, изобилие промежуточных грамматических форм позволяет максимально использовать несобственно-прямую речь в психологической характеристике персонажа. Автор статьи анализирует роман-эпопею А.Нурпеисова «Кровь и пот» и приходит к выводу, что внутренний монолог в произведении характеризуется логичностью и последовательностью в развертывании мыслей героев. В романе «Буран» Т.Ахтанова акцентируется внимание на расширении возможностей несобственно-прямой речи, использовании писателем приема самоанализа персонажа, потока сознания как контролируемой автором стилистической условности. В повести «Дни декабря» Р.Сейсенбаева внимание уделяется особенностям субъективированного повествования, обусловливающего использование в раскрытии образа героя таких форм внутреннего монолога, как сон, философские медитации, переходящие в несобственно-прямую речь.

Ключевые слова: психологический анализ, внутренний монолог, несобственно-прямая речь, самоанализ, автор, персонаж

Abstract. The article discusses the use of inner monologue in modern Kazakh prose. It is argued that in the works of modern Kazakh prose writers there are two types of inner monologue, namely, logically ordered, that is, reported by the author, and seemingly logically disordered inner monologue that approximates speech "at the back of one's mind" in varying degrees. It is maintained that a convergence of the subjective spheres of the author and the character is observed in the course of a narrative. An author's narrative spontaneously turns into the indirect monologues of characters, while the abundance of intermediate grammatical forms allows for the maximum use of indirect free speech in the psychological depiction of a character. A.Nurpeisov's epic novel “Blood and Sweat” is analyzed to show how inner monologue in this work is made logical and consistent in uncovering the characters' thoughts. In regards to the novel “Blizzard” by T. Akhtanov, attention is focused on expanded capabilities of indirect free speech, on the author's use of character self-analysis, and on the stream of consciousness as a stylistic convention controlled by the author. The article also looks into the techniques of subjectivized narration in the short novel “Days of December” by R. Seisenbayev that determine the use of such forms of inner monologue as sleep and philosophical meditations, which turn to indirect free speech, to reveal the protagonist's character.

Keywords: psychological analysis, inner monologue, free indirect speech, introspection, author, character

Введение. В современной мировой художественной литературе заметной тенденцией является стремление разнообразить приемы изображения внутреннего мира героя. Читатель ждет от автора литературного произведения не конспективного вывода о том, каким стал герой. Ему важно почувствовать движение мыслей и чувств героя, проследить за его «диалектикой души». В анализе «диалектики души» видится перспективная возможность глубоких постижений литературой правды современной жизни, логики формирования убедительных художественных характеров. Возрастание роли психологического фактора во всех сферах современной жизни рождает насущную необходимость исследовать психологический процесс в его имманентности, и этим объясняется популярность приема внутреннего монолога в литературах мира. Большое развитие получил внутренний монолог и в современной казахской прозе. Казахские писатели тесно связывают духовные проявления личности с профессиональной психологией, ищут причины внутренних изменений героя в условиях внешней среды. Процесс общего перемещения художественного конфликта в область нравственных поисков побуждает современных казахских писателей ставить своих героев в обстоятельства выбора линии поведения с опорой только на свой духовный опыт, иногда через самоанализ, а это повышает роль внутреннего монолога.

Методы. Методологической базой проводимого исследования являются научные труды Л.Гинзбург [1], М.Бахтина [2], Н.Страхова [3], посвященные проблемам становления и развития психологической прозы Л.Толстого, Ф.Достоевского и И.Гончарова. В решении поставленных задач предполагается опора также на научные выводы и обобщения, содержащиеся в работах С.Бочарова [4] и С.Завадовской [5], в которых раскрываются стилеобразующие и познавательные возможности внутреннего монолога, определяются его идейно-эстетические функции в классических произведениях. Находит свое применение историко-функциональный метод, обеспечивающий системность взгляда на эволюцию форм внутреннего монолога в казахской прозе от периода зарождения до современности [см., например, 6,7, 8]. На основе поэтико-структурного анализа текстов, замечательные образцы которых содержатся в трудах академиков С.Кирабаева [9] и Р.Нургали [10], в исследовании выявляются стилевые особенности внутреннего монолога в произведениях казахской прозы.

Результаты. Внутренний монолог в казахской прозе приобретает особую актуальность в начале 60-х годов XX века. Стилистический принцип реализации возможностей внутреннего

монолога основан на сочетании авторского пересказа мыслей персонажа с разными моделями «речи про себя». Обращает на себя внимание внутренний монолог в романе-эпопее А.Нурпеисова «Кровь и пот» [11], который интересен логичностью и последовательностью в развертывании мыслей героев, в пределах которых автор фиксирует значимые этапы их духовного роста или деградации. Внутренние монологи у Нурпеисова – это всегда несобственно-прямая речь. В романе Т.Ахтанова «Буран» [12] психологический анализ приобретает новые качества. Наряду с наблюдаемыми у Нурпеисова формами внутреннего монолога в романе Ахтанова можно видеть самоанализ героя, его рефлексии также допускают включение в себя отраженных картин природы, иногда доходят до порога «потока сознания». Новые возможности внутреннего монолога открывает Р.Сейсенбаев в повести «Дни декабря» [13]. Само произведение является развернутым внутренним монологом, моделирующим сложные духовные искания современника. В субъективированном повествовании Сейсенбаева образ героя раскрывается благодаря использованию таких форм внутреннего монолога, как сон, философские медитации, переходящие в несобственно-прямую речь.

Обсуждение. Внутренний монолог как художественная форма психологического анализа в казахской прозе с начала 60-х годов XX века стал тем узлом, который «стягивает» воедино идеологические, социальные и морально-этические мотивы поведения со всеми без исключения пластами сознания во внутренне подвижном современном человеке. При всей неоднозначности понятия «внутренний монолог», обусловленной чрезвычайностью трудностью определения природы внутренней речи человека и различными художественными традициями ее изображения, в казахском литературоведении принято достаточно четко различать два вида внутреннего монолога. Это логически упорядоченные, чаще вербальные, то есть пересказанные автором, и внешне логически неупорядоченные, в разной степени приближенные к речи «про себя». В отличие от западной модернистской литературы, признающей во внутреннем монологе только средство передачи иррационального ощущения личностью фатального одиночества и обреченности в современном мире, отличающееся аструктурностью и алогизмом, актуализирующее непосредственный «поток сознания», казахское литературоведение придерживается научного анализа прозаического текста в аспекте выявления форм внутреннего монолога, основанного на стилистическом принципе. Согласно этому принципу логическая неупорядоченность «речи про себя» во внутреннем монологе персонажа допустима, но авторская речь в этом случае не должна полностью или надолго заглушаться. Субъектированное художественное повествование в крайних своих формах проявляется в усилении роли несобственно-прямой речи.

Как правило, казахские прозаики для полной реализации художественного замысла тесно сочетают логически упорядоченные и логически неупорядоченные виды внутреннего монолога в каждом произведении. Но есть немало авторов, предпочитающих прием постоянного «вмешательства» во внутренние монологи своих персонажей или даже прямого пересказа их содержания. В современной казахской прозе прямая авторская интерпретация мыслей и переживаний, в целом непосредственная характеристика духовно-нравственного облика героев остаются основными приемами раскрытия внутреннего мира персонажей. Но он динамически обогащается за счет сращения с диалогом, пейзажем и вербальным внутренним монологом. Сейчас уже невозможно говорить о «чистом» преобладании авторской повествовательной манеры в характеристике внутреннего мира персонажей в каком-либо современном произведении казахской прозы. Доказательством эффективности искусного сочетания различных форм выражения внутреннего мира человека в пределах преимущественного авторского повествования стал роман-эпопея А.Нурпеисова «Кровь и пот» (1961-1970) [11]. У А.Нурпеисова тоже внутренний монолог, который, однако,

отличается логической стройностью, последовательностью в развертывании философской мысли, хотя в стилистическом плане он не однороден: несобственно-прямая речь, косвенная внутренняя речь, различные их сочетания с авторской речью, реже – прямая внутренняя речь персонажа с неизменной авторской поправкой. Внутренние монологи всегда подводят своеобразные итоги определенных этапов внутренней жизни только главных героев – Еламана, Акбалы и Танибергена. Прослеживаются вехи роста общественного сознания Еламана, например, или круги нравственных мучений мурзы Танибергена. Но внутренний монолог у Нурпеисова не приобретает самодовлеющего значения в психологическом анализе, он лишь один из многих художественных средств показа течения жизни персонажей в их неразрывной связи с противоречивым историческим потоком.

В казахской прозе психологическое повествование от третьего лица доминирует, оно вбирает в себя, когда надо, внутренние монологи, сны, видения, исповедь и т.д. Синтаксис казахского языка дает большие возможности сближения в русле повествования субъективных сфер автора и персонажа. Авторское повествование спонтанно переходит в косвенные монологи персонажей, изобилие промежуточных грамматических форм позволяет максимально использовать несобственно-прямую речь в психологической характеристике персонажа. В творческой практике современных казахских писателей все еще значим элемент прямой оценки, делающий необходимым открытый или скрытый примат авторской интонации в повествовании. Этим объясняется и дальнейшее развитие формы прямого авторского описания психологии персонажей, приверженность принципу раскрытия внутреннего мира героев через детализацию внешнего облика, сравнение, уподобление, психологический параллелизм и другие композиционные средства изображения. Но такое постоянство в применении художественно-изобразительных средств не единственное проявление национальной психологии в художественном творчестве. Во все более уверенном разделении функций авторской речи, внешней и внутренней речи персонажа, с одной стороны, в оригинальных стилистических комбинациях при психологической разработке характера – с другой, проявляются новые грани национального духа.

Во внутренней речи героев современных казахских писателей мы отмечаем теперь не только разновидности традиционного слияния субъекта и объекта повествования, все чаще самоанализ героя, внутренняя самооценка, внутреннее отношение к окружению, размышления о жизни обретают форму самоценного потока сознания, обогащающего наше знание диалектики генетически заложенного, прочувствованного и осознанного в общественном проявлении национального характера.

Большим мастером использования внутреннего монолога был Тахави Ахтанов, который в своем романе «Буран» (1966) [12] проявил особый интерес к микромиру своего героя. Сюжетную основу романа составляет психологический конфликт, представляющий собой мучительную внутреннюю борьбу Коспана с самим собой и моралью лжедруга Касбулата. Конфликт спровоцирован природным катаклизмом – бураном, грозящим погубить доверенное чабану Коспану народное имущество – стадо баранов. Буран вызывает очистительную бурю в душе Коспана, смутное грозовое ощущение приближающейся расплаты у Касбулата, секретаря райкома, из-за преступной бесхозяйственности которого Коспан со своей отарой оказался в плену у разбушевавшейся в степи стихии природы. Логика психологического развития характеров в романе такова, что даже если бы не было бурана, психологический конфликт получил бы разрядку. Буран в степи выступает внешним импульсом к имманентно созревшему и непримиримому конфликту – гуманизма и бездушного формализма. Внешняя сюжетная несвязность глав и перебивки действия отражают бурю чувств, охвативших героев – Коспана, Жанель и Касболата. Но преимущественное внимание автора обращено к

формированию и выявлению качества характера главного героя – Коспана. Подробно прослеживается диалектика его души, в которой проявляется отчетливо связь частного и общего, личности и общества. Внутренние монологи героя представлены в форме самоанализа. Однако, психологический анализ в романе не ограничивается им, разные модификации внутреннего монолога допускают комбинацию прямых авторских размышлений с внутренней речью персонажа, включение в зону рефлексии героя отраженных явлений природы.

Несобственно-прямой речью передается внутренний монолог Коспана, объясняющий его долговременную страдательную позицию. В нем он пытается вопреки открывающейся правде о Касбулате, ради карьеры предавшем их дружбу, объяснить объективными причинами метаморфозы друга: «Виноват ли в чем-либо Касбулат? Может быть, время виновато? Время прошло, и Касбулат вернулся к нему, вновь зовет его дружеской фронтовой кличкой «Верзила», бьет по плечу» [12, с.10]. В действительности может казаться неочевидной вина Касболата в том, что он когда-то обвинил друга в политической неблагонадежности по причине его пребывания в немецком плену, если бы не знание им обстоятельств, из-за которых Коспан оказался в концентрационном лагере фашистов: он был в группе бойцов, которых оставили в окопах при отступлении, чтобы задержать на время врага, и попал он в плен тяжелораненым. Еще раньше, будучи начальником отдела кадров исполкома, Касболат отказал в работе вернувшемуся из плена другу детства Коспану, усложнив и без того его тяжелое жизненное положение. Т. Ахтанов избегает однозначной оценки отношения Касбулата к Коспану, что привело бы к изначальной схематизации коллизии, и выводит повествование на путь выходящих за пределы отношений двух персонажей широких социально-философских обобщений, и в этом ему помогает внутренний монолог как форма психологического анализа.

Коспан в одно время ушел в себя, пытаясь ослабить социальные связи с миром, не понимая иллюзорности этого желания. Ему казалось, что, став чабаном, он обретет душевную гармонию в слиянии с природой, которая олицетворяет для него великую целесообразность всякой жизни: «Колдовской день... Смягчается сердце, в душе тишина, спокойная печаль... жизнь, смерть – не все ли равно... думает ли об этом таволга... вот одиночество теперь – это божья благодать... ты словно становишься частью этой спокойной природы, погружаешься в течение какой-то беззвучной умиротворяющей музыки, мелодии без ритма» [12, с.12]. Этот лирический монолог «про себя» свидетельствует не только о внутреннем богатстве героя и его элегической натуре, но и об опасной возможности отрыва моральных поисков героя от социальной практики, всегда приводящего к бесплодной философской абстракции.

Как ни пытается Коспан уединиться, активное отношение к своему чабанскому труду, очень нужному людям, выводит его на передние линии общественной борьбы. Не случайно из пассивно-созерцательного состояния, навеянного спокойным зимним днем, Коспана выводит поднявшийся ветер. Коспан ждет бурана, но это также предчувствие неизбежной схватки со злом, олицетворенном Касбулатом. Начавшаяся «белая напасть» потрясает героя, ускоряя начавшийся внутренний процесс прозрения и перерождения. Исподволь намечается выход из плена страданий и пассивности, что тонко передается внутренним монологом Коспана, по форме приближающемся к «потоку сознания», крайней форме внутренней речи, когда сознание человека течет прерывистым потоком, вызванным особым психологическим состоянием. Не покидавшее героя чувство личной вины за создавшееся опасное положение переходит в страх, почему-то перед глазами встает улыбающийся Касбулат, что нагнетает бурю в душе Коспана. Теперь крепнущий ветер вселяет решимость бороться до конца, вливает новые силы в чабана, а эти новые эмоции перемешиваются с тревогой за судьбу оставленного

без корма в зимовье стада ягнят и надеждой на помощь преемника его чабанского посоха Каламуша. После первого жестокого натиска бурана, погнавшего отару в пропасть и подвергшего Коспана в отчаяние, снова наступает затишье, вызывающее в изможденном Коспане грезы: перед глазами рассыпаются какие-то холодные белые искры, сливающиеся в сплошной матовый свет, в свою очередь ассоциирующийся с ярким праздничным светом зала алма-атинского оперного театра во время совещания в нем руководителей животноводческих хозяйств и чабанов республики, в котором принимал участие и Коспан. В памяти снова всплывает Касбулат: «Смотрел он любовно, сияя улыбкой, гордился таким своим другом, а Коспан неуклюже переминался с ноги на ногу; стыдясь своего роста. Ему было неловко, что из-за него такой уважаемый человек задирает голову. Друг-то друг, но все-таки руководитель района» [12, с.39]. Коспан уже начинает видеть в истинном свете невольного «кумира души» Касбулата, требовательно просящего его выступить на совещании со шпаргалкой с цифрами достижений и обязательств, составленной Касбулагом, тогда как Коспану хотелось поделиться с трибуны наболевшим. Из ложного чувства попранной дружбы и мягкосердечия уступив Касбулату, Коспан уже подсознательно ощущает какое-то моральное превосходство над ним. Ореол непогрешимости руководителя района тускнеет в глазах Коспана, хотя последний боится признаться себе в этом, что передается автором мастерски: «Низкий, надтреснутый голос Касбулата напомнил Коспану блеяние старой овцы. От этого мысленного сравнения ему стало стыдно, он даже покраснел» [12, с.40]. Но художник погрешил бы против истины жизни и логики характеров героев, если бы сразу показал процесс освобождения Коспана от робости перед Касбулатом, порожденной чрезмерной добротой, и доминанту сложного облика Касбулата, не сводимого к примитивной схеме. Закономерно, что у Коспана тут же рождается и противоположное чувство к Касбулату: «И ты постарел, друг», – тепло подумал Коспан», что, однако, не мешает видеть герою в дрожащей руке напутствующего его на выступление Касбулата «дрожь тренера, выпускающего коня на скачки. Коспан понял, что его друг держит на него большую ставку» [12, с.40]. Особенность этого внутреннего монолога-воспоминания Коспана в том, что в нем передаются давние чувства и размышления о Касбулате и своих чабанских делах, увиденные с высоты нового тяжелого урока жизни, поэтому они корректируются автором и отличаются трезвостью оценок. Однако умалять критицизм позиции Коспана тоже нельзя: сравнить сидящих в первом ряду президиума ответственных работников в черных пиджаках и белых сорочках с галками на столбах мог только чабан Коспан.

Расширение возможностей внутреннего монолога в исследовании современных характеров стало типологическим признаком казахской прозы наших дней. Внутренний монолог прочно закрепился за прозой о нравственных исканиях современника. Так, повесть Р.Сейсенбаева «Дни декабря» (1986) [13] представляет собой развернутый внутренний монолог, протекающий на двух уровнях: размышления героя о своей профессии, о главном деле своей жизни и воспоминания - размышления о прошлом, первой любви, мужской дружбе. Когда эти уровни пересекаются, монолог достигает наивысшего напряжения.

Лирический герой повести – человек рефлексирующий, поэтому даже незначительная семейная ссора вызывает у него лихорадочные воспоминания и мучительные размышления о смысле жизни. Семейный конфликт – внешний повод для мучительных раздумий о месте художника в современном мире, о коренных вопросах человеческого бытия. Предрасполагает его к самоанализу и такая черта характера, как болезненное самолюбие, трансформирующееся в чрезмерную подозрительность.

Арыстан на время теряет веру не только в свой талант, но и в людей, замыкается в себе. Он склонен винить в надуманной своей неудаче других, хотя сам бы в этом себе не признался:

«Я знал, что переубеждать его бесполезно и лишь улыбнулся ему в ответ. Режиссеров студии и мою жену мне ни в чем не убедить, поэтому не стоит говорить лишних слов. Доказать им что-нибудь можно только делом, но и тогда расположится к тебе лишь тот, кто умеет признать правду. Искусство есть искусство, но в жизни надо стараться, насколько это возможно, быть свободным и сильным. Ибо все остальное – ерунда, лирика, самообман. "– Нет, надо уезжать – мелькнуло у меня – оставаться на лето в этом городе нельзя. Уеду, махну прямо на Алтай, к Амангали. Уж простым-то рабочим он меня наверняка возьмет"» [13, с.54-55], – думает он, когда задетый за живое его ехидными словами в своей адрес коллега прозрачно намекает на провал его фильма. Во внутреннем монологе проскальзывает отчаянная мысль о праве сильного и свободного судить других, свидетельствующая о стремлении героя найти какую-то панацею от зависти, низости и подлости. Причем герой не замечает в себе того, что тоже требует строгого морального суда: глухоты к заботам других, требования внимания к себе при недостатке внимания к окружающим.

Возникает мысль о моральном очищении через опрощение, но эта мысль лишь подтверждает неразрывность связи героя со своим делом, ведь стоило герою услышать похвалу своему фильму из уст опытного монтажера Ольги Николаевны, подтверждающей положительное мнение о фильме польского режиссера, как герою кажутся вздорными все прежние мечты о расставании с трудной профессией.

Решение основного конфликта – душевных терзаний героя по поводу поисков единственно верного финала монтируемого фильма, несущего в себе идею величия духа человеческого, – переносится автором в область сна. Измученный четырехдневной бессонницей, подавленный расстроенной личной жизнью и обилием потрясающих впечатлений бытия (рассказ польского режиссера о своей несчастной любви, беседы с артистом Калмырзаевым, олицетворяющим нравственную чистоту, порядочность и подвижническое отношение к любимому делу, одиссея встречи с другом, переживания разных мнений о фильме) герой ясно видит во сне два возможных варианта финала картины и, как в пророческом сне Д. И. Менделеева о таблице периодической системы элементов, находит единственно правильное творческое решение. Сон этот необычен тем, что все в нем ясно, поэтому его скорее нужно отнести к особому состоянию человека, близкому к прострации, но с той разницей, что угнетенный впечатлениями окружающего, ум остраненно возвращается к постоянному предмету работы, выискивая новые пути в его познании.

Иной стилистический характер имеют следующие почти сразу за этим сном философские медитации героя, незаметно переходящие в несобственно-прямую речь, на которую указывают речевые конструкции с глаголами обобщенно-личного значения и риторическими вопросами, возвращающие нас не просто к вопросам смысла жизни и места человека в ней, о которых долго и страдательно раздумывает герой, но и располагающие к активному сопереживанию и совместному поиску ценностных ориентиров в многозначно детерминированном океане современной жизни: «Интересно, спит ли польский режиссер ?» – подумал я, глядя на темный силуэт гостиницы – кажется, его окно выходит на другую сторону, и я не могу увидеть, горит ли оно или нет. Одному не дают спать воспоминания прошлых лет, другому не дает спать жена, не пустившая его ночевать в дом... Вот и полюбуйся на эти выкрутасы старухи – жизни, попробуй понять ее гримасы, пытайся разобраться в этой мешанине и кутерьме, где высокое мешается с низким, трагическое с фарсовым, нелепое с серьезным... Можно ли понять все загадки жизни?» [13, с.68]. Продолжение этого напряженного внутреннего монолога-размышления свидетельствует, что герой все причины своего душевного разлада начинает видеть в забвении исконно национальных морально-этических норм, в насильственном разделении сферы искусства и жизни, в ложном

представлении о свободе воли, но эти догадки, не оформившись в четкие выводы, завершаются традиционными для казахской философской культуры ссылками на судьбу: «– Как я мог оказаться под властью еще кого-то, кроме искусства? И кто виноват в этом? Может быть, виноваты не искусство и не жена, которая за эти дни моих ночных скитаний стала мне ненавистной, а сама жизнь или, если сказать правду, сама судьба?» [13, с.68].

Заключение.Внутренний монолог в современной казахской прозе является универсальным средством художественного познания. Он существенно влияет на структуру характера как вида образа. Исследование стилевых особенностей внутреннего монолога таких крупных современных прозаиков, как А Нурпеисов, Т. Ахтанов, Р.Сейсенбаев дает возможность сделать вывод, что созданы устойчивые традиции национальных художественных форм проникновения в глубины человеческого «я». Несмотря на усложнение жизненных противоречий, трудность философского осмысления динамических проявлений духовно-практической деятельности современного человека, именно внутренний монолог дает возможность писателям создавать оптимистическую концепцию духовно возрождающейся личности.

Список литературы

1. Гинзбург Л.Я. О психологической прозе. Ленинград: Советский писатель, 1977. - 443 с.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. - 423 с.
3. Страхов П.В. Психологический анализ в литературном творчестве.: Ч.1-5. – Саратов, 1973-1976.
4. Бочаров С. Пруст и «поток сознания» // Критический реализм XX века и модернизм. – Москва: Наука, 1967. - С.194-234.
5. Завадовская С.О. О внутреннем монологе (Клод Симон, Ален Робб-Грийэ // Стилистические проблемы французской литературы. – Ленинград, 1975. - С.89-139.
6. Дәстүр және жаңашылдық. – Алматы: Ғылым, 1984. -367 б.
7. Тахан С.Ш. Принципы раскрытия художественного характера в современной казахской прозе. – Алматы: Ғылым, 1998. - 207 с.
8. Нургали К.Р. Трансформация художественности в аспекте современной компаративистики. – Астана: Фолиант, 2007. – 456 с.
9. Қирабаев С. Көп томдық шығармалар жинағы. Т.1. – Алматы: «Қазығұрт» баспасы, 2007. - 456 бет.
10. Нургали Р. Казахская литература: концепции и жанры. – Астана: Фолиант, 2010. - 503 с.
11. Нурпеисов А. Кровь и пот. Роман в 3-х кн. – М.: Художественная литература, 2012. - 760 с.
12. Ахтанов Т. Избранное: Т.2. – Алма-Ата: Жазушы, 1978. - 445 с.
13. Сейсебаев Р. Дни декабря. – Москва: Известия, 1986. - 493 с.

Шульженко Вячеслав Иванович, доктор филологических наук, профессор, Пятигорский государственный университет, Пятигорск, Россия

Shulzhenko Vyacheslav Ivanovich, Doctor of Philology, professor, Pyatigorsk State University, Russia

Сумская Марина Юрьевна, кандидат исторических наук, филиал Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова в г. Пятигорске, Россия

Sumskaya Marina Yurevna, candidate of historical sciences Plekhanov Russian Academy of Economics branch in Pyatigorsk, Russia

РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА XXI ВЕКА: «ВОСТОЧНЫЙ» ВЕКТОР

RUSSIAN LITERATURE OF THE XXI CENTURY: «ORIENTAL» VECTOR

Аннотация. В статье рассмотрена кардинальная смена геокультурных ориентиров современной русской литературы. Присущая ей с самого начала «многовекторность», с доминировавшим с начала XVIII века вниманием к западноевропейской художественной традиции, сменяется на рубеже XIX- XX вв. на «восточный вектор». Благодаря этому появляется ряд восточных (азиатских) мифологем, занявших с тех пор в русском литературном каноне статус важнейших художественно-этических иинтеллектуальных компонентов: тюркский, персидский, сибирский, дальневосточный, монгольский, китайский, корейский. Это стало возможным, согласно гипотезе В. Б. Земскова, благодаря разрыву границ между пограничными культурно-цивилизационными образованиями, начатыми в эпоху Большого Модерна и приобретшими в наше время особую динамичность и интенсивность. Косвенно об этом свидетельствует присуждение главных российских литературных премий произведениям А. Чудакова, А. Иванова, Л. Юзефовича, Г. Яхиной, Д. Рубинной, А. Иличевского, М. Шишкина, В. Голованова, А. Титова, А. Волоса, В. Шарова; Д. Гуцко, А. Геласимова; М. Тарковского, Е. Чижова, В.Ремизова, В. Медведева.

Ключевые слова: русская литература, многовекторность, «восточный вектор», парафраз, граница, взаимодействие, транскультурация

Abstract. The article considers the cardinal change of geo-cultural orientations of modern Russian literature. The «multi-vector» characteristic of it from the very beginning, with the attention to the Western European artistic tradition that had prevailed since the beginning of the 13th century, which is now replaced at the turn of the 19th and 20th centuries on the «eastern vector». Due to this, a number of Oriental (Asian) mythologists appear, who have been occupying the status of the most important artistic, ethical and intellectual components in the Russian literary canon: Turkic, Persian, Siberian, Far Eastern, Mongolian, Chinese, Korean. This became possible, according to the hypothesis of V. B. Zemskov, due to the rupture of the boundaries between the frontier cultural and civilizational formations that began in the era of the Big Modern and acquired in our time a special dynamism and intensity. This is indirectly indicated by the award of the main Russian literary awards to works by A. Chudakov, A. Ivanov, L. Yuzefovich, G. Yakhina, D. Rubinna, A. Ilichevsky, M. Shishkin, V. Golovanov, A. Titova, A. Volos, V. Sharov; D. Gutsko, A. Gelasimova; M. Tarkovsky, E. Chizhov, V. Remizova, V. Medvedev.

Keywords: Russian literature, multi-vector, «Oriental vector», paraphrase, border, interaction, Eurasian

Введение. Русская литература, возникшая на перекрестке культур и религий, изначально демонстрировала на формально-содержательном уровне свою «многовекторность». Под этим словом мы понимаем не только удивительным образом состоявшийся в ней синтез разных культурно-эстетических начал, но и поразительную способность быть открытой и заинтересованно-любознательной к располагавшимся на ее границах «другим» мирам. Впоследствии - на протяжении не одного столетия - это свойство, развиваясь и обогащаясь все более глубокими философскими смыслами и духовно-нравственными ориентирами, приобретет в XIX веке поистине феноменальное качество, известное как «всемирная отзывчивость». Благодаря этому национальная словесность русского народа встанет в один ряд с другими уникальными явлениями мировой культуры – греческой трагедией, итальянской оперой, немецкой философией – и даст все основания Т. Манну пророчески изречь: «Святая русская литература».

Парафраз русской литературы, как известно, совершенно однозначно соотносится «с новоевропейским парафразом греко-римского синтеза в соединении с византийским <…> вариантом» [4, с. 245] ближневосточной иудео-христианской культурной традиции, лежащей в основании западноевропейских литератур. Однако при этом, отдавая должное огромной роли ранневизантийской поэтики, мы не вправе исключать из формировавшейся в далекие времена основы русской литературы и «восточного» вектора - мощного славянско-половецко-кипчакского субстрата и тюркской компоненты. Присутствие последней особенно очевидно в главном памятнике национальной словесности - «Слове о полку Игореве». Первым обосновавшим эту идею еще в 70-х годах прошлого века был казахский поэт Олжас Сулейменов, мужественно преодолевший предрассудки христианских, мусульманских и буддийских знаний, в апологетике которых его обвиняли советские идеологи. Дерзкий поэт утверждал тогда непредставимое – общее в древности бытие Руси с Полем, распространение княжеских браков с тюркскими невестами, благодаря которым возникали военные союзы, наличие огромного пласта тюркоязычной лексики, анализ которой коренным образом меняет главный смысл «Слова», сводившемуся прежде к примитивно понятому патриотизму. «Я впервые заявил, что «Слово о полку Игореве» было написано для двуязычного читателя двуязычным автором, – объяснял свою позицию Сулейменов. – Допустим, русским, который владел и тюркскими языками. Значит, на Руси тогда существовал билингвизм. Я попытался это доказать, опираясь на данные многих древнерусских источников» [8]. И как бы кто ни относился к проблеме (в том числе и авторства) «Слова…», для нас несомненным остается признание этого памятника словесности главным доказательством особого типа межэтнических культурных взаимоотношений, сбалансировано и уравновешенно (как это было возможно по тем временам) существовавших уже в XII веке на территории, где к XX веку расположилась одна из крупнейших империй мира.

Каждое из столетий осознанного бытия русской литературы свидетельствует о глубоком своеобразии ее истоков, берущих свое начало в культурной полифонии Киевской Руси, в поэтике ранневизантийской литературы, в пусть и примитивном, но от того не менее благодатном мультикультурализме средневековой Великой степи, интерес к которой в наши дни совсем не случайно проявляют самые разные научные институции в Европе.

Методология. Именно только что введенное слово «взаимодействие» является основополагающим в траектории научной эволюции, которую претерпел в своей удивительной жизни ученого и писателя Валерий Земсков, концепция которого стала для данной статьи смыслообразующей. Он внес существенные корректировки в так называемые «*comparative literature»,* которые у нас обозначают как *«компаративистика»,* под которой

подразумевается искусство сравнения. Цель проста – сравнивая разные предметы и явления, найти в них сходства и различия. Но нам, вслед за Земсковым, оказалось приоритетным трактовать ключевую при сопоставлении литератур дефиницию, «как *граница* – явления, амбивалентного по своей сути, проницаемо-непроницаемой мембраны, через которую и идет - не влияние! не заимствование! – а *взаимодействие* культур, литератур. То, что считалось «влиянием», оказалось сложной операцией сотрудничества, содействия сложных кодов, трансформационным процессом перекодировки воспринятого в одной культуре, литературе и перенесении его путем «перевода-парафраза—пересказа» - в другую культуру, литературу» [3, с.284]. Это было всегда, но с XVI - начала эпохи Большого Модерна, убежден Земсков, упомянутые границы, ставшие препятствием нарастающей модернизации, подвергаются все более интенсивному разрыву. Этот разрыв одновременно сопровождается столь сегодня страшной для некоторых из наших обеспокоенных национальным суверенитетом кавказских коллег унификацией языка культуры, «поверх границ и «стен» нарастает взаимодействие» [3, с.285], которое уже на рубеже XX-XXI вв. достигает такого уровня, что впору стало говорить уже не о культурном взаимодействии, а о присущем практически всем континентам явлении транскультурации. Именно ей обязаны мы формированием весьма перспективной для типологического сопоставления культурных процессов на пространстве Евразии гипотезы о «восточном векторе» современной русской литературы.

В ее аргументации и теоретическом обосновании весьма эффективными оказались апелляция к методу эмпирического анализа и, подчеркнем особо, методологии исторического анализа, необходимой для изучения, становления и развития русской литературы и отчасти – русскоязычной. Вот почему столь чрезвычайную значимость для нас в данном исследовательском контексте имеет тезис того же Земскова об особом характере имперской экспансии России за Урал, внешне равновеликого аналогичным экспансиям Испании и Англии в Америку. Но в отличие от них, оказавшихся в ситуации чем-то напоминающей бартовское понятие нулевой степени письма и вынужденных опознавать новую действительность ином слове, освоение нового пространства в слове в случае России происходит с использованием традиционной основы. «Там (на Востоке. *–В. Ш., М. С.*) подготавливается почва для изменения пространства русской культуры, русского типа пространственного мышления, ментального круга и оформление новой цивилизационно-культурной ориентации, новой русской «хронотопичности» [4, с. 247. Позднее это радикальным образом отзовется в русской художественности. Появится серия мифологем и идеологем Сибири, вариаций сибирской картины мира, и они войдут «в канон» русской классической литературы как важнейшие художественно-этические и интеллектуальные компоненты. Добавим к этому еще ряд явно прочерченных в ней нарративов: тюркский, дальневосточный, монгольский, китайский, корейский.

Результаты

Благодаря реформам Петра Первого, «прорубившего» то самое «окно в Европу» и в области литературы тоже, мы не сможем отрицать наличие европейских «корней» русской литературы**,** хотя **с**егодня, имея опыт более трехсотлетней ее истории, по-разному можно трактовать наше пресловутое «отставание» от магистральный путей западной литературы. Вполне допустимо, что это было время не отставания, а прилежного ученичества, или даже некоего отстранения, имеющего своей целью процедуру не влияния, а взаимодействия.

Порукой тому служит изначальное присутствие в русской литературе «восточного вектора», столь очевидного и в уже упоминавшимся «Слове о полку Игоревым», а затем и в написанном в конце XV века «Хожение за три моря Афанасия Никитина, и в «Повести о царице Динаре» и «Степенной книге», в «Повести о Сухане», в поэтической повести об Азовском осадном сидении донских казаков. С одним важным уточнением - его роль была едва заметной в

первые века принятия Русью христианства на фоне мощного доминирования византийской культурной традиции, ориентированной на позднюю античность, а затем - много позже - под воздействием петровских реформ, вполне закономерно предопределивших западноевропейское влияние на формирующуюся русскую литературу нового времени. Например, в одах «На взятие Дербента» и «На возвращение графа Зубова из Персии» Г. Д. Державина, который, однако, несмотря на принявшее тотальный характер подражательство в XVIII веке пытался ему противостоять ну хотя бы типичным для византийской поэтики приемом апофазиса. Поэтическая мощь апофазиса через Державина через полтора столетия будет гениально воспроизведена воплощена в уникальном поэтическом языке экстравагантных ОБЭРИУтов.

В творчестве Пушкина европейское влияние достигнет своего апогея и, одновременно, перейдет, согласно известному постулату диалектики, в свою противоположность, сформировав русский классический канон. Канон этот, о чем сегодня почему-то редко вспоминают, уже в творчестве другого, наследовавшего пушкинскому направлению, писателя – И. С. Тургенева, доведенный до эстетического изыска стал предметом восхищения и, позволим напомнить, естественного подражания уже литературных мэтров Европы. Эта линия в отечественной словесности, начатая Пушкиным и продолженная Тургеневым, получила поистине великолепное завершение в произведениях последнего классика - В. В. Набокова – самого «европейского» из всех наших писателей.

Однако параллельно с этим, по мысли М. Амусина, «пушкинско-тургеневско-набоковским» направлением развивалось «лермонтовско-толстовско-чеховское», «помещавшее в фокус и центр изображения жизненную органику, устойчивую субстанцию бытия, со всех сторон объемлющую человека и определяющую его поведение, направляющую его на предустановленные пути» [1, с. 148]. Так вот, именно в этой складывающейся традиции русской литературы в гораздо большей степени, чем в первой, «подготовляется почва для изменения пространства русской культуры, русского типа пространственного мышления, ментального круга и оформления новой цивилизационно-культурной ориентации, новой русской хронотоп**и**чности» [10], столь неожиданно реализовавшейся в кавказско-персидском мессионизме Грибоедова и геокультурном проектировании Гоголя в «Записках из подполья» [9, 11].

Здесь самое время напомнить о размышлениях А. Архангельского о природе русской литературы. Один из самых интеллектуальных критиков современной России, справедливо утверждает, что «русская литература в своих лучших образцах явление, бесспорно, европейское – по нарративу, построению сюжета, проблематике. Но при этом русский человек в ее изображении – скорее человек Востока, созерцательный, сосредоточенный на тонких и глубинных переживаниях, отрешенный от идеи ежедневного успеха, не покоряющий природу или добивающийся хеппи-энда, а постоянно растворяющийся в бытии и ждущий озарения.

Это правило – русский писатель однозначно ориентируется на западный литературный канон во всем, что касается жанровой системы, композиционного строя, развития фабулы, и столь же однозначно предпочитает «восточный» тип героя – действует уже не первый век» [2].

Видимо, потому А. Архангельский отнес к «восточному вектору» ключевой роман Владимира Маканина «Андерграунд, или Герой нашего времени», построенный по канонам модернистской прозы с оглядкой на «Чуму» Альбера Камю. Однако на этом намек на европейскую традицию заканчивается, и маканинского героя уже гораздо точнее было бы сравнить со спрятавшимся на дно жизни самопоглощенным наблюдателем, изображенного Рюноске Акутагавой или Юкио Мисимой, чем тем же Максом Фришем или Генрихом Бёллем.

Столь убедительное перемещение географии в сферу художественного творчества, думается, обусловлено двойственностью и противоречивостью самой ментальности. В данной

связи любопытны наблюдения поэта Д. Пригова о «славянской душе»: «Эта душа никак не может себя обнаружить сама. Она все время как бы плавает... с Запада на Восток. Ее движение абсолютно не казуально, не фундировано какими-то рациональными объективными оценками. Это некий стихийный процесс, под который можно подсовывать термины Данилевского, Шпенглера, Гумилева или более мистического Даниила Андреева - какие угодно. Но явно присутствует момент иррациональности. Поэтому уловить эти флуктурирующие движения очень трудно».

Примечательно напоминание о географическом факторе, побуждающее вновь обратиться к В. Б. Земскову, к его интерпретациям понятия «граница». Представляется, что вся раскинувшаяся от Урала до Тихого океана Азия – это, по сути, самая большая в мире территория пограничья, со всеми присущими такой территории свойствами [11]. Собственно, сам ее размер исключает какое-либо единообразие и цельность, предполагая, как минимум двусмысленность границы, считал Ю. М. Лотман, с двумя ее основными функциями – разделяющей и объединяющей. «Граница би- и полилингвистична. Граница — механизм перевода текстов чужой семиотики на язык «нашей», место трансформации «внешнего» во «внутреннее», это фильтрующая мембрана, которая трансформирует чужие тексты настолько, чтобы они вписывались в внутреннюю семиотику семиосферы, оставаясь, однако, инородными» [6, с.183].

Только что сказанное наиболее точно определяет отношение русских художников к Востоку, которое наиболее полно выразили две знаковые фигуры. В XIX веке это писатель и художник Николай Каразин (1842-1908), ориентализм прозы которого представляется, по большей части, классическим: писатель изображает иную культуру, нравы, быт — с сочувствием и заинтересованностью, исходящими от субъекта повествования.

В XX веке это другой художник и писатель, ученик П. Н. Филонова Павел Зальцман (1912-1985). Для нынешних российских евразийев он - поистине символ, поэтическим выражением которого стали слова Марины Некрасовой: «Ты – лакомство на кончике ножа, Ты – Азия – раба и госпожа!». Вырванный войной из самого европейского города России в центр Великой степи он в ней остался навсегда. го жизнь и судьба пример приятия и затем любви европейски образованным человеком азиатской – тюркской/исламской/кочевнической – культуры, путь, которым прошли в течение прошлого века миллионы советских людей. Только недавно наконец-то издан его роман «Средняя Азия в Средние века» (2018), представляющий собой синтез нескольких геопоэтик.

Только поставим между ними не только стройности формулы ради третьего - Сигизмунда Кржижановского (1887-1950), оставившего свой след в русской Евразиаде потрясающими «Узбекистанскими импрессиями». Сегодня его ставят в один ряд с М. Булгаковым и А. Платановым, Д. Хармсом и К. Вагиным, Л. Добычиным и Е. Замятиным. Ему принадлежит интересная интерпретация затрагиваемой нами в данной статье дихотомии: «Запад и Восток сталкиваются не миросозерцаниями, а миром и созерцанием. Мы строим мир, тщательно освобождая его от налипей созерцания <…> Восток же <…> это созерцания без мира, пустая чашка нищего в городе, <…> колодец без воды, оставившей после себя лишь солевой осадок, бессильная попытка взять ступень, превышающую шаг» **[5].** Не выходя здесь из границ прошлого столетия, напомним, что уже Серебряный век был богат примерами многогранного и глубокого интереса русских писателей к «азийской» теме, гениально предсказанной В. Соловьевым в 1899 году, чья «Краткая повесть об Антихристе» с апокалипсическим эпиграфом о «Панмонголизме» нашла отклик и в «кавказских» рассказах М. Горького «По Руси», и в «Скифах» А. Блока, и в утонченной символике Андрея Белого в «Петербурге» (чего стоит лишь одна азиатская кровь Аблеуховых!), и в драме С. Есенина «Пугачев», и в «Гагарьей судьбине» Н. Клюева. А одного из главных футуристов русской литературы Велимира Хлебникова, представлявшегося не иначе, как «Сын Азии», вообще следует считать основателем весьма

продуктивной художественной традиции, в которой очень многое определяют сегодня своим творчеством многие писатели современной России

Заключение. Ровно двадцать лет назад на русский язык была переведена книга «Возвращение в Европу» [7]. Её автор – знаменитый французский ученый-славист, профессор Женевского университета Жорж Нива. Для всех, кто занимается литературой, это имя имеет поистине священный статус, ибо, если назвать самых крупных западных специалистов, он, бесспорно, войдет в первую тройку с полным правом, равно, как итальянец Витторио Страда и немец Вольфганг Казак.

Нива – апологет ревностно отстаиваемой им идеи об общих корнях русской и европейской культур, которые просто обречены воссоединиться после роспуска СССР. Однако этого не произошло, после недолгого упоения свободой в 90-ые годы прошлого века пришло отрезвление, и литература это отразила как раз интересом к восточной тематике. Однако этого не произошло, после недолгого упоения свободой в 90-ые годы прошлого века пришло отрезвление, и литература это отразила как раз интересом к восточной тематике в произведениях А. Секацкого и П. Крусанова, А. Левкина и С. Носова, И. Стогова и Хольма ван Зайчика, Д. Рубиной и Г. Яхиной, А. Иличевского и С. Белякова, Л. Юзефовича и А. Чудакова, А. Волоса и В. Медведева, В. Шарова и Д.Гуцко, А.Геласимова и В. Голованова, П. Алешковского и М. Тарковского.

Список далеко не полный, но вполне достаточный, чтобы убедиться в том, что русская литература сегодня зримо меняет курс.

References

1. Амусин М. Осень патриархов // «Новый мир», 2008, №10. С. 146-156.
2. Архангельский А. Литературный герой между Востоком и Западом: взаимодействие цивилизационных ценностей // «Октябрь», 2015, №1. http://www.zh-zal.ru/october/2015/1/8f.html дата обращения 18.06.2019.
3. Земсков В. Б. Сравнительное литературоведение и «История мировой литературы» // Вопросы литературы. Май-Июнь 2016. С.284-285.
4. Красавченко Т. Н. От литературоведения к теории литературы // Вопросы литературы. Май – Июнь, 2016. С.242 – 270**.**
5. Кржижановский С. Сарыль-гюль **(**Узбекистанские импрессии): http://krzhizhanovskiy. lit-info.ru/krzhizhanovskiy/proza/salyr-gyul/glava-i.htm].дата обращения 16.06.2019.
6. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. М.: «Языки русской культуры», 1996. 464 с.
7. Нива Ж. Возвращение в Европу. Статьи о русской литературе. М.: Высш.шк. 1999. 304 с.
8. Сулейменов О. «Мне нужна ситуация борьбы и соперничества» // Фергана. Информационное агентство (http://www.fergananews.com/article.php?id=4908/ (дата обращения: 14.04.2017.
9. Сумская М.Ю., Головченко И.Ф. «Записки сумасшедшего» Н.В. Гоголя как источник медийных и геокультурных проектов // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2013 № 4 С. 167-170.
10. Шульженко В. И. Евразийский вектор современной русской литературы // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. Вып. 6. Материалы VI Конгресса РОПРЯЛ (г. Уфа, 11–14 октября 2018 года). С. 931-936.

11. Шульженко В. И. Тюркский субстрат в российской Евразиаде // Русский язык и литература в тюркоязычном мире: современные концепции и технологии: материалы Междунар. конф. (Казань, 29 ноября – 1 декабря 2018 г.). В 2 т. / под ред. Р. Р. Замалетдинова, Т. Г. Бочиной, Ю. В. Агеевой. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018. –Т. 2. – 226 с. С. 191- 195.

Янгутова Рита Робертовна, кандидат философских наук, доцент кафедры русского языка Сианьского Цзяотун Университета, г.Сиань, КНР.

Rita Robertovna Yangutova, Ph.D in Philosophy, assistant professor department of Russian language of the Xian Jiaotong University. Xian, China.

Гармаева Татьяна Иннокентьевна, кандидат философских наук, доцент кафедры русского языка Сианьского Нефтяного Университета, г.Сиань, КНР.

Tatiana Innokentievna Garmaeva, Ph.D in Philosophy, assistant professor department of Russian language of the Xian Shiyou University. Xian, China.

ПОЭЗИИ ПРЕКРАСНОЕ ЛИЦО: ЭТИКА И ЭСТЕТИКА В.Ф.ГУМБОЛЬДТА

THE BEAUTIFUL FACE OF POETRY: ETHICS AND AESTHETICS OF THE W. VON HUMBOLDT

Аннотация. Образы и понятия человеческого языка берут своё начало в чувственном восприятии (этика), но поэзия - "наивысшая чувственность" (эстетика). Она рождается в глубинах нашего бессознательного, некого хаоса, и подобно объективу фотоаппарата, поэзия "наводит порядок" - вносит ясность и чёткость. Таков путь познания истины выдающегося философа-поэта, В.ф.Гумбольтда: от бессознательного к сознательному, от чувственного к рациональному, от этики к эстетике, к "закону наивысшей чувственности", - поэзии, этого таинственного процесса, превращающего «физиономии народов» в «поэзии прекрасное лицо». И чем прекраснее произведение, тем более глубокими эмоциями оно насыщено, тем интенсивнее его воздействие на чувства, тем более глубоки и длительны социальные эмоции, побуждающие к активному действию. В эстетической составляющей художественного произведения, по мнению философа, высвечивается глубочайший гуманизм. «Рисунок рождается на простом фоне» - эта фраза из восточной притчи является квинтэссенцией понимания этики и эстетики философа. В статье авторы обращаются к поэзии и традициям восточной философии (афоризмы, притчи, цзацзуани) которые на наш взгляд, ярко высвечивают сущность колоссального философского наследия В.ф.Гумбольтда. Эти удивительные параллели между научной деятельностью философа и творчеством Художников разных эпох, стран, национальностей, направлений, стилей, взглядов и чувств, обнаруживаются неожиданно, сами собой, по мере знакомства с работами мыслителя. Возможно, в этом доказательство истинности его учения.

Ключевые слова: поэзия, философия, эстетика, этика, чувственное, рациональное, красота, «закон наивысшей чувственности», восхождение, индивидуальность

Abstract: The images and concepts of human language originate in sensory perception (ethics), but poetry is "the highest sensitivity" (aesthetics). It is born in the depth of our unconscious, certain chaos, and like camera lens, the poetry is «putting things right", it brings clarity and sharpness. Such is Wilhelm von Humboldt's, the prominent poet and philosopher, way of knowing the truth from the unconscious to the conscious, from the sensual to the rational, from ethics to aesthetics, to the "law of the highest sensibility", - poetry, that mysterious process which turns "physiognomies of folks" into "beautiful face of poetry". The greater work is, the more emotions it's filled with, the more impact on people's emotions it has, the deeper and longer social emotions are, inspiring to action. The greatest humanism shines through an aesthetic component of a work as the philosopher believes. "A drawing appears on a simple background" - this phrase from an oriental fable is quintessence of understanding philosopher's ethics and aesthetics. In the article authors refer to poetry and traditions of Eastern philosophy (aphorisms, fable, famous writers' quotes) which in our opinion show the essence of W. von Humboldt huge philosophic heritage. Those remarkable parallels between the philosopher's scientific activities and artists' works related to different ages, countries, nations, aspects, styles of painting, feelings and emotions, suddenly appear as you learn the philosopher's works. Probably this is how the veracity of his doctrine is proved.

Keywords: poetry, philosophy, aesthetics, ethics, sensory, rational, beauty, "law of the highest sensibility", climbing, individuality

Введение. Этика и эстетика – важнейшая часть философской антропологии В.Гумбольдта. В работе «Идеи к опыту ...», он приходит к оригинальному выводу: развитие индивидуальности человека является той чертой, которая определяет границы деятельности государства. Собственно с этого момента философ начинает изучение антропологии как научной дисциплины (в рамках сравнительного изучения языков): «Так же как в сравнительной анатомии свойства человеческого тела объясняются посредством изучения тел животных, можно в рамках сравнительной антропологии сопоставлять друг с другом и давать сравнительную оценку своеобразных черт морального характера различных человеческих типов» [4, с.318]. В философской антропологии Гумбольдта религиозная этика (чувство) и философская эстетика (разум), совместились в языке человека. «... о каком бы предмете ни шла речь его всегда можно соотнести с человеком, а именно с целым [выделено мной. – Р.Я.] его интеллектуального и морального организма [эстетического и этического. – Р.Я.] ...». Отмечая необходимость единства этики и эстетики, он продолжает мысль о том, что чем прекраснее произведение, тем более глубокими эмоциями оно насыщено, тем интенсивнее его воздействие на чувства, тем более длительны социальные эмоции, побуждающие к активному действию. Таким произведением стала для него поэма Гёте «Герман и Доротея».

Теория. В эстетической составляющей этого произведения, по мнению философа, высвечивается глубочайший гуманизм великого немецкого поэта Гёте: "Автор такого произведения, -- может быть назван в высшей степени человечественным, потому что никто другой не говорит нашему сердцу в таких ... необыкновенных и в то же время простых и понятных звуках...» [10, с.35]. Этика – это то, что дано нам от природы, - наш нрав, характер, т.е. черты индивида. Проявление нрава, характера через поступок -индивидуальность.

В качестве примера интересно обратиться к восточной традиции, к особому виду китайских изречений – цзацзуань [8, с.76, 78, 44, 40, 41, 64-65, 101]. Это оригинальный вид китайской художественной литературы; метко, образно, лаконично, остроумно, повествует о различных жизненных ситуациях, о яркой индивидуальности народа.

«Не научишься: хорошему голосу; силе; изяществу; бесстыдству; рожать только сыновей;

«Убить красоту: под барабанный бой и завывание флейт совершать прогулку в горах; завести разговор о делах, когда слушают песню; кричать: «Едет начальник!», когда любуются цветами;... на праздничном гуляньи потерять туфлю».

«Очень напоминает: столичный чиновник – тыкву: растёт незаметно и быстро; нищий учёный – ворона: поёт, когда голоден; .... ребёнок - печать: таскаешь повсюду с собой...».

«Наставляйте сыновей: блюсти нравственную чистоту так же неуклонно, как женщина бинтует ноги».

Неповторимая прелесть цзацзуаней позволяет прочувствовать «дух народа», его нрав, характер через поступок, через многочисленные явления будней проникнуть в сокровенную сущность жизни, почувствовать этику китайского народа, те внутренние побуждения, которые руководят этими поступками, их привычки и слабости, симпатии и антипатии. «Отдельная индивидуальность ... явление духовной сущности ...» [3, с.64] - пишет Гумбольдт, как бы продолжая восточные традиции жанра цзацзуаней.

Этика как чувственное ощущение «проявляется в человеке прежде всего и в самой сильной степени... Именно они ... привносят в душу живительное тепло, они первые внушают ей желание действовать». Чувственное ощущение искусства [в звучании – это музыка, в ритме – танец, в цвете – живопись. - Р.Я.] «значительно ближе к природе», но чувственное восприятие искусства – это эстетика, которая «в ещё большей степени ... используется [не в самой природе.- Р.Я.], в поэзии ...» [4, с.79]

«Поэзия наиболее полно соединяет обе стороны, …с одной стороны, самое совершенное из всех искусств [искусство слова.- Р.Я.], а с другой – и самое слабое [слово – абстрактное, понятийное, знаковое. – Р.Я.]» [4, с.80]. Поэзия – «самое совершенное» и «самое слабое» у Гумбольдта, оказывается ближе всего к истине, к «внутренней жизни человека», благодаря своей способности «облекать мысли и чувства самым легчайшим покровом [словом. - Р.Я.]». Полное разделение Чувства и Разума невозможно, но Гумбольдт «охотно сознаюсь в замешательстве», когда обнаруживается «между чувственным и нечувственным существует таинственная связь и если нашему взору не дано в неё проникнуть, то наше чувство догадывается о ней» [4, с.80]. «Этой двойственной природе видимого и невидимого мира, врождённому стремлению к невидимому и сладостному сознанию необходимости для нас видимого мира – мы обязаны действительно последовательными философскими системами [от античности до Нового времени – на Западе; от даосизма, конфуцианства до нашего времени – на востоке. - Р.Я.], возникшими из глубин человеческой сущности, впрочем, и самыми безрассудными фантазиями. Я всегда видел истинную цель человеческой мудрости в вечном стремлении объединить оба эти мира [природа и дух, чувство и разум, религия и философия, этика и эстетика - Р.Я.] таким образом, чтобы каждый из них – как можно меньше отнимал у другого» [4, с.80]. 30-летний Гумбольдт в 1797г. в «Эстетических опытах» достигает этой цели: осуществляет законы эпопеи, как законы эстетики, ставшими началом его Эстетики. Подход к этой проблематике был намечен ещё в 1792 году в его работе «Идеи к опыту, определяющими границы деятельности государства», которую можно считать стала его началом его Этики.

Он замечает, что эстетическое чувство обнаруживается повсюду, оно «превращает чувственность в оболочку духовного, а духовное – в животворящее начало чувственного мира. ...». Это прекрасное выражение, продолжает философ, «присутствует во всех творениях природы

и произведениях прекрасного». Так эстетика формирует вкус. «Вкус привносит во все наши души, ... духовные ощущения и склонности [нрав, характер. - Р.Я.] – нечто уравновешенное, спокойное, направленное к одной точке [душе человека. - Р.Я.]. ... при отсутствии вкуса, глубины духа и сокровища знания – мертвы и бесплодны, а благородство и сила нравственной воли – грубы и лишены живительного тепла» [4,.81]. Гумбольдт тонко связывает ощущения и восприятия. Человек такого духовного склада «являет себя в наивысшей красоте», названной через 5 лет – «законом наивысшей чувственности». Такой человек, ... претворяет то, что он воспринял, - «в новые плодотворные творения внутри и вне себя самого» [4, с.82].

Так, его размышления приводят к мысли о том, что разница между этикой и эстетикой «представляется мне эфемерной и воображаемой» [4, с.83]. Гумбольдт практически говорит о совпадении этики и эстетики (может быть: этика эстетики или эстетика этики). «... Я пытался показать, как чувственность со всеми её благотворными последствиями пронизывает всю жизнь и все занятия людей. ...Эта цель состоит в том, чтобы человеческая сущность достигла всё большего совершенства, и поэтому прежде всего, чтобы его интеллектуальная и эмоциональная силы были неразрывно связаны ...» [4, с.84]. Но в процессе дальнейшего рассмотрения взаимодействия этики и эстетики, мыслитель склоняется к идее восхождения: от этики – к эстетике, «... ощущающий человек, являя собой как бы образ расцветающей весны, представляет собой самое интересное зрелище».

В 1797 году в своей работе «Эстетические опыты» В.ф.Гумбольдт сформулировал законы эпопеи, которые являются по существу законами эстетики: «Нам пришлось восходить [выделено мной. – Р.Я.] пришлось задаваться вопросом: каким образом вообще возможны эстетические воздействия, осуществляемые художником?» [4, с.275]. Восходить – это значит идти от чувства к разуму, от религии, этики к эстетике, и к её вершине, поэзии - «закону наивысшей чувственности». «Уже самая первая песнь мощно увлекает его фантазию, отдельные части действия, движущегося перед ним, словно сами собой рождаются фантазией и выходят одно из другого; ... перед ним живо встанут самая суть дела, сюжет, лица» [4, с.182-183]. Этика (чувственное) предшествует эстетике (рациональное) как пониманию. «Когда органы чувств пусты – книги записей пусты, тогда мышление ничего не может сообщить» [7, с.152], - писал крупнейший философ древнего Китая, Сюнь-цзы ещё в III веке до нашей эры. Действительно, органы чувств – единственные каналы, непосредственно связывающие сознание человека с окружающим миром. Это живое созерцание – важный момент процесса отражения, обладающий необходимой эмоциональностью. Не секрет, что очарование произведения искусства именно в этом: чувственный элемент в руках художника приобретает эстетический характер и, поэтому, особенно обострённую эмоциональность, которая превращает произведение в действенную силу. Одно из определяющих этику слов – это нравственность, т.е. нрав, качество, присущее отдельному индивиду. У каждого человека свой нрав, характер, данный природой – это внутреннее, единичное, индивидуальное (цзацзуани). Следующее из определяющих этику слов – это мораль. Данное понятие характеризует какую-либо определённую группу, например по религиозной принадлежности, буддийская (христианская, мусульманская) мораль, или общественнная мораль, коммунистическая мораль - это внешнее, общее, универсальное.

Мораль мы формируем, воспитываем в себе сами («Быть или не быть?) Здесь необходимо отметить тонкую грань взаимодействия нрава и морали, внутреннего и внешнего, единичного и общего, индивидуального и универсального. Проявления нравственности эволюционируют на почве пережитого опыта: моральное, сознаваемое сначала как безотчётно-должное, требует с

течением времени своего обоснования, как необходимого для достижения открывающихся разуму целей и неизбежно приводит к философской онтологии – эстетике. Так, «должное» выясняется при помощи философского познания сущего. Этика, как чувственное ощущение, первый шаг на пути к истине, так как отражает в основном явления, а не сущность. Только сформировавшийся нрав – нравственность (этика) создаёт, творит понимание прекрасного (эстетику). Последняя в свою очередь, как чувственное восприятие, является сущностью какого-либо явления или индивида. Рассмотрим подробнее данное положение.

Лучшие традиции литературы всех времён включают в себя изображение многосторонности, полноты характеров, т.е. в единстве этики и эстетики, тех конкретных качеств индивида, находящихся в органической взаимосвязи и взаимообусловленности. Среди многосторонних свойств, которыми обладает человек, наиболее явны не основные качества характера. Каждое явление имеет бесконечное количество свойств, сторон, качеств и взаимоотношений с другими предметами. Но в саморазвитии личности, в её отношениях с окружающим миром, с практикой, начинается постепенное восхождение тех качеств индивида, которые выражают его сущность, являющегося, в свою очередь, ярким выражением индивидуальности. В лекциях по эстетике Гегель совершенно справедливо замечал, что «Ромео, например, в трагедии Шекспира «Ромео и Джульетта» имеет своим главным пафосом любовь; однако мы его видим находящимся в самых различных отношениях к своим родителям, к друзьям, к своему пажу; мы видим, что он в защиту своей чести вступает в спор с Тибальдом и вызывает его на дуэль, что он относится благоговейно и доверчиво к монаху и что, даже стоя на краю могилы, завязывает разговор с аптекарем, у которого он покупает смертоносный яд, и во всех положениях он остаётся достойным, благородным и глубоко чувствующим» [2, с.243-244]. Не менее великий современник Гумбольдта, Гегель, раскрывает нам, как явления, проявления поступков главного героя, т.е. его нрава, нравственности (этики) восходят к сущности - эстетике, к духовной красоте Ромео, «достойный, благородный и глубоко чувствующий».

Небезынтересно привести пример – диалог Конфуция и Цзы-ся [5]: «Что значат слова: «Чарующая улыбка придаёт красоту, блеск глаз создаёт привлекательность, простой фон с помощью раскрашивания обретает разноцветные узоры?» Учитель ответил: «Рисунок появляется на простом фоне». Цзы-ся сказал: «Это значит, что ритуалом пренебрегли?» Учитель сказал: « Шан, вы уловили мою мысль, с вами можно беседовать о Щи цзине!»

Суть этого диалога в том, что истинная красота (эстетика) рождается только на основании высоких нравственных качеств (этики). Ритуалы, церемонии так почитаемые в Китае – это только внешнее, а главное – внутренняя красота: «Рисунок рождается на простом фоне».

Таким образом, этика – «долженствующее быть», это чувства, диктуемые прекрасным. Эстетика – проявление Истины, Добра, Красоты

Данные и методы. Эта поэма стала для философа произведением, в котором был достигнут эстетический идеал, как восхождение от чувства к разуму, от этики к эстетике, и далее «к самой таинственной из всех человеческих сил, постигнуть её понятийно» - поэзии.

Истина, Добро и Красота – это абсолютные ценности, которые должны воплотиться в любой культуре. И человечеством это было осмыслено с древнейших времён. Так, во всех диалогах Платона, проводится мысль об абсолютной ценности названных идей, находящихся на вершине духовной жизни. Для Аристотеля данные идеи имеют уже иерархическое бытие: от

Истины - «Об идеях», «Органон», к Добру - «Риторика», «Эвдемова этика», «О душе» и от него к Красоте - «Поэтика».

В Новое время, начиная с Канта, иерархическое бытие этих идей отражает философскую эволюцию мыслителей. Кантовская триада: «Критика чистого разума» - Истина – 1781, «Критика практического разума» - Добро – 1788, «Критика способности суждения» - Красота – 1790 , убедительно об этом свидетельствуют. У Гегеля подобное восхождение: «Наука логики» - Истина – 1812, «Энциклопедия философских знаний – Добро – 1817, «Лекции по эстетике» - Красота – прочитаны в Гейдельберге в 1817-1819гг. и Берлине в 1829. [9, с. 253].

Гумбольдт также пережил подобное иерархическое бытие: «Идеи к опыту, определяющие границы деятельности государства» - Истина – 1792, «О различии между полами и его влиянии на органическую природу» - Добро – 1794, «Эстетические опыты» - Красота – 1798.

Как видим, философские системы многих выдающихся мыслителей в истории развивались от Истины к Добру и, к вершине бытия – Красоте или, от Этики, Религии (чувства) к «закону наивысшей чувственности», по Гумбольдту – Эстетике (=Поэзия).

Полученные результаты. Всем известно, «Вначале было Слово...», но великий Гёте, устами Фауста, отвечает на эти слова: «Вначале было Дело...». Слово – это высшая ступень развития человека по сравнению с самым высшим выражением действия. Слово (Эстетика) не было вначале. Вначале было Дело (Этика). «Слово образует скорее конец, чем начало развития. Слово есть конец, который венчает дело» [1, с.383], поэтическое Слово венчает Дело. Так и, Анри Матисс, познакомившись в Москве с собранием икон, был потрясён богатством их цветовой палитры, и, безусловно, это повлияло на его творчество.

Воистину глубинная логика гениев тождественна друг другу, есть что-то в их природе, что объединяет их вне времени и пространства.

Заключение. Способность чувствовать дана практически всем, но способность глубоко чувствовать – единицам, а выразить этот широчайший спектр человеческих чувств в слове – гениям. И не просто в «слове», а в художественном слове, которое способно проникнуть в глубинную ментальность человеческой психики, где хранится как бы «невыразимое словом». Способность чувствовать у Гёте была уникальной: он мог «видеть» как распускаются почки деревьев, так и Гумбольдт - «увидел», как «физиономии народов» (этика) превращаются в «поэзии прекрасное лицо» (эстетика).

От этики к эстетике – таков путь познания истины основателя философии языка В.ф.Гумбольдта. «Эстетические опыты», которые нашли свое предельно концентрированное выражение в «законе НАИвысшей чувственности», - ПОЭЗИИ – венчают дело (этика) Гумбольдта.

Список литературы

1. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования. / Л.С. Выготский. - М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1956. - 520 с.
1. 2.Гегель, И.Ф.Сочинения. / И.Ф.Гегель. - Т.Х11, кн.1. - М.: Искусство,1968-73гг.
2. 3.Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. М., 1984
3. Гумбольдт, В. Язык и философия культуры. / В.Гумбольдт. -М.: Прогресс, 1985.- 449 с.
4. Конфуций «Суждения и беседы»./ Перевод Л.С.Переломова. М.: РИПОЛ-классик, 2017.
5. Рассел, Б. История западной философии. / Б.Рассел. – М.: Издательство иностранной литературы / Под ред. В.Ф.Асмуса. - 1981. – 855с.

6. Сочинения Сюнь-цзы / «Вопросы философии». 1955г. №2.
7. Цзацзуань. Изречения китайских писателей IX-XIX вв. / Под ред. Л.З.Эйдлина. - М.: Главная редакция восточной литературы, 1975. – 134с.
8. Яковлев, Е.Г. Эстетика. / Е.Г.Яковлев. - М.: Гардарики, 1999. – 464с.
9. Янгутова, Р.Р. (2016) В.ф.Гумбольдт. От этики к эстетике: “Закон наивысшей чувственности”. / Р.Р.Янгутова. - Saarbrucken, Deutshland: Lap Lambert Academic Publishing, 2016. -120с.
10. Янгутова, Р.Р. Вильгельм фон Гумбольдт: древний анекдот // The American scholarly journal Cross-Cultural Studies: Education and Science (CCS@ES), 2016. С.91-103.
11. www.Lib.ru/Классика. Писарев Дмитрий Иванович (February 15, 2019)

Яроцкая Юлия Александровна, кандидат филологических наук, доцент, доцент Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, Россия

Yarotskaya Yulia Alexandrovna, PhD in Philology, Assistant Professor, Docent Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russia

ОТКРЫТИЕ МИРА ЧЕЛОВЕКА ДАЛЬНЕВОСТОЧНОЙ ТАЙГИ В ТЕКСТАХ В.К. АРСЕНЬЕВА

DISCOVERING THE WORLD OF A PERSON FROM THE FAR EASTERN TAIGA THROUGH V.K. ARSENYEV’S TEXTS

Аннотация. В работе исследуются научно-художественные тексты В.К. Арсеньева «По Уссурийскому краю», «Дерсу Узала», «В тундре». *Цель исследования* – выявить черты картины мира, присущие с точки зрения писателя аборигенному сознанию и рассмотреть их сопоставление с европейскими. *Задачи исследования*: выявить эпизоды, в которых представлен аборигенный взгляд на мир, определить доминантные черты аборигенной картины мира; изучить тип взаимоотношения мира и человека в аборигенной культуре, описанный автором; исследовать аксиологический и компаративный аспекты данного вопроса. *Методы исследования*: историко-литературный, компаративный, поэтологический (в частности, образный и мотивный). *Результаты*: аборигенная культура в научно-художественном повествовании Арсеньева находится в фокусе внимания; художественно исследуя аборигенную культуру, автор неизбежно меняет взгляд на европейскую; доминантными чертами образа мира в аборигенном сознании автор представляет одушевленность, взаимосвязь мира и человека, человека и человека, подчиненность человека природе, все это отсутствует в современной автору европейской картине мира. В связи с чем она представляется менее ценной, а европейский человек менее гуманным. Герой-повествователь предстает человеком, мировоззрение которого подверглось сильнейшему влиянию аборигенной культуры, что способствовало переменам его аксиологических позиций.

Ключевые слова: Картина мира, аборигенное сознание, аборигенная культура, Дерсу Узала, гуманизм, оппозиция свой – чужой, научно-художественный текст, аксиологическая позиция

Abstract. The paper studies the scientific and literary texts of V.K. Arsenyev *Along the Ussuri Land* (*Po Ussuriskomu Krayu*), *Dersu Uzala*, *In the Tundra* (*V Tundre*). *The study aims at* describing the world view, existing in the indigenous public consciousness, according to the writer, and compare it with the European one. *The objectives are* discovering the episodes that show indigenous world view; determining dominant features of the indigenous world view; studying the relationships between a person and the world in the indigenous culture, described by the author; studying axiological and comparative aspects of this issue. *Research methods*: historical and literary, comparative, poetic (including imagery and motivation studies). *Results*: scientific and literary texts of Arsenyev focus on the indigenous culture; artistically exploring the indigenous culture, the author inevitably changes the perspective on the European culture as well; for the author, dominant features of the world view, existing in indigenous public consciousness, are animativeness, correlation between the world and a human being, as well as between one human and another, human dependence on nature; all of these things are non-existent in the European world view that the author belongs to. That is why this world view appears to be less valuable, and a European human becomes less humane. The character/narrator is represented as a person whose world view has been strongly influenced by the indigenous culture, consequently, transforming his axiological perspective.

Keywords. World view, indigenous public consciousness, indigenous culture, Dersu Uzala, humanism, us vs. them opposition, scientific and literary text, axiological perspective

Введение (Introduction). В.К. Арсеньев (1872-1930) – писатель, в основу творчества которого легли материалы комплексных исследований, проведенных им во время экспедиций по Приморью и Приамурью в 1906-1927 гг. Своеобразие его художественного творчества определяется именно этим обстоятельством. Во время экспедиций, самая продолжительная из которых состоялась в 1908-1910 гг., Арсеньев увлекся этнографией, эта наука во многом определила его развитие как исследователя. Его писательские интересы также тесно связаны с этнографическими исследованиями.

В разных источниках не раз упоминалось о том, что формирование творческой личности писателя произошло под сильным влиянием коренного населения Приморья и Приамурья. Прототипом героя двух книг Арсеньева стал гольд (нанаец) Дерчу Очжал, который фигурирует в текстах как Дерсу Узала. С ним писатель познакомился 3 августа 1906 г. на р. Тадуши около перевала Лифудзин (Приморский край, Кавалеровский район). Эта встреча перевернула представление будущего писателя и о коренных народах края, и о той цивилизации, к которой он принадлежал.

Писатель рассматривал культуру коренных народов, как пракультуру современной ему цивилизации, которая, в процессе своего развития утратила большое количество ценных качеств, присущих аборигенной культуре: связь с миром природы, связь людей друг с другом, высокую нравственность и др.: «Гольд заботился о неизвестном ему человеке, которого он никогда не увидит и который тоже не узнает, кто приготовил ему дрова и продовольствие. Я вспомнил, что мои люди, уходя с биваков, всегда жгли корьё на кострах. Делали они это не из озорства, а так просто, ради забавы, и я никогда их не останавливал. Этот дикарь был гораздо человеколюбивее, чем я. Что же такое культура? Не путаем ли мы тут два понятия: материальная культура и культура духовная?.. Забота о путнике!.. Отчего же у людей, живущих в городах, это хорошее чувство, это внимание к чужим интересам заглохло, а оно, несомненно, было ранее». [4, с.64].

Арсеньев как физико-географ сформировался в русле школы П.П. Семенова-Тян-Шанского, которому также было свойственно сравнение коренных народов с народами, жившими в глубокой древности: «Направо от меня занял место нареченный мой союзник в предпринимаемой мной экспедиции к подножью и вглубь Тянь-Шаня, султан Тезек, а налево от Перемышльского – «Агамемнон» Большой орды, не хотевший допустить насильственного похищения у его племени «Прекрасной Елены» [17, с.162].

Испытывая глубокое уважение и огромный интерес к легендарному Н.М. Пржевальскому, для которого Уссурийский край стал местом первой экспедиции, Арсеньев расходился с ним во взглядах на аборигенное население, которое Пржевальский, жалея, ставил на гораздо более низкую, чем европейцы, ступень человеческой иерархии: «С грустным настроением духа выходил я всегда из такого шалаша. Какая малая разница, думал я, между этим человеком и его собакой. Живя, как зверь в берлоге, чуждый всякого общения с себе подобными, он забывает всякие человеческие стремления и, как животное, заботится только о насыщении своего желудка.

Поест мяса или рыбы, полуизжаренной на угольях, а затем идет на охоту или спит, пока голод не принудит его снова встать, развести огонь и в дымном, смрадном шалаше вновь готовить себе пищу.

Так проводит этот человек целую жизнь. Сегодня для него то же, что вчера, завтра то же, что сегодня» [15, с.130].

Арсеньеву такие воззрения были чужды, напротив, он во многом отмечал отставание европейцев от аборигенов и не стеснялся учиться у своих «друзей-туземцев», как называл он их в своих книгах.

В нашей работе мы сосредоточили внимание на исследовании картины мира, какой она представляется аборигену, и связи героя-аборигена с миром в текстах Арсеньева.

Теория (Theory)

Первые исследования об Арсеньеве были изданы в 1947 и 1948 гг. Это были монография Н.Е. Кабанова «В.К. Арсеньев – краевед, археолог, историк» [9] и очерк Н.М. Рогаля «Арсеньев: критико-биографический очерк» [16]. Книги носят характер в основном биографического исследования, что при изучении творчества Арсеньева является очень важным, т.к. по сути его книги являются отражением тех событий, которые происходили с ним в его таежных странствиях. И хотя вышедшая в 1985 г. научная биография А.И. Тарасовой «В.К. Арсеньев» [21] является до сих пор непревзойденным по объему и качеству источником сведений о жизненном, научном и творческом пути Арсеньева, книги Кабанова и Рогаля все же остаются во многом ценными биографическими источниками. Важнейшими работами об Арсеньеве писателе являются посмертно изданная книга М.К. Азадовского «В.К. Арсеньев – путешественник и писатель» (1955 г.) [1] и исследование И.С. Кузьмичева «Писатель Арсеньев: Личность и книги» (1977 г.) [12].

И Кузьмичев, и Азадовский обращали внимание на отражение этнографических интересов Арсеньева в его научно-художественных произведениях. Отдельные статьи посвятил Арсеньеву Н.В. Старовойтов, который исследовал жанровую природу его творчества [18, 19, 20]. В 1982 г. вышла книга Л.П. Якимовой «Многонациональная Сибирь в русской советской литературе», в первой главе книги исследователь обращается к анализу текстов Арсеньева, к природе конфликта в его произведениях [22]. В 1988 г. С.Ф. Крившенко опубликовал книгу «Берег Отечества», в которой помещен очерк «Творческий подвиг В.К. Арсеньева (Трилогия «В дебрях Уссурийского края») [11], где он рассматривает традиции и новаторство в творчестве Арсеньева. К исследованию творчества писателя в конце XX - начале XXI в. обращались также Т.А. Гавриленко [6], Н.И. Плотникова [14], А.В. Коровашко [10]. В 2013 г. мы опубликовали монографию «Научно-художественное творчество В.К.

Арсеньева в контексте развития русской «географической прозы»» [23]. Большой ценностью обладают статьи, в том числе и помещенные в собрание сочинений Арсеньева, которое выходит в настоящее время в издательстве «Рубеж», автором которых является ныне покойный И.Н. Егорчев, долгие годы исследовавший документальный фонд Арсеньева, хранящийся в ОИАК [7, 8]. Под его редакцией с 2007 по 2012 гг. изданы 3 тома сочинений Арсеньева. Статьи Егорчева носят историко-биографический характер.

Данные и методы (Methods). *Актуальность исследования* «Открытие мира человека дальневосточной тайги в текстах В.К. Арсеньева» обусловлена, с одной стороны, значимостью творчества Арсеньева в литературе XX века, в том числе особой ценностью его научно-художественных текстов «По Уссурийскому краю» и «Дерсу Узала», с другой стороны — важностью понимания концептуальной взаимосвязи между научной деятельностью автора и его художественным творчеством.

Научная новизна исследования обусловлена задачами нового, современного осмысления текстов ученого и писателя и состоит в стремлении осознания не только тематической целостности всего творчества автора, но и установления внутренней комплексной взаимосвязи его текстов, стремлении выделить новые проблемно-тематические ракурсы исследования и актуализировать особые содержательные и формальные аспекты художественного мира писателя.

Материалом исследования послужило художественное наследие Арсеньева, *объектом* стали научно-художественные тексты писателя 1920-х годов «По Уссурийскому краю», «Дерсу Узала», «В тундре». *Предмет исследования* — черты аборигенной картины мира и их сопоставление с европейской картиной мира, описанные особенности взаимоотношения человека и мира в аборигенной культуре.

Цель исследования – выявить черты картины мира, присущие с точки зрения писателя аборигенному сознанию и рассмотреть их сопоставление с европейскими.

Задачи исследования: выявить эпизоды, в которых представлен аборигенный взгляд на мир, определить доминантные черты аборигенной картины мира; изучить тип взаимоотношения мира и человека в аборигенной культуре, описанный автором; исследовать аксиологический и компаративный аспекты данного вопроса.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что результаты исследования вносят дополнительный вклад в дальнейшее изучение творческого наследия Арсеньева, расширяют представление о специфике литературного процесса на Дальнем Востоке в первой трети XX в.

Практическая значимость исследования заключается в том, то его аналитические суждения, текстуальные наблюдения, промежуточные результаты и окончательные выводы могут быть использованы при дальнейшем научном изучении творческого наследия Арсеньева и непосредственно в учебно-педагогической деятельности, в практике преподавания региональной литературы, при чтении специальных курсов, непосредственно посвященных творчеству Арсеньева и писателей Дальнего Востока.

Методологическую и теоретическую основу работы составили научные исследования по теории и истории литературы — М. М. Бахтина [5], Ю. М. Лотмана [13], а также труды по русской литературе XX века, биографические исследования Н.Е. Кабанова [9], Н.М. Рогаля [16], М.К. Азадовского [1], А.И. Тарасовой [21], И.С. Кузьмичева [12] и др.

Основными методами, применяемыми в процессе научного исследования, в работе являются историко-литературный, компаративный, поэтологический (в частности, образный и мотивный) в их единстве и дополнительности, которые ориентированы на анализ избранных

аспектов литературного произведения в историко-культурном аспекте и в его частностях. Что позволяет нам всесторонне исследовать художественный материал.

Полученные результаты (Results)

Важным для анализа нам представляется эпизод из VIII главы книги «Дерсу Узала». Это эпизод, который может быть условно отнесен к типу рефлексия. Объектом наблюдения и размышления является звездное небо [3, с.474]. Картина мира героя-повествователя представлена бинарной оппозицией красота мира – ничтожество и страх перед бесконечностью. Картина мира аборигена (Дерсу) континуумом я и звездное небо = мир, где каждый занимает свою позицию и центростремителен по отношению к Полярной звезде. Для картины мира аборигена свойственна непосредственная рецепция видимого и приятие его. Для европейца – выделение «я» из всеобщей системы координат как несоразмерного величию космоса. Звездное небо рождает гармонию в душе «дикаря», ощущающего себя органической частью вселенной наряду со звездами и луной, и изолированность, угнетенность, деструкцию в сознании европейца, в отличие от аборигена, способного к эстетическому восприятию звездного неба, но не способного к диалогу с миром.

Для аборигена мир более подробен, континуум представлен большим количеством микрообъектов, в тот момент, когда европейское сознание воспринимает макрообъект, причем лишенный красок и форм, как это происходит в рассказе «В тундре» [2, с.31]. Герой-повествователь может воспринять только непрерывную белую пустыню, в тот момент, когда герой-абориген читает ее как книгу, безошибочно находя природные ориентиры, никогда ранее им не виденные, но лишь описанные человеком, уже прошедшим этот путь. Эти ориентиры остаются невидимыми для героя-европейца. Таким образом, мы можем утверждать, что герои находятся в разных мирах, несмотря на то, что в данный момент их путь един. Абориген включен в хронотоп и находится в диалоге с ним, ощущая его как знаковую систему, код которой ему известен. Герой-повествователь ментально находится вне хронотопа, даже не предполагая в окружающем пространстве наличия знаков, поддающихся расшифровке.

С аксиологической точки зрения, картина мира аборигена и его способность воспринимать природный мир как знаковую систему, код которой ему известен – идеал, который воспринимается героем-повествователем, как желанный, но не достижимый для европейца в полной мере. По мысли Арсеньева, европейцы уже прошли стадию развития общества, на которой сейчас находятся коренные дальневосточные народы, обратного движения нет, временной вектор направлен только вперед. Также в своих книгах Арсеньев пишет о том, что картина мира и умение находиться в диалоге с природным континуумом формируется у коренных жителей с детства, и естественным путем, и с помощью научения.

Важным представляется эпизод из рассказа «В тундре». Чтобы успокоить младенца, мать ненадолго кладет его на снег, что для членов аборигенной группы синонимично долгому пути охотника по зимнему лесу, в результате чего его одолевает крепкий сон. Герой-повествователь испытывает в это время страх за младенца, но, что важно, не препятствует его матери [2, с.28]. В этом выражается важная позиция Арсеньева как исследователя и писателя: признание равноправного наличия иной картины мира, понимание процесса ее возникновения, а также признание невозможности ее постичь.

В финале эпизода из XXXVII гл. «По Уссурийскому краю», который тоже связан с образами детей-аборигенов, автор пишет: «…дети остались на улице и принялись укладывать рыбу в амбар… Время от времени ребятишки забегали в юрту и грели у огня свои озябшие ручонки. …с открытой грудью, без рукавиц и без головного убора, они работали и, казалось,

нимало не страдали от стужи. Если какой-нибудь из них дольше других засиживался у огня, отец прикрикивал на него и выгонял вон.

– Он озяб, – сказал я Дерсу и просил его перевести слова мои удэгейцу.

– Пусть привыкает, – отвечал тот, – иначе умрёт с голоду.

С этим нельзя было не согласиться. Кому приходится иметь дело с природой и пользоваться дарами её в сыром виде, надо быть в общении с ней даже тогда, когда она не ласкает» [4, с.331]. Автор описывает процесс формирования качеств, которые восхищают его в «друзьях-туземцах», объясняя его жестокость, с точки зрения европейской ментальности. Перед аборигенами стоит задача выжить, которая невозможна без решения вопроса понимания природного языка и принятия законов природы.

Заключение (Discussion and Implication). Мир дальневосточной тайги, становясь частью общей картины мира европейца (героя-повествователя) представляется ему бесконечным пространством, часто эстетически значимым, но всегда враждебным, часто непонятным, внеположенным человеку, актуализирующим дискретность.

Арсеньева привлекает аборигенная картина мира, в которой человек и мир представляют собой общий континуум, в котором доминантой является мир, но человек обладает способностью дешифровки природной семиотической системы, которая вырабатывается с момента рождения. Привлекательность человека традиционной культуры повышается в связи с тем, что он обладает свойствами, которые представляются европейцу чудесными, например, без огня, но и без вреда для себя пережить ночь в зимнем лесу [3, с.589], правильно составить маршрут в белой снежной пустыне и т.д.

Автор признает за героем-европейцем возможность быть сторонним наблюдателем, но не полноправным участником таежной жизни, в которой он всегда подвергается опасностям, которые преодолевает благодаря коренным жителям края. При этом разрыв в мировосприятии аборигена и европейца настолько велик, что оба они могут невольно подвергнуть опасности жизни друг друга.

Список литературы

1. Азадовский М.К. В.К. Арсеньев – путешественник и писатель //Азадовский М.К. Сибирские страницы. Статьи, рецензии, письма. – Иркутск: Восточно-сибирское книжное издательство, 1988. – 335 с. С.147-224.
2. Арсеньев В.К. В тундре // В.К. Арсеньев Собрание сочинений в 6 т. Т.6. – Владивосток: Примиздат, 1949. С.19-35.
3. Арсеньев В.К. Дерсу Узала // В.К. Арсеньев Собрание сочинений в 6 т. Т.1. – Владивосток, Альманах «Рубеж», 2007. – 704 с. С. 397-640.
4. Арсеньев В.К. По Уссурийскому краю // В.К. Арсеньев Собрание сочинений в 6 т. Т.1. – Владивосток, Альманах «Рубеж», 2007. – 704 с. С. 43-396.
5. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике. // М.М. Бахтин Эпос и роман Санкт-Петербург: - 302 с. С.11-194. Азбука, 2000
6. Гавриленко Т.А. Природа как источник духовности в произведениях В.К. Арсеньева «По Уссурийскому краю» и «Дерсу Узала» // Владимир Клавдиевич Арсеньев и его наследие. Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 125-летию со дня рождения В.К. Арсеньева. – Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 1997. – С.36-40.
7. Егорчев И.Н. От издательства // В.К. Арсеньев. Собрание сочинений в 6 т. Т.1. – Владивосток, Альманах «Рубеж», 2007. – 704 с. С. 8-12.
8. Егорчев И.Н. От издательства // В.К. Арсеньев. Собрание сочинений в 6 т. Т.2. – Владивосток, Альманах «Рубеж», 2009. – 608 с. С. 8-12.

9. Кабанов Н.Е. Владимир Клавдиевич Арсеньев – краевед, археолог, историк. – Владивосток, 1948. – 95 с.
10. Коровашко А.В. По следам Дерсу Узала. Тропами Уссурийского края. – М.: Вече, 2016. – 256 с.
11. Крившенко С.Ф. Творческий подвиг В.К. Арсеньева (Трилогия «В дебрях Уссурийского края») // С.Ф. Крившенко Берег Отечества. – М.: Современник, 1988. – С.174-189.
12. Кузьмичев И.С. Писатель Арсеньев: Личность и книги. – Л.: Советский писатель, 1977. – 238 с.
13. Лютман Ю.М. Структура художественного текста // Ю.М. Лютман Об искусстве. – Санкт-Петербург: «Искусство-СПб», 2005. – 704 с. С.14-287.
14. Плотникова Н.И. В.К. Арсеньев. Жизнь в противоречиях. // Литература в контексте времени. Межвузовский сборник научных статей. – Уссурийск: 1997. – С.32-39.
15. Пржевальский Н.М. Путешествие в Уссурийском крае 1867-1869 гг. – Владивосток: Дальневосточное книжное издательство, 1990. – 336 с.
16. Рогаль Н.М. Арсеньев: критико-биографический очерк. – ОГИЗ – Дальгиз, 1947. – 65 с.
17. Семенов-Тян-Шанский П.П. Путешествие в Тянь-Шань. – М: Государственное издательство географической литературы, 1958. – 280 с.
18. Старовойтов Н.В. Грани таланта (О мастерстве Арсеньева-писателя) // Структура литературного произведения: Межвузовский сборник. – Владивосток, 1975. – С.64-100.
19. Старовойтов Н.В. От факта – к художественному обобщению (Некоторые особенности творческой биографии В.К. Арсеньева) // Структура литературного произведения: Межвузовский сборник. – Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, - 1983. – С.49-56.
20. Старовойтов Н.В. Формирование художественных принципов В.К. Арсеньева и жанровое своеобразие его творчества (Ранний период) // Вопросы журналистики и литературы. – Владивосток, 1972. – С. 128-149.
21. Тарасова А.И. Владимир Клавдиевич Арсеньев. – М.: Наука, 1985. – 344 с.
22. Якимова Л.П. Многонациональная Сибирь в русской советской литературе. Новосибирск: «Наука», - 1982. – 227.
23. Яроцкая Ю.А. Научно-художественное творчество В.К. Арсеньева в контексте развития русской «географической прозы»: монография. – Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2013. – 170 с.

ИННОВАЦИИ В ФИЛОЛОГИИ

Бейсембаев Амангельды Ракишевич, доктор филологических наук, профессор Инновационного Евразийского университета, г. Павлодар, Казахстан.

Beisembayev Amangeldi, Doctor of Philological Sciences, Professor of Innovative University of Eurasia, Pavlodar, Kazakhstan.

ИЗ ОПЫТА НАЗНАЧЕНИЯ И ПРОВЕДЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ СПОРНЫХ ТЕКСТОВ

FROM THE EXPERIENCE OF COMMISSIONING AND CONDUCTING LINGUISTIC EXAMINATION OF DISPUTED TEXTS

Аннотация. В данной статье рассматривается лингвистическая экспертиза как одно из направлений прикладной лингвистики, производство которой предполагает использование знаний о структуре и функционировании языка, необходимых для решения спорных вопросов, находящихся на стыке права и языка. Именно лингвистическая экспертиза представляет собой инструмент разрешения конфликтных ситуаций между различными субъектами права. По мнению автора статьи, на основе лингвистического заключения возможно вынесение законных, обоснованных решений по делам, связанным со словесными оскорблениями, реализация закона о защите чести, достоинства и деловой репутации.

Ключевые слова: лингвистическая экспертиза, спорный текст, экспертная оценка, сведение, мнение, утверждение

Abstract. This article considers linguistic examination as one of the directions of applied linguistics, the production of which involves the use of knowledge about the structure and functioning of the language necessary to solve controversial issues that are at the interface of law and language. It is linguistic examination that is a tool for resolving conflicts between various legal entities. According to the author of the article, on the basis of a linguistic conclusion, it is possible to issue legal, informed decisions on cases involving verbal abuse, the implementation of a law to protect honor, dignity and business reputation.

Keywords: linguistic examination, disputed text, expert assessment, information, opinion, approval

Introduction. Any forms of social interaction, including natural communication, inevitably give rise to the need for legalization. Conflictual relations connected with linguistic phenomena are social relations of a special type that are subject to legal regulation [1]. However, as practice shows, the search for criteria of admissibility and lawfulness, inadmissibility and unlawfulness of certain forms of information transfer within the legal environment is absolutely impossible. These are issues in the frontier zone of law and language, which cannot be resolved without linguistic expertise of texts involved in legal practice.

Today, the development of linguistic examination is important for jurisprudence, which is a tool for resolving conflict situations between legal entities and, therefore, a tool for protecting the interests of a person, society and the state protected by law.

Making legitimate, justified decisions in cases involving verbal abuse, implementation of the law on the protection of honor, dignity and business reputation is possible only when the courts can rely on competent, objective expert opinions that help identify the legally relevant circumstances of the case.

It should be noted that the status of linguistic examination of texts has not yet been determined:

- It is missing from the list of canonical forensic examinations;
- It belongs to the class of non-mandatory forensic studies;
- It does not have a predetermined force and is evaluated by the court, the investigator, the body of inquiry on the basis of its inner conviction along with other evidence in the case.

Hence, its implementation is spontaneous (not every court can share its experience in conducting a linguistic examination of texts). The reasons for this state lie in the “hybrid” nature of linguistic examination, dealing with text (a linguistic object), from which the categories operated by jurisprudence are extracted. Therefore, for the analysis of a disputed text, special knowledge is needed.

Lawyers should:

- have the necessary tools to study the text;
- be familiar with linguistic terminology;
- be able to correctly formulate questions to be resolved by linguistic experts.
- At the same time, linguists should:
- develop common principles, methods and techniques for the examination;
- advise linguistic concepts with legal ones denoting legally relevant circumstances for this category of cases.

Linguists should remember that text expertise is not only a linguistic study (there is no doubt that this is a serious scientific study that requires both knowledge of academic theory and orientation in the latest achievements of linguistic science), but also a special method of proof strictly regulated in civil and criminal proceedings. Its final results should contain legally significant conclusions, i.e. the results of linguistic research should be correlated with the signs of the composition of the offense recorded in the law.

«In the procedural and legal aspect, linguistic expertise is a type of activity that is regulated by the relevant procedural branches (or norms) of law …» [2, 39 c.], this text is “about another text”, textual research. It can be said that all the knowledge accumulated by modern linguistics, one way or another, are in demand in this kind of practical activity, so linguistic examination can be called the “sum of technologies”.

Expert assessment of speech materials is a key point in establishing the circumstances relevant to the investigation of crimes against the person and the state, offenses in the framework of business interactions.

Methods. From the content of art. 143 of the Civil Code and the definition of damaging information, it follows that in order to incur civil liability for the dissemination of false damaging information the controversial text fragment should contain the following set of diagnostic linguistic features:

- availability of negative information about the plaintiff;
- the presence in the text of statements in the form of information, that is, statements about facts or events;
- statements of fact should contain information about the illegal (in a broad sense) and immoral behavior and actions of the plaintiff, which can be checked for conformity or non-conformity with reality.

Therefore, a linguistic expert should "collect" certain language material for evidence base. So, Pavlodar city court dismissed claims to the Public Association «Ostavim narodu zhil'ye – Pavlodarskiy region», that filed a civil suit to protect the honor and dignity of a public organization.

The subject of the dispute was the phrase **"...** *and after that representatives come to me "Ostavim narodu zhil'ye – Pavlodarskiy region" and say: our word is law! ... what right does* ***some*** *organization have "leave housing to the people - Pavlodar region»* («S veshchami na vykhod», «G.N.» dated 16 February, 2011).

The Court of Primary Jurisdiction did not see in the analyzed phrase a negative connotation, which undermined the authority of a public organization.

The Pavlodar Regional Appeals Board, when considering this case, decided to conduct a linguistic examination, asking the expert three questions, the answer to one of which we would like to bring in full.

To the question: «What semantic load is contested by B.K. statement **"...** *and after that representatives come to me "Ostavim narodu zhil'ye – Pavlodarskiy region" and say: our word is law! ... what right does* ***some*** *organization have "Ostavim narodu zhil'ye – Pavlodarskiy region to comment my actions…»?* Does it affect the honor, dignity and business reputation of a public association in the eyes of the public and in the opinion of individual citizens in terms of compliance with the laws and moral principles of society?", the expert gives the following linguistic conclusion, which became one of the reasons for canceling the Court of Primary Jurisdiction decision in favor of the plaintiff.

Let us cite as an example a fragment of the linguistic conclusion: *«It should be noted that any text is a product of speech activity, generated by the speaker (writer) and addressed to the listener (reader), characterized by an integral composition, therefore, its analysis must take into account all its components: semantic, semantic, syntactic structures. Also the question of how the processes of understanding and generating text flow is important, because the procedure for interpreting a newspaper text depends on it. That particular circumstance led to the trial.*

The subject of the dispute was the phrase **"...** *and after that representatives come to me "Ostavim narodu zhil'ye – Pavlodarskiy region" and say: our word is law! ... what right does* ***some*** *organization have "Ostavim narodu zhil'ye – Pavlodarskiy region", which:*

- *was a means of reflecting the category of certainty-uncertainty in the Russian language;*
- *accounting of the awareness of the listener about the organization ("Ostavim narodu zhil'ye – Pavlodarskiy region");*
- *was the result of assessing the communicative situation.*

The category of certainty-uncertainty in the modern Russian language is "hidden" and is expressed by a whole complex of interacting means belonging to different language tiers and functioning in close relationship with each other. The core of the category of certainty is pronominal words with a definite and indicative meaning (demonstrative, relative, possessive pronouns), and the core of the category of uncertainty is words with an indefinite meaning (indefinite pronouns and adverbs, the numeral "one" in the meaning of "certain, some").

In the analyzed fragment «…what right does ***some*** *organization "Ostavim narodu zhil'ye – Pavlodarskiy region" have» indefinite pronoun* ***"some" (in Russian "kakaya-to")*** *is used.*

Kakaya-to*, aya-to, oye-to, indefinite pronoun («some» in English) 1. It is* ***neizvestno (unknown), neyasno (unclear) which one.*** *Some man asked you and left you a book. //* ***Tot zhe (the same), with negligence*** *(colloquial) Makes friends with some kind of fool. - Explanatory dictionary of the Russian language eds. Prof. D.N. Ushakova. – M., 1935 г., T. 1., p.1290.*

In this phrase, word ***kakaya-to («some» in English)*** *carries an indefinite semantic load "it is not known, it is not clear which one", however an additional connotation is layered on the main meaning, which contains* ***negative connotation****, it is through this word that the author expresses his attitude to the human rights organization.*

This conclusion is based on the following conclusions based on the text provided for analysis:

1. In any language, the action of the extra-linguistic Law of economy of language means regulates the measure, the number of used language means in speech. In our example, «…what right does ***some*** *organization have «Ostavim narodu zhil'ye – Pavlodarskiy region» you can freely omit a word, while the content side of the phrase will not change, i.e. the dictum basis will remain the same, for example: "... what right does the organization "Ostavim narodu zhil'ye – Pavlodarskiy region" have". After all, the meaning of the phrase was that the author wanted to say that «****no one has the right to interfere with the functionality of the department****», this is the dominant thought of the phrase. If so, then the speaker should not include an indefinite pronoun in the sentence. However, the author of the statement deliberately uses the word* ***kakaya-to («some» in English)****, thereby enhancing the modus meaning of the phrase, doing it with negligence.*

*2. The intentional use of the word "****kakaya-to****" used by the speaker (B. K.) with* ***negligence*** *is further confirmed by the fact that the author accurately reproduces the name of the human rights organization «Оставим жилье народу – Павлодарский регион» (see: «And after that, representatives from* ***«Ostavim narodu zhil'ye.****.» come to me and say..», quote from the article « S veshchami na vykhod » («G.N.» dated 16 February 2011), as the head of the department for the execution of judicial acts in the Pavlodar region, B. K. could not be unaware of the existence of such an organization that deals with the legal protection of ordinary citizens. As reference: human rights organisation «Оставим жилье народу – Павлодарский регион» was created in 2009, it was mentioned in mass media several times: «N. Zh» dated 3 December 2009; «N. Zh» dated 26 August 2010; «G. N.» dated 2 December 2009; «G. N.» dated 22 June 2011. Therefore, the indefinite pronoun is used in the second meaning, with negligence that is a characteristic of the spoken style.*

*3. The category of certainty-uncertainty refers to the latent (hidden). The boundary between certainty and uncertainty is very fragile, so any particular subject may become uncertain. According to U. Cheif, it can be counted "to the way content is transmitted than to the content itself," therefore, agreeing with the scientist, I believe that the text of the interview "reveals" the thought of saying that he knows this human rights organization, allegedly it often acts as an opponent to the actions of the department he heads. However, B.K. consciously uses an indefinite pronoun, puts it in the preposition of "****some kind of***

organization*", thereby expresses an attitude towards it. Consequently, the human rights organization from the category of a certain becomes uncertain, thus jeopardizing the business reputation, the authority of this organization in society.*

4. In order to understand the true meaning of the word form, it is necessary to carefully study the entire context, since any speech work is holistic, words and phrases enter not only formal, but also meaningful communication. To this end, I listened to an audio recording of the interview with B.K., in which he continues to ***disparagingly*** *comment on such organizations, as his phrase illustrates:* ***"Svoboda Kazakhstana"*** *will find* ***any*** *organization, or* ***make up****. This phrase is indicative, the author completely reveals his position, the markers of which are:*

- *using of pronoun any with meaning «every, each», which is colloquially stylized. (see: Explanatory dictionary of the Russian language eds. Prof. D.N. Ushakova. – M., 1935 г., T. 1., p.105.);*
- *inventing the names of new, similar organizations, absolutely no different from each other.*

B. K. does not differentiate such organizations, they are all similar to him, despite the individual, ***certain*** *names, in the context of the speaker (B. K.), they represent a number of* ***uncertain*** *organizations («****Svoboda Kazakhstana"*** *will find* ***any*** *organization, or* ***make up).***

Thus, B.K. phrase "... and after that representatives from "Ostavim narodu zhil'ye – Pavlodarskiy region" come to me and say: our word is law! ... what right does some organization " Ostavim narodu zhil'ye – Pavlodarskiy region " to comment on my actions..." ? affects the business reputation of a public association, casts doubt on its ***specific*** *activities".*

Results. As the materials of this civil case show, one of the reasons for canceling the decision of the court of first instance was an incomplete dictionary entry of the analyzed word. When conducting a semantic analysis of the word "some", the judge found it sufficient to refer to the explanatory dictionary eds. S.I Ozhegova, disregarding other academic publications, for example: **Ushakov D.N.** Large explanatory dictionary of the modern Russian language; **Yefremova T.F.** Modern explanatory dictionary of the Russian language; **Kuznetsov S.A.** Large explanatory dictionary of the Russian language, etc., in which other meanings of the analyzed word can be recorded.

Discussion. The competence of the expert includes any questions of linguistic content that require the use of special linguistic knowledge relevant to the case and having legal value. One of the most frequently encountered problems in judicial practice is the non-differentiation of the concepts "approval" and "opinion", the differentiation of which depends on the reasoning of the decision made by the judge.

Opinion on facts, events, persons, in contrast to statements about facts in the form of approval, implies an explicit reference to the opinion carrier. The expression of opinion is recognized in the text by the presence of certain words and constructions pointing to it (for example, in my opinion, I believe, I suppose). If there are no such markers, the text addressee (the recipient of the information) deals with the statement, not the opinion.

Opinion, unlike a statement, cannot be true or false, but it can be confirmed or not confirmed by facts, events of objective reality. Opinion can be formed on the basis of facts or be biased, not based on facts.

Implication. Such a semantic analysis of similar concepts will allow to avoid inaccuracies in the interpretation, will contribute to the persuasiveness of the conclusions.

Linguistic examination is a special kind of linguistic research that combines various linguistic and extralinguistic parameters. Often in one conclusion it is required to consider lexical-semantic and lexical-

grammatical parameters, syntax features, specifics of the organization and structuring of the text, stylistic features, to give a historical commentary.

Timely and reasonable use of special linguistic knowledge during the investigation and trial significantly expands the possibilities of establishing many facts necessary for fair and competent resolution of cases, ensures the completeness of the study of circumstances and helps to avoid subjective opinion.

References

1. Matveyeva O.N. *Funktsionirovaniye konfliktnykh tekstov v pravovoy sfere i osobennosti yego lingvisticheskogo izucheniya: Na materiale tekstov, vovlechennykh v yuridicheskuyu praktiku: avtoreferat dis. ... kandidata filologicheskikh nauk:* 10.02.19 [The functioning of conflicting texts in the legal sphere and features of its linguistic study: Based on the texts involved in legal practice. Abstract of dis. candidate of philological sciences].Barnaul. Alt. Gos. Univ., 2004. 20 p.
2. Brinev K.I. *Spravochnik po sudebnoy lingvisticheskoy ekspertize* [Handbook of judicial linguistic expertise]. Moscow. Knizhnyy dom «LIBROKOM», 2013. 200 p.
3. *Tolkovyy slovar russkogo yazyka pod red. Prof. D.N. Ushakova* [Dictionary of the Russian language, ed. Prof. D.N. Ushakov.]. Moscow, 1935. V. 1, p.1290.
4. *Grazhdanskiy kodeks Respubliki Kazakhstan (obshchaya chast) (s izmeneniyami i dopolneniyami po sostoyaniyu na 01.07.2019 g.)* [Civil Code of the Republic of Kazakhstan (general part) (with amendments and additions as of 07/01/2019)]
5. *Cheif U. Dannoye, kontrastivnost, opredelennost, podlezhashcheye, topiki i tochka zreniya // Novoye v zarubezhnoy lingvistike* [Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics, and point of view//New in foreign linguistics]. Vip. XI. M.: Progress, 1982.
6. *Tolkovyy slovar russkogo yazyka pod red. S.I. Ozhegova*. [Dictionary of the Russian language, ed. S.I. Ozhegov] – *4th ed., dop. Moscow. OOO «A TEMP», 2006. - 944 p.*
7. *Yefremova T.F. Novyi slovar russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatelnyi* [Efremova T.F. The New Dictionary of the Russian Language. Interpretative and Word-building]. Moscow. Russkiy yazyk, 2000.
8. *Bolshoy tolkovyi slovar russkogo yazyka pod red. Kuznetsova S.A. - Spravochnoye izdaniye* [Great Dictionary of the Russian language, ed. S.A. Kuznetsova - Reference edition*]. SPb.: Norint, 2000. - 1536 p.*
9. *Baranov A.N. Lingvisticheskaya ekspertiza teksta: teoreticheskiye osnovaniya i praktika: uchebnoye posobiye/ A.N. Baranov [Baranov A.N. Linguistic expertise of the text: theoretical foundations and practice: study guide / A.N. Baranov]. – 2nd ed. Moscow. Flinta Nauka, 2009. – 592 p.*

Богданова-Бегларян Наталья Викторовна, доктор филологических наук, профессор, профессор, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия

Bogdanova-Beglarian Natalia V., Doctor of Science, professor, professor of Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russia

О НОВЫХ ПРОБЛЕМАХ КУЛЬТУРЫ РУССКОЙ РЕЧИ: «БОЛЕВЫЕ ТОЧКИ» И КОРПУСНЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ

ON NEW PROBLEMS OF THE CULTURE OF RUSSIAN SPEECH: "PAIN POINTS" AND CORPUS APPROACH TO RESEARCH

Аннотация. В статье рассматривается специфика понятия нормы как неотъемлемой характеристики литературного языка и предлагается различать два ее типа: норму кодифицированную (прескриптивную, или «норму-эталон»), с одной стороны, и норму реальную (дескриптивную, или «норму-узус»), с другой. Отмечается противоречивый характер нормы: консервативность – и гибкость, изменчивость одновременно. Высказывается также озабоченность рядом конкретных вопросов культуры русской речи, которые свидетельствуют об активном влиянии современного речевого узуса на литературную норму. Среди таких «проблемных зон» – употребление альтернативных форм *ОДЕТЬ – НАДЕТЬ* (*ОДЕТЬ пальто* вместо *НАДЕТЬ пальто*); незакономерная инверсия в рамках грамматической конструкции *УЖЕ (столько-то времени), КАК (что-то происходит)*; а также замена обычной связи изъяснительного придаточного с главным предложением (с помощью союза *ЧТО*: *я знаю, ЧТО он придёт*) на местоименно-соотносительную конструкцию (*я знаю ТО, ЧТО он придёт*). Думается, что такого рода «проблемные зоны» культуры русской речи необходимо учитывать и в теоретических описаниях русского языка, и в практике как преподавания русского языка как иностранного, так и практике перевода с русского на другие языки.

Ключевые слова: культура речи, кодифицированная норма, реальная норма, узус, речевой корпус, русский язык как иностранный, практика перевода

Abstract. The article considers the specifics of the concept of a norm as an integral characteristic of a literary language and proposes to distinguish its two types: the codified norm, on the one side, and the real norm, other. The controversial nature of the norm is noted: conservatism and flexibility, variability at the same time. There is also concern about a number of specific questions of the culture of Russian speech, which testify to the active influence of the modern usage on the literary norm. Among such "problem areas" is the use of alternative forms *ODET' – NADET'*, irregular inversion within the framework of the construction *ALREADY* (for so long), *HOW* (something happens), and also the replacement of the usual connection of the explanatory subordinate with the main sentence (using the conjunction *CHTO*: *JA ZNAJU,* ***CHTO*** *ON PRID'OT*) on the pronoun-correlative construction (*JA ZNAJU* ***TO, CHTO*** *ON PRID'OT*). It seems that these "problem areas" of the Russian speech culture must be taken into account in the theoretical descriptions of the Russian language and in the teaching Russian as a foreign language practice as well as in the practice of translating from Russian into other languages.

Keywords: culture of speech, codified norm, real norm, usage, speech corpus, Russian as a foreign language, translation practice

Введение. Когда мы говорим о *языковой норме*, неважно, о чем конкретно идет речь: о русском языке как *родном*, как *неродном* или как *иностранном.* Вопросы нормы важны и актуальны всегда, поскольку *норма* – одна из отличительных черт любого литературного языка, ср.: «Норма – это совокупность явлений, разрешенных системой языка, отобранных и закрепленных в речи носителей языка и являющихся обязательными для всех владеющих литературным языком в определенный период времени» [2, с. 16]. Представление о норме необходимо как носителям русского языка, так и тем, кто его изучает – как родной, второй или иностранный.

О норме, культуре русской речи и ее проблемах. Однако норма является константой только с большой долей условности. С одной стороны, она действительно во многом статична и консервативна, что препятствует бесконтрольному изменению литературного языка (в отличие, скажем, от разговорной речи, диалектов, просторечия и прочих языковых идиомов), удерживает его в определенных рамках хотя бы на «определенный период времени», - и обеспечивает тем самым взаимопонимание носителей языка во времени и пространстве, облегчает общение и чтение литературы. Но, с другой стороны, норма гибка и подвижна, то есть вариативна, она отражает многие изменения, происходящие в *узусе* (реальном функционировании языка), и тем самым обеспечивает *языковую эволюцию*. Ср. знаменитый парадокс Ш. Балли: «Язык может функционировать, лишь оставаясь неизменным, но существовать он может, только изменяясь» [7, с. 18]; ср. также: «Язык *создается посредством изменения* (курсив автора – *Н. Б.-Б.*) и “умирает” как таковой, когда он перестает изменяться» [4, с. 343].

В связи с такой противоречивой (двоякой) сущностью языковой нормы имеет смысл говорить о двух ее типах:

1) *норма кодифицированная*, *прескриптивная* («норма-эталон»), зафиксированная в словарях, справочниках и грамматиках и предписанная к употреблению носителями языка. Под *кодификацией* при этом понимается «отражение объективно существующей современной литературной нормы, сформулированной в виде правил и предписаний, в учебниках, словарях, справочниках»; «при кодификации происходит сознательный отбор того, что предписывается употреблять как правильное» [2, с. 13]. Знание такой нормы, вне всякого сомнения, необходимо любому говорящему на данном языке;

2) *норма реальная*, *дескриптивная* («норма-узус»), пока нигде не зафиксированная, но уже осознаваемая как таковая носителями языка, ср.: «Норма <...> должна быть признана неотъемлемым качеством любого языкового идиома, любой языковой системы вне зависимости от ее общественных функций, ибо в каждом языковом идиоме, в каждой системе, включая и диалект, есть традиционные, установившиеся способы реализации вариантности данной системы (норма. – *Н. Б.-Б.*) и нетрадиционные, отвергнутые коллективом говорящих (ненорма. – *Н. Б.-Б.*)» [5, с. 174]. Знание такой нормы также необходимо любому говорящему на данном языке, в том числе иностранцу, поскольку оно «означает более высокую степень культуры», «предполагает осведомленность не только о *возможном* (здесь и далее в цитате курсив автора – *Н. Б.-Б.*), о том, что *можно сказать* на данном языке, не нарушая его функционирования, но также и о том, что действительно *говорится* и *говорилось*, то есть о традиционной реализации» [4, с. 236].

Рядовой носитель языка (обыватель) имеет дело, как правило, только с нормой кодифицированной, то есть со словарями, к которым он обращается в случае затруднения (если вообще обращается...), поскольку с реальной нормой можно ознакомиться только в специальной научной литературе, это удел (зона знания и научной деятельности) узких специалистов. Однако нет сомнения, что невнимание к изменениям в языке (к «норме-узусу») препятствует его успешному изучению (лингводидактика) и включению в мировой литературный контекст (практика перевода), поэтому так важны и всегда актуальны вопросы культуры речи, особенно самой современной.

Вопросы современной нормы можно свести к следующему:

- *всякое ли изменение узуса можно воспринимать как изменение нормы?*
- *где граница допустимого (вариант нормы) и недопустимого (ненорма)?*
- *кто «придумывает» нормы?*
- *можно ли влиять на становление нормы?*
- *насколько важна норма?*

Возможные ответы на эти вопросы:

- «языковые нормы складываются стихийно, вырастают из узуса» [6];
- «смена языкового стандарта происходит примерно за 25 лет» [3];
- «в языке прогрессивно то, что консервативно» [3];
- «если норма кардинально изменится, от нас уйдет целый культурный пласт» [3];
- «не будет языка в его литературном варианте – не будет и культуры» [3];
- «по одежке встречают, ***по речи*** провожают» [3];
- новая норма опирается на *социолингвистику* и *статистику*;
- «язык живет своей жизнью, и мы всего лишь ***наблюдатели***, а не руководители этого процесса» [3].

Посмотрим же, что можно обнаружить в современной русской речи при подходе к ней с позиций корпусной лингвистики.

Материал и методика. Источником материала для наблюдений, представленных в настоящей статье, стали два речевых корпуса: устный подкорпус Национального корпуса русского языка и корпус повседневной русской речи «Один речевой день» (ОРД), разрабатываемый в СПбГУ (в основе его создания – методика 24-часовой записи; корпус содержит речь 130 информантов и более 1000 их коммуникантов; более 1250 часов звучания; более 1 млн словоформ в расшифровках; расшифровка и многоуровневое аннотирование осуществлялось в профессиональной программе ELAN [8]. Именно на этом материале и были выявлены некоторые «болевые точки» современной культуры речи, которым и посвящена статья.

«Болевые точки» современной культуры речи. Нарушения норм речевой культуры в современной речи слышны, в принципе, любому образованному человеку. Некоторые из них случайны и индивидуальны: зафиксируешь, мысленно поморщишься и пройдешь мимо. А некоторые приобретают массовый характер, проникают на экраны телевизоров, в сериалы и просто «бьют» по ушам. Такие ошибки наиболее опасны, так как создают ощущение нового узуса, которому уготовано стать нормой. Приведем наиболее распространенные их них.

1. ***ОДЕТЬ (что-то)*** **вместо** ***НАДЕТЬ (что-то)***:
   - [Андрей Кабыш, муж, 90] *В тридцать шестом году впервые я* ***одел халат*** */ в тридцать шестом году* [Троицк. Д/ф из цикла «Письма из провинции» // Т/к «Культура», 2008];
   - *ой вот даже* ***одену*** *там я так даже *Н сдалась мне эта форма !* [ОРД; И125, муж., 42 года, учитель истории]
2. Незакономерная инверсия в рамках конструкции ***УЖЕ (столько-то времени), КАК (что-то происходит)***:
   - *Вот* ***уже как год*** *мы* ***ходим*** *в церковь и стараемся / ну / соблю… соблюдать все заповеди* [Протоиерей Димитрий Смирнов. Ответы слушателям радио «Радонеж» в прямом эфире на вопросы о вере и спасении (1999)];
   - *Таможни янтарного края вот* ***уже как год лихорадит*** [З. Мазепов. Резня в таможне (2004) // «Калининградские Новые колеса», 2004.11.11].
3. Замена обычной связи изъяснительного придаточного с главным предложением (с помощью союза *что*: ***я сказал, ЧТО он придёт***) на местоименно-соотносительную конструкцию (***я сказал ТО, ЧТО он придёт***):

- *нету их // вот мне Женя даёт* ***записочку / то что*** *нету ничего* [ОРД; И92, муж., 46 лет, предприниматель];
- *ну () вот стекло у нас под какие-то лёгкие книжки либо / вот под кассеты @ ну я поэтому и* ***испугалась / то что*** *стекло мне не очень получится* [ОРД; И23, жен., 23 года, продавец];
- *(э-э) мы (э-э)* ***договаривались то что*** *в пятницу(:) с мамой придём ...* [ОРД; И7, муж., 45 лет, военный].

Ситуация (1), похоже, уже безнадежна: узус практически «победил» норму, которая в повседневной речи стала очень редкой. Ситуации (2)-(3) также развиваются сегодня почти лавинообразно (агрессивный узус! – [1]) По примерам видно, что говорят так носители языка из самых разных гендерных, возрастных и профессиональных групп, но, но с этим, думается, еще стоит побороться.

Заключение. Проблемы преподавания русского языка иностранного, как показано в статье, осложняются, помимо всего прочего, еще и неустойчивостью речевых норм в само́м русскоязычном социуме, что делает постоянно актуальными вопросы культуры речи. Думается, что эти «проблемные зоны» культуры русской речи необходимо учитывать не только в теоретическом описании русского языка, но и в практике преподавания русского языка как иностранного, и в практике перевода с русского на другие языки.

Благодарности

Исследование выполнено при поддержке гранта **РНФ «Система прагматических маркеров русской повседневной речи» (проект № 18-18-00242).**

Список литературы

1. Богданова-Бегларян Н. В. Агрессивный узус – или эволюция языковой нормы? // Верхневолжский филологический вестник. Научный журнал. № 1, 2015. С. 25-31.
2. Вербицкая Л. А. Русская орфоэпия (к проблеме экспериментально-фонетического исследования особенностей современной произносительной нормы). Л.: ЛГУ, 1976, 124 с.
3. Каленчук М. Л. Речь выдает нас с головой // https://charisma.ru/blog/20170804/ [Электронный ресурс] (дата обращения – 30.04.2019).
4. Косериу Э. Синхрония, диахрония и история (Проблема языкового изменения) // Новое в лингвистике. Вып. 3. М., 1963. С. 143-343.
5. Ступин Л. П. К вопросу о сущности нормы // Нормы реализации. Варьирование языковых средств. Межвузовский сборник научных трудов. Горький: Горьковский гос. педагог. ин-т им. М. Горького, 1984. С. 173-178.
6. Шмелева Е. Я. Мнимая новизна // https://www.kommersant.ru/doc/3751360 [Электронный ресурс] (дата обращения – 30.04.2019).
7. Bally Ch. Linguistique générale et linguistique française, Bern: Ed. A. Francke, 1950. 440 p.
8. Bogdanova-Beglarian, N., Sherstinova, T., Blinova, O., Martynenko, G. Linguistic Features and Sociolinguistic Variability in Everyday Spoken Russian // SPECOM 2017. Lecture Notes in Artificial Intelligence, LNAI, vol. 10458. Springer, Switzerland, 2017. Pp. 503-511.

References

1. Bogdanova-Beglarian, N. V. Aggressive Colloquial Usage or Language Norm Evolution? // Verhnevolzhski Philological Bulletin: Science Magazine. N 1, 2015. Pp. 25-31.
2. Verbitskaya, L. A. Russian Orthoepy (to the Problem of Experimental Phonetic Study of the Characteristics of the Modern Pronunciation Norm). Leningrad, 1976. 124 p.
3. Kalenchuk, M. L. Speech Gives Out Us With Head // https://charisma.ru/blog/20170804/ [Electronic resource] (available on 30.04.2019).

4. Koseriu, E. Synchrony, Diachronic and History (The Problem of Language Change) // New in Linguistics. Issue 3. Moscow, 1963. Pp. 143-343.
5. Stupin, L. P. On the Question of the Essence of the Norm // Norms of Implementation. Variation of Language Means. Gorky, 1984. Pp. 173-178.
6. Shmeleva, E. Ya. Imaginary Novelty // https://www.kommersant.ru/doc/3751360 [Electronic resource] (available on 30.04.2019).
7. Bally, Ch. Linguistique générale et linguistique française, Bern, 1950. 440 p.
8. Bogdanova-Beglarian, N., Sherstinova, T., Blinova, O., Martynenko, G. Linguistic Features and Sociolinguistic Variability in Everyday Spoken Russian // SPECOM 2017. Lecture Notes in Artificial Intelligence, LNAI, vol. 10458. Springer, Switzerland, 2017. Pp. 503-511.

Боженкова Наталья Александровна, доктор филологических наук, профессор, Государственный институт русского языка им. А.С.Пушкина, профессор кафедры общего и русского языкознания, Москва, Российская Федерация.

Bozhenkova Natalia Alexandrovna, Doctor of Philology, Full Professor, Pushkin State Russian Language Institute, Professor at the Department of General and Russian Linguistics, Moscow, Russia.

Боженкова Раиса Константиновна, доктор филологических наук, профессор, Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана, профессор кафедры русского языка, Москва, Российская Федерация.

Bozhenkova Raisa Konstantinovna, Doctor of Philology, Full Professor, Bauman Moscow State Technical University, Professor at the Department of Russian Language, Moscow, Russia.

ЗЕВГМАТИЧЕСКИЕ И ПАРЦЕЛЛИРОВАННЫЕ КОНСТРУКЦИИ КАК СЕМАСИОЛОГИЧЕСКИЕ ИДЕНТИФИКАТОРЫ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

ZEUGMATIC AND PARCELED CONSTRUCTIONS AS SEMASIOLOGICAL IDENTIFIERS OF POLITICAL DISCURSIVE INTERACTION

Аннотация. В статье представлен анализ языковых конструктов, манифестирующих лингвокультурную устроенность российской политической коммуникации. Эволюционируя на основе накопленного социумом лингвоментального материала, политика осуществляется прежде всего в процессе вербального взаимодействия с целью создания в обществе определенной аксиологической картины, а вся формальная организация политического дискурса подчиняется необходимости эффективной реализации функции воздействия, инструментарием которой выступают разнообразные орнаментальные конструкции, в том числе *зевгма* и *парцелляция*. Интенциональный «посыл» политического взаимодействия видоизменяется в акте индивидуального языкового оформления, поэтому научный интерес вызывают «знаковые» политические акторы, во многом определяющие мировоззренческую позицию социальных групп. Синергетическая устроенность зевгматических и

парцеллированных конструкций, обусловленная совмещением признаков тропеических единиц и собственно фигурных построений, является базисом экстраполяции «от индивидуального ко всеобщему»: производные значения, актуализируемые в политических интеракциях, на основе семантико-семиотических ассоциаций развиваются и переходят в смежные дискурсивные поля, формируя единые семасиологические константы. Новые языковые единицы характеризуются не только высоким экспрессивно-эмоциональным потенциалом, «многопластовым» семантическим «зарядом», но и определенной типизированностью, что позволяет рассматривать зевгматические и парцеллированные конструкции как лингвокультурные спецификаторы современного политического дискурса.

Ключевые слова: политический дискурс, зевгма, парцелляция, вербальные маркеры, экспрессивно-прагматический потенциал, лингвокультурные спецификаторы

Abstract. The article offers an analysis of language constructs demonstrating the linguocultural arrangement of Russian political communication. Evolving on the basis of accumulated linguomental material, politics is carried out primarily in the process of verbal interaction aimed at setting a particular axiological image in the society. The entire formal arrangement of political discourse is subject to the need for an effective implementation of the impact function, which uses various ornamental structures, including *zeugma* and *parceling,* as its main tools. The intentional message is political interaction is modified in the act of individual language formulation. Thus, significant, or key, political actors are of scientific interest, as they largely define social groups' ideological position. The synergetic character of zeugmatic and parceled structures, determined by the combination of features typical of trope units and actual speech figures, is the basis for the extrapolation "from the individual to the general". Derived meanings actualized in political interactions develop and become part of adjacent discursive fields, forming unified semasiological constants. New language units possess not only a high expressive-emotional potential, a multilevel semantic charge, but also a number of specific typical features. This fact allows us to regard zeugmatic and parceled structures as linguocultural identifiers of modern political discourse.

Keywords: political discourse, zeugma, parceling, verbal markers, expressive and pragmatic potential, linguocultural qualifiers

Введение. Современное политическое поле охватывает широкий диапазон явлений: в него входят политические субъекты, сообщества, институты; нормативные подсистемы, традиции и ритуалы; политическая культура и идеология, методы и приемы политической деятельности, средства информирования и пр. Соответственно, в политическом дискурсе, представляющем собой речевую деятельность субъектов в сферах политического институционального общения, детерминированную определенной социально-ролевой иерархией и объективированную в виде совокупности текстовых единиц политической направленности во всем их жанровом и функциональном многообразии [2], реализуются все конституенты социального поля – они либо составляют собственно предмет общения (его референциальный аспект), либо выступают в качестве элементов прагматического контекста, в том числе и прагматических пресуппозиций.

В этой связи встает вопрос о специфичности языкового обрамления политических дискурсивных практик и наличии самостоятельной системы профессионально ориентированных знаков – вербальных / невербальных / «семасиологически скрытых» (термин наш). Значительное число ученых (в отличие, например, от В.З. Демьянкова), отказывают системе политических языковых знаков в уникальности, подчеркивая, что своеобразные черты политического дискурса не всегда поддаются процедуре идентификации и, как правило, «не выходят за рамки соответствующих идиоэтнических

языков» [6, с. 193]. Внешняя «неспецифичность» политической коммуникации, с нашей точки зрения, объясняется тем, что политика является профессиональной сферой, где общение всегда ориентировано на массового адресата: медиаресурсы оказываются средой и средством ее существования (при этом СМИ зачастую выступают в качестве субъектов политической деятельности), а язык политики оказывается «лишенным свойства корпоративности, присущего любому специальному языку» [7, с. 30]. Неслучайно П.Б. Паршин под языком политики подразумевает вовсе не язык или, по меньшей мере, не только язык. По его словам, предметом политической коммуникации является идиополитический дискурс, то есть «своеобразие того, что, как, кому и о чем говорит тот или иной субъект политического действия» [6, с. 194], предназначение которого «не описать (то есть не референция), а убедить, пробудив в адресате намерения, дать почву для убеждения и побудить к действию» [4, с. 118]. Именно поэтому эффективность политического дискурса определяется адекватным планированием коммуникативного поведения автора и умелым воплощением этого плана путем использования различных, реализующих воздействующий потенциал естественного языка на интеллектуальную и эмоционально-волевую сферу адресата вербальных средств, в кластере которых особое место занимают *зевгматические* и *парцеллированные конструкции.*

Методы. Методологическая концепция исследования, в основу которой были положены как общегуманитарные методы, так и методы языкознания (метод сегментации вербальных явлений/фактов, их категориальный и контекстуальный анализ, обобщение и выявление внутренних этноментальных закономерностей и др.), направлена на многоаспектное изучение прагмалингвистической проблематики политических дискурсивных практик, зависимых от многомерного набора составляющих социокоммуникативного поля. Материалом исследования послужили скрипты публичных выступлений российских политиков (как из числа сторонников, так и оппозиционеров государственной власти), эксплицирующих сущностное единство (при неоднозначности идеологических позиций) лингвосемиотических конституентов политического пространства (более 1000 текстовых единиц).

Результаты. Проведенное исследование дало возможность описать зевгматические и парцеллированные конструкции как категориальные единицы российского политического дискурса, определить механизмы их экземплификации в идеологически «разнополюсных» политических интеракциях, охарактеризовать (в общих чертах) специфичность идиоментальных структур субъектов политической коммуникации и на этом основании выявить лингвопрагматические закономерности организации политических дискурсивных практик.

Дискуссия. Политический дискурс, будучи разновидностью институционального дискурса, имеет соответствующую конституцию и реализует его основные функции (информативную, делимитативную, аргументативную, групповыделительную и персуазивную). Специфическими принято считать агональную функцию, функцию социальной идентификации (дифференциация / интеграция групповых акторов политики), функцию контроля (имманентно включающую манипуляцию общественным сознанием), интерпретационную функцию (создание «языковой реальности» поля политики) [7]. В обозначенный перечень включим и функции, констатированные Д. Грейбер, – «“определение повестки дня/agenda setting”, “распространение информации/information dissemination”, “проекция в прошлое и будущее/projection to future and past”» [8, с. 198]. Последние характеристики в наибольшей степени обусловливают базисный признак политического дискурса – его использование в качестве инструмента овладения властью, ее

сохранения и перераспределения. Так, распространение информации о состоянии дел в политическом сообществе – важнейшая функция политических интеракций по отношению к гражданскому обществу, поскольку члены этого общества, как правило, не соприкасаются с миром политики напрямую и их знания складываются на основе предлагаемых «вербальных картинок». Такие текстовые единицы могут иметь различную форму (описания, сравнения, мнения, выводы), реализуются в разнообразных жанрах (официальном заявлении, пресс-конференции, интервью и др.) и, наряду с эксплицитной информацией, содержат имплицитно-коннотативные элементы – в первую очередь, эмотивно окрашенные языковые конструкты. Именно эти единицы определяют особую языковую картину политического дискурса и его дифференциальные характеристики – специфическую институциональность, ритуальность и смысловую неопределенность, восстановление которой возможно благодаря неразрывной связи политических текстов с социокультурными, аксиологическими, идеологическими, историческими, психологическими компонентами коммуникативной ситуации, в которой они были созданы, и одновременно с системой когнитивных и прагматических установок адресанта, взаимодействующего с адресатом.

Спектр экспрессивно-эмотивных средств политического языка представлен внушительным числом орнаментальных конструкций, однако две их них – зевгма и парцелляция – заслуживают более пристального внимания уже на том основании, что включают в себя признаки как тропеических единиц, так и собственно фигурных построений. Такая синергетическая устроенность определяет возможность перехода «от индивидуального ко всеобщему», поскольку каждая актуализация зевгматической или парцеллированной конструкции в силу внутренней активности и неограниченности фигурной модели реализует какие-либо лингвокультурные смыслы (которые не всегда оказываются вербализованы, но обязательно присутствуют латентно) и вовлекает партиципанта в единый лингвокультурный универсум.

Зевгма, как экспрессивная синтаксическая конструкция, состоящая «из ядерного слова и зависящих от него однородных членов предложения равноценных грамматически, но семантически разноплановых, вследствие чего в многозначном ядерном слове одновременно актуализируются минимум два разных значения или смысловых оттенка» [1, с. 55-56], бесспорно, «перешла» в политическую речь (впрочем, как и в речь публицистическую в целом) из речи разговорной, и собственно фигурной конструкции предшествовала речевая ошибка, детерминированная разноуровневостью семантического плана однородных членов синтагмы. Отметим, что само ядерное слово зевгмы неоднородно по степени реализации семного компонента. Так, *слабый тип* характеризуется одновременной реализацией в ядерном слове не различных словарно зафиксированных значений, а только едва уловимых нюансов, в цепочке же присоединяемых слов наблюдается не вполне ощутимая семантическая неоднородность при правильном синтаксическом построении и полной / частичной морфологической однородности. К *сильному типу* относят такие конструкции, в которых в ядерном слове одновременно реализуются различные словарно зафиксированные значения, ощущается семантическая разнородность при грамматической (синтактико- морфологической) однородности. В *парадоксальном типе* ядерное слово может реализовываться разными значениями – главное, чтобы имела место явная «семантическая несовместимость». Соответственно, ядерное слово в зевгме может выступать в качестве субординатора, подчиняя себе семантически неоднородные члены предложения, формально представленные как однородные, или же ядерное слово и семантически гетерогенный ряд оформляются отношениями координации (как правило,

ядерное слово является сказуемым, а семантически неоднородные члены предложения, относящиеся к нему, являются подлежащими).

Семасиологическое несоответствие формально-грамматических однородных членов синтагмы маркирует экспрессивно-прагматический потенциал зевгматических конструкций, их разнохарактерность и «разновидовость» и, как следствие, частотность присутствия в политических дискурсивных практиках: «*Война* ***побеждает все****, кроме* ***бедности и зубной боли»*** (В.В. Жириновский, https://ldpr.ru/party, 10.04.2019); *«****Острить, накладывать санкции и отзывать дипмиссию надо внезапно*** *– тогда это работает»* (С.В.Лавров, http://government.ru/news/16118/, 11.04.2019); *«Наврал в эфире, воспел Путина и путинскую Россию, получил деньги в кассе госканала и* ***уехал*** *из этой путинской России следующим самолетом. В Лондон –* ***к своей семье, своей квартире и своей королеве***» (А.А. Навальный, https://navalny.com/p/6008/, 14.04.2019); «*Вооруженные переговоры с ИГИЛ и Джебхат-ан-Нусрой – только цветочки,* ***ягодки будут покруче и скоро****»* (В.А.Небензя, http://https://www.1tv.ru/?1, 10.04.2019); *«Недаром говорят, что восток Украины* ***работает на Россию****, а запад –* ***в России****»* (Д.А.Медведев, http://government.ru/news/16118/, 10.04.2019); *«Про Абызова прочитал интересное: оказывается, это уже* ***вторая посадка*** *под день рождения Дворковича.* ***В прошлом году Зиявудин Магомедов*** *(«Сумма», однокашник Медведева),* ***в этом*** *–* ***экс-министр без портфеля, зато с итальянским поместьем****»* (Д.Г. Гудков, https://echo.msk.ru/blog/dgudkov/2396425-echo/, 12.04.2019).

Безусловно, приведенные примеры имеют разную семасиологическую и грамматическую организацию (от наиболее частотной конструкции, выражаемой формулами Vtr.dir.– N_1,N_2,N_3... / V–Od_1, Od_2, Od_3..., до сращенных синтагм, построенных по принципу синтаксического параллелизма с единым сказуемым N_1,N_2–Vtr.ind.– N_1,N_2... / S_1,S_2–V– Oi_1, Oi_2...), однако сущностный признак зевгматической конструкции – соблюдение правил грамматической когерентности при одновременном нарушении когерентности логической – выявляется без дополнительных, особо точных приемов анализа и организует тем самым экспрессивно-прагматический центр политической дискурсивной практики.

В этой связи обратим особое внимание на конструкции, синергетически уравнивающие на уровне текста две «семантические изотопии» [1, с. 67] – как правило, свободное и фразеологическое значение: *«Что поделаешь – в любой партии низшее* ***звено активистов****, как правило,* ***с головой не дружит****, но очень часто мы* ***зависим*** *именно* ***от*** *их* ***головы****»* (Л.М. Волков, https://www.leonidvolkov.ru/p/140/, 10.04.2019); *«Сегодняшнее политическое варево* ***в гробу мы видели****, каким бы флагом этот* ***гроб не накрылся****»* (А.А. Навальный, https://navalny.com/p/5675/, 11.04.2019). Симультанная экспликация двух значений не только оказывается разновидностью гиперсемантизации, свойственной речи художественной (что актуализирует агональную, идентификационную и интерпретационную функции политического дискурса), но и детеминирует вектор идеолого-аксиологического «прочтения» политической ситуации в целом.

Не менее значимыми для организации политических дискурсивных практик оказываются и парцеллированные конструкции, характеризующиеся, с одной стороны, формально-семасиологической неоднозначностью, с другой – явной идиостилистической окрашенностью. Традиционно *парцелляцией* именуют стилистическую фигуру речи, состоящую в расчленении исходной целостной структуры высказывания на два (или более) интонационно/графически обособленных отрезка – базовую структуру и парцеллят [3], однако лингвистические наблюдения позволяют утверждать, что сегментированная синтагма есть вербальный маркер когнитивных механизмов текстообразования, которые позволяют партиципанту определенным образом презентовать собственную

коммуникативную целеустановку. Соответственно, из приема и средства усиления выразительности парцелляция все более «превращается» в маркер идиоментального процесса, что в случае со «знаковыми» фигурами политической деятельности (лидерами государств, руководителями властных структур, представителями оппозиционных взглядов и др.) нередко экстраполируется на способ мировосприятия членов социума, разделяющих данные идеологические воззрения.

Функциональная многоплановость парцелляции, незамкнутость ее лексического воплощения, достаточная свобода синтаксического представления (в пределах структуры простого/сложного предложения, однородных членов; вследствие эллипса глагола общего значения; контактность/дистантность расположения; степень распространенности и количественность парцеллята) [3], обусловливают разнообразие моделей парцеллированных конструкций в политических дискурсивных практиках: *«Для людей важно, что реально сделано и как это улучшает их жизнь, жизнь их семей.* ***И не когда-нибудь, а сейчас****»* (В.В. Путин, http://kremlin.ru/events/president/news/59863, 11.04.2019); *«Забыли о главном – о людях.* ***Об их интересах и потребностях****»* (В.В.Путин, http://kremlin.ru/events/president/news/ 59863); *«Интересно, что очень разъехались оценки участников и журналистов.* ***В противоположные стороны****»* (Л.М.Волков, https://www.leonidvolkov.ru/t/47/, 11.04.2019); *«Однако задача выстраивания подлинно стратегического партнерства, надежной и устойчивой системы связей, гарантирующей повышение совместной конкурентоспособности России и ЕС, остается нереализованной.* ***Не по нашей вине****»* (С.В. Лавров, http://www.mid.ru/press_service/minister_speeches/-/asset_publisher/7OvQR5KJWVmR/ content/id/3081301, 14.04.2019); *«Поэтому нам нужны перемены.* ***Хорошо продуманные и постепенные****»* (ВПП «Партия Роста», https://rost.ru/about/program/, 10.04.2019); «*Вот он, кошмарный план Путина – засадить меня и Волкова в тюрьму, чтобы оставить наши штабы, активистов, волонтеров и вообще широкую публику наедине со страшными людьми – политологами.* ***И их сатанинскими подмастерьями — колумнистами****»* (А.А.Навальный, https://navalny.com/p/5580/, 14.04.2019); *«Вы можете и сейчас записаться в волонтеры любого из штабов, подписаться на рассылку региональных новостей, вступить в группы в соцсетях.* ***Стать частью нашего большого, растущего, мощного всероссийского движения****.* ***За Прекрасную Россию Будущего.*** (Л.М.Волков, https://www.leonidvolkov.ru/t/ 52/, 11.04.2019); *«И вы знаете, с чем нам автор программы предлагает ознакомиться вместо шпионского скандала? Тут Брилёв превзошёл сам себя. “Никак не меньшей сенсацией в Лондоне стала и другая съемка. Сейчас вот из машины появится американская актриса Меган Маркл. И хоть она и новоиспеченная герцогиня, но сама закроет за собой дверь автомобиля. Мелочь, но по количеству просмотров эта съемка в лидерах”.* ***Меган Маркл. Сама. Захлопнула. Дверь. Машины. Браво!****»* (А.А.Навальный, https://navalny.com/p/ 6008/, 10.04.2019); *«В правой части кадра видно речку на территории голубевского участка, полностью отрезанную от публичного доступа. Это незаконно. Он ее украл.* ***Как и, к слову, свою диссертацию****»* (А.А.Навальный, https://navalny.com/p/6094, 14.04.2019).

Будучи синкретичным синтаксическим феноменом, в котором «соединяются черты двух позиций – присловной и неприсловной – вне предложения с распространяемым компонентом» [5, с. 768], парцелляция как лингвистический механизм текстообразования создаёт условия для преодоления языковых запретов на постановку в синтаксическую постпозицию различных словоформ, так как, оказываясь «компромиссом развернутости и компактности» [3, с. 281], позволяет и актуализировать, и, что важнее, рематизировать коммуникативно релевантный компонент высказывания. При этом отметим, что три

последних примера представляют собой конвергентные орнаментальные конструкции: первый парцеллят усиливается последующим, в результате чего появляется характер эллиптичного построения, одновременно вычленяется градационный ряд, семантически «усиленный» разнохарактерностью референциальной отнесенности вербального знака и (в последнем примере) зевгматическим сочленением лексем, замещающих позиции прямого объекта. Такого рода сочетанность категориальных признаков орнаментальных конструкций многократно повышает интерпретационно-воздействующий потенциал высказывания и тем самым обеспечивает специфическую институциональность политической практики.

Заключение. Политический дискурс, бесспорно, есть «зеркало» всех видов социальной коммуникации, поскольку манифестирует как культуру определенной группы с ее идеологическими установками, аксиологическими знаками, ментальными символами и др., так и общеязыковую тенденцию амбивалентности использования речевых средств – соединения «экономичности» с «изобразительностью» (и компенсации вторым компонентом первого). При этом, думается, в политическом взаимодействии детерминирующим признаком такого явления следует обозначить фактор осознанности автором – рефлексированности – построения и употребления орнаментальной языковой конструкции, поскольку в данном случае мы имеем дело со строго организованным иллокутивным актом, реализующим определенные интенции. Многообразная интеракциональная актуализация моделей парцеллированных и зевгматических конструкций не только и не столько определяет емкость заданных фигур (которая, по существу, оказывается неограниченной), сколько детерминирует их «жизнеспособность» в пространстве политической коммуникации и тем самым определяет семасиологические характеристики современного политического дискурса.

Список литературы

1. Береговская Э.М. Очерки по экспрессивному синтаксису. М.: РОХОС, 2004. 208 с.
2. Боженкова Н.А., Боженкова Р.К., Боженкова А.М. Вербальная экземплификация тактико-стратегических предпочтений коммуникантов в современных политических дискурсивных практиках// Вестник РУДН. Серия «Русский и иностранный языки и методика их преподавания». Том 15 № 3 (2017). М.: РУДН, 2017. С. 255-284..
3. Ванников Ю. В. Синтаксис речи и синтаксические особенности русской речи. М.: Русский язык, 1979. 296 с.
4. Демьянков В.З. Интерпретация политического дискурса в СМИ // Язык СМИ как объект междициплинарного исследования. М.: Изд-во МГУ, 2001. С. 116–133.
5. Панков Ф.И. Сегмент и парцеллят как синтаксические позиции словоформ // Материалы XIV Конгресса МАПРЯЛ. СПб.: МАПРЯЛ, 2019. С. 765-770.
6. Паршин П.Б. Исследовательские практики, предмет и методы политической лингвистики // Scripta linguisticae applicatae. Проблемы прикладной лингвистики / Ин-т языкознания РАН. М.: Азбуковник, 2001. С.181–207.
7. Шейгал, Е.И. Семиотика политического дискурса: дис. … док. филол. наук. Волгоград, 2001. 434с.
8. Graber D. Political Languages // Handbook of Political Communication. Beverly Hills, London: Sage Publications, 1981. P. 195–224.

Статья выполнена в рамках гранта РФФИ № № 18-012-00574 «Лингвокультурные доминанты легитимных/нелегитимных политических дискурсивных практик в пространстве русскоязычной коммуникации: типологическое исследование».

Бугаева Ирина Владимировна, доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой связей с общественностью и речевой коммуникации, Российский государственный аграрный университет-МСХА им. К.А. Тимирязева, г. Москва, Россия

Bugaeva IrinaV., Doctor of Science, Professor, Head of the department of public relations and speech communication, Russian Timiryazev State Agrarian University, Moscow, Russia

ОБРАЗ СТРАНЫ В ТРАВЕЛОГАХ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ

THE IMAGE OF THE COUNTRY IN THE TRAVELOGUES: LINGUISTIC AND CULTUROLOGICAL PROJECT

Аннотация. В докладе представлен лингвокультурологический проект «Follow me» как особая организация учебного процесса, которая стимулирует творчество учащихся, позволяет активизировать различные знания, навыки и умения. Суть проекта – это приглашение к путешествию по родной стране иностранных учащихся с использованием в качестве учебной единицы мультимодального текста травелога как основы организации обучения устной и письменной речи на иностранном языке, дающей возможности использовать разные речевые жанры, изучать и закреплять лексику целого ряда тематических групп (транспорт, отели, еда, достопримечательности, сувениры, музеи и т.д.), грамматику (глаголы движения, времена и наклонения глаголов и др.), синтаксис.

Цель данной работы – описать возможности использования мультимодальных социальных медиа на занятиях по развитию речи, закреплению лексики и грамматики на иностранном языке, так как во время проведения занятий по проекту у учащихся повышается мотивация при выполнении учебных заданий.

Особенность данного проекта состоит в том, что его можно адаптировать для разных уровней владения иностранным языком. Вторая особенность, на которую следует обратить внимание, – это возможность организовать уникальную внеаудиторную работу студентов: создать обучающий травелог-портал для общения студентов из разных городов и стран на русском (любом иностранном) языке.

Ключевые слова: травелог, лингвокультурология, коммуникативные компетенции, социальные медиа, русский язык как иностранный, обучающий проект, образовательный процесс, новые технологии

Abstract. The report presents the linguoculturological project “Follow me” as a special organization of the educational process, which stimulates students' creativity, allows activating various knowledge, skills and abilities. The essence of the project is an invitation to travel around the home country of foreign students using the travelogue multimodal text as a training unit as the basis for organizing the teaching of speech and writing in a foreign language, making it possible to use different speech genres, study and fix the vocabulary of a number of thematic groups (transport , hotels, food, attractions, souvenirs, museums, etc.), grammar (verbs of motion, tenses and moods of verbs, etc.), syntax.

The purpose of this work is to describe the possibilities of using multimodal social media in the classroom for the development of speech, the consolidation of vocabulary and grammar in a

foreign language, because during classes on the project students have increased motivation during the implementation of educational tasks.

The peculiarity of this project is that it can be adapted for different levels of proficiency in a foreign language. The second feature to which attention should be paid is the opportunity to organize a unique extracurricular work of students: create a training travelog for communication of students from different cities and countries in Russian (any foreign) language.

Keywords: travelogue, linguoculturology, communicative competences, social media, Russian as a foreign language, educational project, educational process, new technologies

Введение. В современном мире с быстро меняющимися цифровыми технологиями появляются новые возможности их применения в образовательном процессе, в частности, в практике обучения иностранным языкам. Появляются разные методики и учебные курсы, процесс преподавания становится разнообразным, но продолжается постоянный поиск эффективных методических приёмов. Цель данной работы – описать возможности использования мультимодальных социальных медиа на занятиях по развитию речи, закреплению лексики и грамматики на иностранном языке. Для этого предлагается использовать обучающий проект «Follow me», в основу которого положен поликодовый жанр травелога, лингвокультурологический и лингвометодический потенциал которого раскрывает перед преподавателем разнообразные возможности.

Методологической базой данной работы послужили труды российских и зарубежных ученых в области генристики [Басалаева; Милюгина; Русский травелог; Muhic, Ozola, Smrutisikta] и методики преподавания иностранных языков [Ельцова, Лайкова].

Материалом послужили российские и зарубежные Интернет-источники (травелог-сайты, Инстаграм, блоги и влоги, видеохостинг YouTube).

Теория. В настоящее время травелог как термин и жанр распространен преимущественно в рекламе туристических туров в Интернет-пространстве, где существуют многочисленные трэвел-блоги на разных языках [13, 14]. С недавних пор данный термин в российской научной литературе стал заменять традиционные литературные жанры, например, *записки путешественника*, *путевые записки*, *путевой дневник*, *путевые заметки*, *дневник паломника*, *хождения* и даже *странствия души* [2, с. 38]. Наши исследования позволили сформулировать аргументы в пользу разграничения рекламного жанра травелог в Интернет-коммуникации и классических литературных жанров, посвященных путешествиям [2]. Литературный жанр *дневник путешественника* и интернет-жанр *травелог* имеют общие характеристики, такие как эффект присутствия автора текста в месте, которое описывается; красочность и эмоциональность описаний; способ освоения чужой культуры и чужого пространства; эстетизация; определенный уровень драматизации описываемых событий; критерии достоверности описаний и доверия автору; степень откровенности и др. Но еще больше существенных различий. Перечислим основные. Во-первых, литературные жанры в основном представляют собой печатные тексты, в то время как рекламный травелог – это поликодовый или мультимодальный текст, включающие в себя единицы разных семиотических систем (визуально-вербально-аудиальная форма подачи материала). Во-вторых, писатель рассказывает о путешествии через субъективное восприятие и саморефлексию, в то время как анонимный автор травелога стремится поделиться точной информацией, чтобы другим путешественникам было легче найти определенный объект, знать, как до него добраться, где и почем купить билеты, каких ошибок и коммуникативных неудач следует избегать и т.д. В-третьих, имя писателя путевых заметок всегда важно, его талант и личность часто бывают определяющими в выборе книги для чтения. А имя автора травелога абсолютно не имеет значения. Часто такие тексты анонимны либо подписаны

только именем или никнеймом. В-четвертых, различается мотивация написания текста: у писателя – это самовыражение и повод создания новой книги, у автора травелога – поделиться актуальной информацией с другими.

С момента своего появления в 1904 году травелог представлял собой структурно-когнитивный комплекс, сочетающий элементы нескольких семиотических систем. Этот термин ввел знаменитый американский путешественник Бертон Холмс (Berton Holms), который использовал его на афишах. Б. Холмс часто выступал в американских университетах, чтобы представить широкой общественности материалы, артефакты, карты, привезенные из далёких путешествий. Свои лекции он обязательно сопровождал показом документальных фильмов и многочисленных фотографий [12]. Такое комплексное мероприятие Б. Холмс называл «travelogue», что, согласно словарю Merriam Webster, значит «a talk or lecture on travel usually accompanied by a film or slides» [16]. Поэтому, по нашему мнению, не следует заменять литературные жанры путевой прозы термином травелог.

В научных англоязычных текстах термин travelogue встречается только в своем первоначальном значении, в котором его употреблял Б. Холмс [12]. В других контекстах сохраняется традиционная литературная терминология, чему находим подтверждение в работе К. Гефардт «The idea of Europe in British travel narratives, 1789-1914», в которой термин *travel writing* «записки путешественника» соответствует литературным традициям XIX–XX веков [10]. Термин *travelogue* в зарубежной генристике обозначает только произведения, содержащие различные иллюстрации: фотографии, рисунки и карты [8, 9].

В предыдущих наших исследованиях мы описывали историю травелога и этапы его трансформации от дневника путешественника (в традиции Б. Холмса) до рекламного туристического жанра [Бугаева, Bugaeva]. Действительно, во многих странах данный термин активен в сфере туризма и в личных блогах самых обычных людей, желающих поделиться своими впечатлениями. Для примера приведем популярное англоязычное шоу на Центральном телевидении Китая «Travelogue», цель которого – популяризация въездного туризма. Ведущие и участники шоу разными способами и приемами информируют о заповедных местах, природных и культурных достопримечательностях, тем самым приглашая к путешествию и активизируя интерес с помощью эмоциональных рассказов очевидцев [13].

В англоязычном Интернете есть сайты, которые специализируются на рекомендациях написания травелогов. На этих сайтах выделяются три жанра: a travel writing, a guide book, a travelogue, что соответствует русским понятиям «записки путешественника», «путеводитель» и «травелог» [15].

Данные и методы. За основу нашего обучающего лингвокультурологического проекта взят известный в международном интернет-пространстве российский проект «FollowMeTo», который из нескольких серий фотографий в Инстраграмме развился до телевизионной передачи на одном из ведущих каналов России [1].

Основателями проекта «FollowMe» («Следуй за мной)» являются супруги Мурат и Наталья Османн. Еще будучи молодой парой, они много путешествовали по разным странам, Мурат фотографировал и размещал фотографии, как и тысячи других лдей, в социальной сети Instagram. Самой известной фотографией, которая стала визитной карточкой и символом проекта, был снимок, сделанный в Барселоне. На этом снимке девушка, стоящая спиной к объективу, держит за руку молодого человека, которого не видно, и тянет его за собой. Именно этот кадр стал композиционной моделью для других фотографий. Идея понравилась не только им самим, но и многочисленным подписчикам. Молодые люди стали делать подобные снимки везде, где бывали, и размещать в социальных сетях. По мнению М. и Н. Османн, такая композиция кадра передает устремленность к новому, желание познать красоту окружающего

мира, призыв ко всем следовать за своей мечтой в поисках счастья. Данный фото-проект получил такое название «FollowMe» («Следуй за мной)». На 15.06.2019 на Instagram Мурада Османна подписались 4,1 миллиона человек [17] .

Затем был создан сайта для путешественников, которые хотели бы повторить маршруты М. и Н. Османн [14]. На сайте размещаются фотографии и видеоролики из разных городов и стран, а также рекомендации, тематически распределенные по популярным рубрикам (отели, транспорт, музеи, рестораны, музеи, медицина, праздники, сувениры).

Проект стал известным и популярным во всем мире, о нем писали западные журналисты таких изданий, как Daily Mail, Reddit, BuzzFeed. Супругов Османн стали приглашать на международные фотовыставки и в совместные проекты с мировыми компаниями, такие как Google, Samsung, а также в проекты с NBC Channel и National Geographic.

Результаты. Обучающий лингвокультурологический проект «Follow me» – это такая организация учебного процесса, которая стимулирует творчество учащихся, позволяет активизировать различные знания, навыки и умения. Суть проекта – это приглашение к путешествию по родной стране иностранных учащихся с использованием в качестве учебной единицы мультимодального текста травелога как основы организации обучения устной и письменной речи на иностранном языке, дающей возможности использовать разные речевые жанры, изучать и закреплять лексику целого ряда тематических групп (транспорт, отели, еда, достопримечательности, сувениры, музеи и т.д.), грамматику (глаголы движения, времена и наклонения глаголов и др.), синтаксис.

Во время проведения занятий по проекту у учащихся повышается мотивация при выполнении заданий: естественно желание человека рассказать о своей стране, родном городе, любимых местах, исторических, культурных, природных достопримечательностях.

Используемые фотографии и видеосюжеты выполняют сразу несколько функций, среди основных назовем информативную (фактические данные в визуальном представлении), культурологическую и эстетическую На занятиях по иностранному языку они являются стимулом и опорой для порождения собственного высказывания учащимися и позволяют реализовывать разные коммуникативные компетенции.

Также велика роль той лингвокультурологической информации о своей стране, которую учащиеся сначала отбирают, а затем ищут максимально точные вербальные и невербальные средства для ее передачи.

Заключение. Активное использование данного проекта на занятиях по русскому языку как иностранному позволяет развивать устную и письменную речь в монологовом и диалоговом формате с использованием разных речевых жанров, например, запись в дневнике, письмо, рассказ, беседа, расспрос, прямая и скрытая реклама и т.д. Особенность данного проекта состоит в том, что его можно адаптировать для разных уровней владения иностранным языком. Вторая особенность, на которую следует обратить внимание, – это возможность организовать уникальную внеаудиторную работу студентов: создать обучающий травелог-портал для общения студентов из разных городов и стран на русском (любом иностранном) языке. Участвуя в проекте, учащийся задумывается об уникальности своей страны; сравнивая свои традиции с чужими, учится ценить собственные и уважать другие; приглашая в путешествие, приобретает новых друзей по всему миру, в том числе носителей изучаемого языка.

Следующим этапом, надеемся, будет использование технологий виртуальной и дополненной реальности в учебном процессе, что уже широко применяется в рекламном и туристском бизнесе, в дизайне и других бизнес-сферах. Этот новый интегрированный тип

коммуникации требует еще теоретического осмысления, а также разработки практических методов и приёмов. Но несомненно, что будущее за такими технологиями, в том числе и в сфере образования.

Список литературы

1) Басалаева Е.Г., Ружа О.А. Интернет-травелог: к вопросу о лингвистической интерпретации // Образы Италии в русской словесности: Сб. статей / отв. ред. О.Б. Лебедева, Т.И. Печерская. Томск: Нац. иссл. Томский гос. ун-т, 2011. С. 560-572.
2) Бугаева И.В. Травелог в рекламном дискурсе: трансформация жанра // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2019. Т. 9, № 1(30). С. 37–42.
3) Ельцова Е.Н. Лингвокультурный потенциал текстов туристской сферы (к вопросу о преподавании русского языка как иностранного в профессиональных целях) // Взаимодействие языков и культур при изучении русского языка иностранцами. Актуальные проблемы изучения и преподавания РКИ в вузе: Материалы III Межд. научно-практ. конференции. Тверь: Изд-во Тверского госуниверситета, 2014. – С. 147-154.
4) Лайкова М.И. Содержание коммуникативной компетенции иностранцев при использовании русского языка в сфере международного туристского бизнеса. АКД , М., 2009. – 24 с.
5) Милюгина Е. Г., Строганов М. В. Русская культура в зеркале путешествий: монография. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2013. 176 с.
6) Русский травелог XVIII-XX веков: коллективная монография / под ред. Т.И. Печерской; Мин-во образования и науки РФ, Новосиб. гос. пед. ун-т. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. 656 с.
7) Bugaeva I. Development of Communicative Competencies Through Innovative Technologies (Based On The Travelogue Genre) // The European Proceedings of Social and Behavioral Sciences. Vol. XLXV. International Conference "Education Environment for the Information Age" (EEIA-2018). Ed. by Sing Kai LO. Publ. by the Future Academy. Moscow, 2018. pp. 129-137.
8) Muhic M. Reconstructing Empire or Striking Against it? Contemporary Travelogues of the Balkans // The Balkans in Travel Writing / Ed. by M. Krivokapic. Cambridge Scholars Publ., 2015. pp. 97-118.
9) Ozola D. Theoretical aspects on travelogue in modern literature // Journal of Comparative Studies / Komparativistikas Almanahs, 2014, Issue 6, P. 81-91.
10) Gephardt K. The idea of Europe in British travel narratives, 1789-1914. London: Ashgate Publishing Ltd., 2014. – 248 p.

Электронные источники

1) https://ru.wikipedia.org/wiki/Травелог (дата обращения 15.06.2019).
2) http://www.burtonholmesarchive.com/?page_id=2 (дата обращения 15.06.2019).
3) http://cctv.cntv.cn/lm/travelogue/ (дата обращения 15.06.2019).
4) https://followmeto.travel/ru (дата обращения 15.06.2019).
5) https://www.tes.com/teaching-resource/comparing-travel-writing-examples-6126473(дата обращения 15.06.2019).
6) https://www.merriam-webster.com/dictionary/travelogue (дата обращения 15.06.2019).
7) https://www.instagram.com/muradosmann/# (дата обращения 15.06.2019).

Видмарович Наталия Петровна, доктор филологических наук, профессор, Загребский университет, Философский факультет, ординарный профессор, Загреб, Хорватия.

Vidmarovich Nataliya Petrovna, Doktor of Letters, Professor, University of Zagreb, Faculty of Philosophy, Full Professor, Zagreb, Croatia

СИМВОЛИКА СВЕТА В ДРЕВНЕРУССКОЙ СЛОВЕСНОСТИ
THE SYMBOLISM OF LIGHT IN OLD RUSSIAM LITERATURE

Аннотация. В статье рассматриваются особенности средневековой символики света, наиболее полно представленной в древнерусской агиографии как сочинении, изображающем процесс преображения человеческого естества. Специфика образов света, а также связанного с ним понятия тьмы, строится на святоотеческих представлениях о преображающей силе нетварного света, получающего свое конкретное воплощение в ликах святых – словесных и иконных.

Ключевые слова: свет, светоносный, преображение, лик, символ, агиография, тьма, икона

Abstracts. The article discusses the features of the medieval symbolism of light. It's most fully represented in the ancient Russian hagiography as a composition depicting the process of transformation of human nature. The specificity of the images of light, as well as the concepts of darkness associated with it, is based on the patristic ideas of the transforming power of un-created light, which is embodied in the images of saints - both written and visual (iconic).

Keywords: light, luminiferous, transformation, image, symbol, hagiography, darkness, icon

Введение. Тема – образы света в древнерусских текстах и иконописи.

Теория. Исследования древнерусской словесности показывают, что по своей основной функции она является душеспасительной и ее адекватное понимание достигается лишь в рамках святоотеческого прочтения текста. Это определяет и специфику световой символики текстов, опирающейся на святоотеческое учение о тварном свете и нетварном или умном, строящееся в свою очередь на ветхозаветных и новозаветных образах света.

Данные и методы. В ветхозаветной книге Бытия свет возникает в первый день творения, по Слову Божьему, которое выступает как жизнеподательная и творческая сила: «В начале сотворил Бог небо и землю. Земля же была безвидна и пуста, и тьма над бездною, и Дух Божий носился над водою. И сказал Бог: да будет свет. И стал свет. И увидел Бог свет, что он хорош, и отделил Бог свет от тьмы. И назвал Бог свет днем, а тьму ночью» [3, с. 5]. Этот первоначальный свет, материальный и изменяемый, был распространен повсюду: «…Благой Творец так сотворил словом свет, чтобы явить сам мир, вложив в него светоч, и сделать его прекрасным на вид. И вот внезапно засиял и воздух, и убежала в страхе тьма от нового сияния света. Сверкание, распространившееся по всему пространству мира, стеснило тьму и как бы низвергло ее в пропасть» [2, с. 11]. Свет был особым, не являясь солнечным, поскольку лишь в четвертый день, после сотворения небесной тверди, а также растений и деревьев Бог создает

небесные светила: «И создал Бог два светила великие: светило большее, для управления днем, и светило меньшее, для управления ночью, и звезды; и поставил их Бог на тверди небесной, чтобы светить на землю, и управлять днем и ночью, и отделять свет от тьмы» [3, с. 5].

Разделенность света и тьмы, не существенная для первых людей, с особой остротой стала переживаться ими после падения, в связи с утратой способности духовного видения и ведения и отверзанием «очей плоти»: восприятие света и тьмы изменилось. В новых условиях возврат к трансцендентному миру стал потенциально возможным с преображением человеческого естества или «обожения», которое подразумевало преодоление тьмы, воплощенной в материальном или плотском - «страстном» начале, для стяжания утраченного света. Эта мысль была основным стержнем всех древнерусских творений, что до некоторой степени объясняет и определенную «обесцвеченность» средневекового текста, на фоне которой доминируют многоразличные контрасты тьмы и света. Разумеется, речь не идет о невосприимчивости автора к цвету и в средневековых текстах свет находил свое выражение и в (много)цветности материального мира, однако непосредственные цветообозначения, как, например, упоминание о том, что Сергий Радонежский не носил ничего «от суконъ немецкых красовидных, цветотворных, или от синеты, или от багрянородных, или от бурявы, или от прочих многообразных различных шаровидных цветов» [9, с. 352], сравнительно редки. Чаще цветность подразумевается, когда авторы упоминают о мирском богатстве или пышности одежд и многоценных риз, а нередко она обозначается и словом «светлый»: Феодосий Печерский, «не украшая себя светлыми одеждами, былъ доволенъ худымъ рубищемъ» [11, с.21], «начальникъ города Курска /.../ далъ Феодосию и светлую одежду» [11, с. 23], которую тот снял, ощущая ее тяжесть и т.д. Подобное представление о свете и светлом отражает святоотеческое понимание цвета как «объективного отпадения Земли от Неба» [12, с. 253]. Цвет «всегда насыщеннее и тяжелее света, вещественнее и более чувствен» [12, с. 254], он «принципиально телесен» [12, с. 254] и столь же несовершенен, как и мир, ибо «Цветность – там, где свет борется с вещами и сам как бы овеществляется» [12, с. 254] (напомним, что в физике появление новых цветов объясняется разложением белого луча света при прохождении сквозь стеклянную призму).

Попутно упомянем, что при всем богатстве цветообозначений в Слове о полку Игореве, ключевым и в нем оказывается образ света, так как наряду с затмением солнца подразумевается и затмение ума, охваченного «буестью», т.е. гордыней. Соответственно все дальнейшее действие развертывается как во тьме реальной, так и умственной (ср. зашел ум за разум), подчеркиваемой многочисленными образами языческих божеств, удерживающих человека в горизонтали бытия. И лишь после покаяния Игоря, его просвещения и просветления, пространство наполняется светом – и солнечным, и светом христианства, открывающим бытийную вертикаль. Напомним, что это происходит непосредственно после обращения Ярославны к природным стихиям – ветру, воде и солнцу, отождествляемым со св. Троицей: в тексте угадывается параллель со средневековым апокрифом Беседа трех святителей, что подтверждает мысль о просвещении князя подлинным светом разума. Противопоставление христианства как света («воссиявшего солнца», «благодетельного солнца» – тьме («идольскому мраку», «тьме кромешной») отмечается также и в Слове и Законе и Благодати митрополита Илариона и других сочинениях.

Приведенные примеры указывают на различия содержания света и связанных с ним коннотаций в религиозном и секуляризованном сознании. Свет, как атрибут земного мира с

его красотой и цветностью, личности средневековых творений покидали, считая блеск чувственных радостей ложным светом «преходящих и усыхающих» сокровищ. Притом они уходили не в тьму затвора, но в аскетическое пространство, наделяемое непросвещенной средой атрибутами мрака, скорби и даже смерти, имея в виду и черноту риз, ассоциируемых с заключением во гробе.

Существенным для подвижника становился опыт стяжания иного света – «умного» - нематериального, одновременно чувственно воспринимаемого и видимого самими святыми и, хотя невидимого окружением, но распознаваемого им по результатам его преображающего действия на аскета. Отметим, что наряду с принципиально иным значением тьмы иной смысл приобретает и искомый свет, уникальный опыт озарения которым побуждает святого к радикальной перемене своей жизни - что скрывается в простых упоминаниях, например, о просвещении крещением или о том, как «просияло житие благочестиваго отрока» [11, с. 20]. Отметим, что такие замечания следует понимать буквально, по евангельским словам «Был Свет истинный, Который просвещает всякого человека, приходящего в мир» [3, с. 1127]. В противном действия святого, посвятившего «всего себя поискам небесных сокровищ, сладчайшей пищи, неизреченных небесных красот» [5, с. 96] будут выглядеть немотивированными, а описания - «этикетными».

Отметим, что в древнерусских сочинениях стяжание нетварного света никак не описано. Вместе с тем многочисленны «светоносные», дьявольские образы тьмы, возникающие в пещерной тьме на пути к обретению нетварного света: юноши с блистающими лицами, светлые ангелы в окружении неземного сияния. Впрочем, ложная светоносность отражена в имени Люцифер или в выражении из 90 Псалма «бес полуденный» этимологически связанного с «яростью» и «злым духом» [19, с. 160]. Для объяснения таких явлений нередко ссылаются на слова св. Антония Египетского, что «Видимый в них свет не есть свет действительный, вернее же сказать, что демоны носят в себе начаток и образ уготованного им огня. В нем будут они гореть, тем и покушаются устрашать людей» [1]. Преодоление эманаций тьмы выражается сменяющими их многочисленными светоносными знамениями света видимого, как предвестника трансцендентного света: свечение яркого света над монастырем, блеск света наподобие молнии на исходе ночи, свет ангелов у монастыря и т.д.

В физической тьме постигается искусство безмолвия и молитвы, поскольку, связав ум с молитвой, пребывая в уединении, святой «находит новый и таинственный путь к небесам, как бы неосязаемый мрак посвятительного таинственного молчания» [13, с. 109] и сподобляется видения Божественного нечувственного света, «совершенно недоступного чувственному восприятию как таковому» [13, с. 109]. Укажем, что в Ветхом Завете употребляются два термина для обозначения тьмы - Σκότος «скотос» - тьма и γνοφος - «гнофос» - мрак, причем Славянская Библия строго придерживается этого различия. Бог является из мрака или «божественного сумрака» [7, с. 347], скрывающего Его от человека. Моисей входит в сумрак неведения, в окружающее Бога неразумение, где, погрузившись «в совершенно неведомое для всякого разумения запредельное незнание, он все познал» [7, с. 347]. Потому Ареопагит и пишет, что «простые, абсолютные и неизменные таинства богословия, окутанные пресветлым сумраком сокровенно таинственного молчания, в глубочайшей тьме пресветейшим образом сияют и совершенно таинственно и невидимо прекрасным блеском преисполняют безглазые умы» [7, с. 341]. То есть, свет нетварный и неприступный равнозначен божественному таинственному сумраку, в котором подвижник соединяется «с бездеятельностью…сверхразумное уразумевая» [7, с. 349].

Созерцание этого света есть приближение к так называемому раю духовному, мысленному. Свет мысленного рая удостоились узреть немногие избранные, и первым

Моисей, ставший прообразом преображенного человеческого естества, источавшего такой яркий свет, что на его блеск невозможно было смотреть. Видели его Илия, Петр, Иаков и Иоанн на горе Фавор. Свет этот, являясь в своем чистом виде, столь силен и интенсивен, что превышает «не только чувства, но и силу ума» [5, с. 382], и потому, ослепляя созерцающих его, обращается во тьму: Бог по Дионисию Ареопагиту и именуется сверхсветлой тьмой! Видимым же знаком того, что, пройдя все стадии исихии, подвижник приобщился к высшему сверхзнанию о Творце и узрел нетварный свет, выступает его собственный преображенный и светоносный лик, который сам источает, излучает этот свет: «светилом пресветлым», «сияющим и блистающим лучом», «золотом», «пресветлым сапфиром», «незаходящей звездой» называет агиограф Сергия Радонежского [9, с. 418], «светоносным, светолепным старцем», украшенным «святолепными сединами» описан Кирилл Белозерский [15, с. 94,116], «светилось благодатию» [11, с. 40] лицо светло Феодосия Печерского и Григория Чудотворца и т.д. Святой несет на своем лике печать и отблеск нетварного мира и эта светоносность сообщает всему облику святого определенную сверхъестественность, надмирность, поскольку и сам этот свет есть чистый свет, не содержащий никакой тьмы, «ибо в нем - все просветлено, и всякая тьма от века побеждена, преодолена и просвещена» [20, с. 60]. Заметим, что преображенный светом лик из агиографических похвал мы видим и на иконе. Светоносность ликов, изображаемых на иконах, в целом является особенностью иконописи, как части единого церковного искусства, в которое включены и словесные сочинения. Свет пронизывает иконы, светопись выступает основой иконописания, несмотря на степень насыщенности цветовой гаммы икон, ибо, по сути сам «свет – их сюжет» [8, с. 199]. Любой цвет в иконе в своей символике заключает идею Божественного света: это золотой фон трансцендентности, обнаруживающий «наличие силового поля Божественной энергии» [4, с. 36], белый цвет Преображения и самого света, красный цвет огня и нетварного света. Иконописец писал икону подобно агиографиям, начиная с темного фона, многократно высветляя лик и постепенно исполняя его светом. В агиографии - словесной иконе - последними также наносились самые светлые мазки, символизировавшие царство небесное: преодолевая страстную тьму, подвижник приближался к Тому, Кто есть «свет миру» [3, с. 1140], становясь преподобным в сиянии лучей светоносной славы. Различие же между словесной иконой и визуальным житием состоит в том, что в агиографии изображается процесс «становления человека человеком» [16, с. 48], а на иконе показан «человекъ, превосходящий человека» [17, с. 162].

Заключение. Образы света являются ключевыми в средневековой художественной антропологии и показывают многоплановость и глубину смыслов и рамках текста и его иконного воплощения.

Список литературы

1. Афанасий Великий. Житие преп. Антония Великого. // Православная энциклопедия «Азбука веры» (http://azbyka.ru/) - URL https://lib.pravmir.ru/library/readbook/2603 (дата обращения: 22.05.2019).
2. Библейские комментарии отцов Церкви и других авторов I-VIII веков. Ветхий Завет I. Книга Бытия 1-11. Тверь: Герменевтика, 2004.
3. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. М.: Библейские общества, 1993.
4. Будур Н.В. Русские иконы. М.: Олма-Пресс, 2002.
5. Бычков В.В. Малая история византийской эстетики. Киев: Путь к истине, 1991.
6. Видмарович Н.П. Эстетика исихазма в иконографии Саввы Сербского. // Афон и славянский мир. Сб. 3. С. 412-423. Святая Гора Афон, 2016.

7. ***Дионисий Ареопагит. О Божественных именах. О мистическом богословии. СПб.: Глаголъ, 1994.***
8. Евдокимов П.Н. Искусство иконы. Богословие красоты. Клин: Христианская жизнь, 2005.
9. Житие Сергия Радонежского. // Памятники литературы Древней Руси XIV - середина XV века. С. 256-429. М.: Художественная литература, 1981.
10. Иларион. Слово о Законе и Благодати. М.: Столица. Скрипторий, 1994.
11. Киево-Печерский Патерик. Киев: Лыбидь, 1991.
12. Лосев А.Ф. Миф. Число. Сущность. М.: Мысль, 1994.
13. Палама Г. Триады в защиту священно-безмолвствующих. М.: Канон, 1995.
14. Памятники древнерусской литературы – URL https://russia-history.my1.ru/load/14-1-0-214 (дата обращения 22.05.2019).
15. Преподобные Кирилл, Ферапонт и Мартиниан Белозерские. СПб.: Глаголъ, 1994.
16. Сержантов П.Б. Исихастская антропология. О временном и вечном. М.: Институт философии РАН, 2010.
17. Симеон Новый Богослов. Творения. Т. 3. Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 1993.
18. Слово о полку Игореве. М.: Художественная литература, 1987.
19. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. Т. I. М.: Прогресс, 1986.
20. Флоренский П. У водоразделов мысли. I. Paris: YMCA-PRESS, 1985.

Высоцкая Ирина Всеволодовна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры теории и истории журналистики, Новосибирский национальный исследовательский государственный университет, Новосибирск, Россия

Vysotskaya Irina Vsevolodovna, Doctor of Philological Sciences, Associate Professor. Professor of the Department of theory and history of journalism, Novosibirsk State University, Novosibirsk, Russia

КОНКУРС НА ЗАМЕНУ СЛОВА «РЕСЕПШН» В РУССКОЙ РЕЧИ В КОНТЕКСТЕ СИСТЕМЫ ЧАСТЕЙ РЕЧИ И СЛОВООБРАЗОВАНИЯ

A COMPETITION TO THE REPLACEMENT OF THE WORD "RECEPSHEN" IN RUSSIAN IN THE CONTEXT OF THE PARTS OF SPEECH SYSTEM AND WORD FORMATION

Аннотация. Продолжая исследование наименований помещений, автор обращается к тезаурусу интернет-конкурса на замену слова *ресепшн*, инициированного писателем и литературоведом Е. Водолазкиным 6 июня 2018 г. и проведенного на его сайте, и результатам собственного эксперимента в учебных группах НГУ. Анализируются соотношение репрезентаций суубстантивной и адъективной моделей, семантические основания образования периферийных существительных адъективного склонения, а также адъективные варианты с точки зрения узуса/казуса. Сделаны выводы о продуктивности адъективной модели образования наименований помещений, при этом дифференцированы глубокие субстантиваты, возникшие в результате конверсии (*встречная*), и квазисубстантиваты, образованные путем морфемного словообразования (*извещательская*). Среди последних особенно показательны слова *канцелярная* (от *канцелярия*) и *чекиночная* (от англ. *check-in*.

Слово *ресепшн* является поэтому важной характеристикой дискурса, поскольку оно маркирует определенное коммуникативное пространство, которое выполняет не только функцию контроля, но и оптимизации. В предложенных вариантах замены английского слова реализованы компоненты коммуникативной ситуации: коммуниканты (*визитерская* и *хозяйская*), действия каждого из них (*приходная* и *счетная*) или их общего действия (*здоровательская*), реже – объекта действия (*ключевая*).

Среди не-адъективных вариантов представлены типичные имена существительные: как узуальные, так и неологизмы, образованные преимущественно с помощью суффиксации и аббревиации.

Ключевые слова: наименования помещений, существительные адъективного склонения, конверсия, морфемное словообразование, глубокие субстантиваты, квазисубстантиваты

Abstract. Continuing the study of the names of the premises, the author refers to a thesaurus of an online competition to replace the word resepshn, initiated by writer and literary critic Ye. Vodolazkin on June 6, 2018 and conducted on his website, and the results of the author`s own experiment in educational groups of the NSU. The ratio of the representations of the subjective and adjective models, the semantic bases of the formation of peripheral nouns, adjective declension, as well as adjective options from the point of view of usus / caseus are analyzed. Conclusions are drawn about the productivity of the adjectival model of the formation of the names of premises, with the differentiation of deep substantivates resulting from the conversion (vstrechnaia), and quasi-substantivates, formed by morphemic word formation (izveshchatel'skaya). Among the latter, the words kancelyarnaya (from kancelyariya) and chekinochnaya (from the English check-in) are especially indicative.

The word resepshn is therefore an important characteristic of discourse, because it marks a certain communicative space that performs not only the control function, but also the optimization. In the proposed alternatives for replacing the English word, the components of a communicative situation are realized: communicators (viziterskaya and hozyajskaya), the actions of each of them (prihodnaya and schetnaya) or their general action (zdorovatel'skaya), less often the object of action (klyuchevaya).

Among the non-adjective variants, typical nouns are presented: both usual and neologisms, formed mainly by means of suffixation and abbreviation.

Keywords: names of premises, adjective declension nouns, conversion, morphemic word formation, deep substantivates, quasisubstantivates

Введение. Исследуя проблему взаимодействия частей речи [2], мы достаточно много внимания уделили явлению субстантивации, предложив типологию и изложив проблемы лексикографического описания субстантиватов. Поскольку одна из наших работ (с проблемным вопросом: *Чем **парадная** отличается от **нарядной** а **учительская** от **парикмахерской*** – в названии) посвящена наименованиям помещений [4], мы не могли оставить без внимания результаты конкурса на замену слова *ресепшн* [12], инициированного писателем и литературоведом Евгением Водолазкиным 6 июня 2018 г. (в Пушкинский день, или День русского языка). Нас интересовало прежде всего наличие/отсутствие среди предложенных вариантов наименований помещения существительных адъективного склонения, однако, несомненно, что итоги конкурса могут быть интерпретированы и в других лингвистических аспектах.

Теория. Прежде всего – несколько слов о грамматике. В рамках т.н. «грамматики взаимодействия» с целью продемонстрировать степень увеличения субстантивных и уменьшения адъективных свойств в синкретичных образованиях нами предложена т.н. «шкала взаимодействия» [3], на которой выделены различать пять типов субстантивации: контекстуальная**,** ситуативная, срединная, глубокая и квазисубстантивация.

Дискурсная характеристика слова позволяет различать результат конверсии (глубокие субстантиваты) и морфемного словообразования (квазисубстантиваты). Так, к примеру, слова

типа *булочная, кондитерская* и др. возникли как названия мелких частных магазинов из словосочетаний относительных прилагательных с опорным словом-гиперонимом *лавка*. Однако регулярный эллипсис опорного слова позволяет воспринимать эти наименования как глубокие субстантиваты и квалифицировать их уже не как прилагательные, а как периферийные существительные адъективного склонения. Названия же специализированных заведений общественного питания (*бутербродная, закусочная, шашлычная)* образуются по модели существительных адъективного склонения от имен существительных со значением ‘основное блюдо заведения’.

Рассматривая состав периферийных существительных женского рода, мы проанализировали взаимосвязанные группы существительных со значением ‘комната’, ‘помещение’, ‘магазин’, ‘заведение общественного питания’, (*столовая, булочная, мантная* и под.), образованных в результате конверсии и морфемного словообразования по адъективной модели, с учетом их дискурсных характеристик и социокультурного контекста. Укажем два основных вывода.

1. Образование наименований помещений по модели существительных адъективного склонения актуально для современной русской речи.

2. В основе таких образований – связь с субъектом, объектом или действием. В основе наименования – указание на 1) проживание (*детская*) или временное размещение (*гостевая*), прием (*гостиная*), место работы (*диспетчерская*) и/или отдыха (*ординаторская*) субъекта (лица или группы лиц); 2) производство и продажу (*пышечная*), расположение (*душевая*), хранение (*велосипедная*) объекта (предмета или множества предметов); 3) возможность совершения определенного действия (*гладильная*).

Проверим эти выводы на новом эмпирическом материале, полученном в результате упомянутого конкурса Е.Г. Водолазкина и нашего эксперимента.

Необходимо упомянуть о лингвоэкологии [8] (иначе – эколингвистике [9]). Это направление в духе языкового пуризма, декларирующее и обосновывающее бережное отношение к языку, которое часто связывается если не с ограничением внешних заимствований, то, по крайней мере, с выработкой рекомендаций по употреблению иностранных слов. В русле прикладной эколингвистики выступает и Е.Г. Водолазкин: «Каждый год в день рождения Пушкина, во многом сформировавшего наш современный литературный язык, я стараюсь придумывать слова, которых в русском вроде как нет. Точнее, они есть, но имеют такой непривлекательный облик, что их и произносить не хочется…» [11]. В 2018 г. он пригласил всех желающих «придумать» замену активно функционирующему в современной русской разговорной речи английскому слову *ресепшн*. На сайте писателя [12] было объявлено голосование.

Данные и методы. Отметим, что слово *ресепшн* появилось в русской речи сравнительно недавно (во всяком случае, оно не вошло в словник «Толкового словаря конца XX в.» [7]). В Национальном корпусе русского языка [14] первое употребление слова датируется 2003 г., причем отмечены разные орфографические вариантах. В период 2003–2015 гг. Корпус фиксирует 11 употреблений варианта *ресепшн* и 8 употреблений варианта *ресепшен*. Интересно отметить и большое число вопросов (18), связанных с этим словом, поступающих в справочную службу русского языка портала Грамота.ру [13]. На основании «Русского орфографического словаря» под ред. В.В. Лопатина, О.Е. Ивановой (М., 2012), электронная версия которого представлена на этом портале, рекомендуется вариант с *-шен* (при склонении гласная не выпадает).

Слово, связанное прежде всего со сферой туризма [1], обращало на себя внимание исследователей: в частности, в работах О.А. Лалетиной [5], Е.В. Мариновой [6], С. Янурика [10] и др. отмечены вариативность орфографического облика, изменяемости-неизменяемости этого

слова. В настоящее время отмечено несколько вариантов (*оставь пакет на ресепшн/ресепшен/ресепшне/ресепшене*), демонстрирующих возможности (вслед за графическим) фонетического и морфологического освоения иноязычного слова. О словообразовательном освоении свидетельствует отмеченное в объявлениях о приеме на работу наименование: *ресепшионист* [5, с. 224].

На сайте Е.Г. Водолазкина опубликованы все присланные на конкурс варианты (54). Из них отобраны специальным жюри наименования, вошедшие в топ-лист (10): *рецепция*, *привечальня*, *гостевая*, *регистраторская*, *прием*, *визитная*, *встречная*, *ключевая*, *гостиная*, *приютная*. Подводя итоги конкурса, Е.Г. Вололазкин, его инициатор пояснил, что он этот конкурс он «затеял скорее для того, чтобы обратить внимание соотечественников на язык, на котором мы говорим, на русский язык», и выступил «за внимательное, любовное и бережное к нему отношение» [11]. **На сайте указано общее число просмотров странички конкурса – свыше 20 тыс. (21248).** В голосовании за замену слова участвовало свыше трех тысяч человек**.** Конечно, даже в масштабах России (без учета русскоязычного интернета вообще) – это весьма скромные цифры. На наш взгляд, и сам конкурс не получил широкого освещения, хотя 30.07.2019 он стал информационным поводом для новостей ряда интернет-изданий в сфере филологии (любопытно, что конкурс упомянут на сайте «Мир офисной мебели» [15]).

Результаты интернет-конкурса сопоставлены с результатами проведенного нами самостоятельно эксперимента в сентябре-ноябре 2018 г. в четырех учебных группах (преимущественно – студентов отделения журналистики НГУ). Поскольку внешние заимствования являются заметной чертой языка современных СМИ, мы предложили студентам обсуждение интернет-конкурса. Подчеркнем, что никто из студентов не знал о его проведении (возможно, потому, что конкурс проходил летом, во время каникул). Почти в каждой группе звучал вопрос: «А кому помешало слово *ресепшн*?».

Студентам было предложено самостоятельно найти замену слову. Работа шла в малых группах. Каждая микрогруппа уточнила, что такое ресепшен, предложила свой список вариантов замены английского слова и выбирала лучший вариант. Только после этого мы обращались к сайту Е.Г. Водолазкина и знакомились с результатами интернет-конкурса.

В нашем эксперименте приняло участие 110 человек, всего было предложено 105 слов, без учета повторов – 63 слова. В топ-лист эксперимента вошли слова: *приемная, стойка регистрации, регистратура, администратор, стойка администрации/администратора.*

Отметим, что нами выявлены слова, не вошедшие в тезаурус интернет-конкурса.

Тезаурус обоих конкурсов анализируется по трем основным критериям:

1) соотношение реализаций субстантивной и адъективной словообразовательных моделей;
2) выявление семантических оснований образования периферийных существительных адъективного склонения;
3) анализ адъективных вариантов с точки зрения узуса/казуса.

Полученные результаты.

1. Первый убедительный результат – продуктивность адъективной модели наименования помещений. В десятке слов с самым высоким рейтингом в интернет-конкурсе семь (т.е. две трети) имеют адъективную форму. Иное соотношение – в тезаурусе конкурса, где 23 из 54 вариантов (43 %) имеют адъективную форму (*визитная, званная*, *извещательская* и т.д.). В нашем тезаурусе доля таких слов в целом чуть ниже – 19 из 63, что составляет 30 % от общего числа (*администраторская*, *информаторская*, *справочная* и проч.), в топ-листе только одно

адъективное слово. Таким образом, составлен общий список из 42 адъективных вариантов (практически все они представлены в данной статье ниже).

2. Семантические основания образования таких наименований достаточно сложные, поскольку многофункционально номинируемое помещение. К слову сказать, по нашим наблюдениям, появление *ресепшн* в русской речи знаменует собой бум туризма в постсоветский период, новое качество жизни и знакомство с принципиально иным уровнем сервиса, который проявляется в том числе и в коммуникации. Первоначально слово употреблялось в рассказах о заграничных отелях, а также в деловом дискурсе, применительно к сфере бизнеса, структуре офиса. Во многих организациях есть место, где посетителей встречают, регистрируют, направляют в другие подразделения, здесь же отвечают на вопросы, часто хранят и выдают ключи и проч. Все эти функции отмечены в номинациях помещения (*визиторская*, *навигаторская*, *уведомительская* и под. – в тезаурусе конкурса; *приветственная*, *пропускная*, *сервисная* – в нашем опросе).

В зависимости от профиля организации (и ее общей концепции) встречающий посетителей сотрудник осуществляет функцию контроля и настроя на позитивное общение (ср. с принципом «вербовки» союзников в психологии). Первая функция отражена, к примеру, в названии *отметочная*, вторая – в наименовании *приютная.* Важно, что это место коммуникации, которое предполагает наличие двух субъектов и их взаимодействие. Поэтому номинации реализуют концепты «гостя» или «хозяина», подчеркивают разные роли коммуникантов (ср.: *визитерская* и *хозяйская*). Некоторые номинации связаны с действием, которое может определяться по-разному. Действие осуществляется одним из коммуникантов: гостем (*приходная*, *явочная*) или хозяином (*регистраторская*, *счетная*) или объединяет их: *встречная*, *здоровательская*. В нашем материале предложена номинация (очевидно, сотрудника, а не его места работы) *встречающий*, которая указывает одновременно и на субъект, и на его действие (указание на второго субъекта имплицитно, ср., к примеру, со словом *дежурная*). Номинации с указанием на объект редки (в обоих тезаурусах): *ключевая*, *чековая*. Слово *помостная* связано, вероятно, с местом работы сотрудника, которое может находиться на возвышении.

3. В состав адъективных вошли наименования помещений, уже существующие в языке. Так, в тезаурусе конкурса зафиксированы *гостевая* и *гостиная*. Эти слова называют разные по функции комнаты: в *гостиной* гостей принимают, а в *гостевой* их размещают на какое-то время. В нашем опросе отмечены слова *прихожая*, *парадная*, *проходная*, употребляющиеся в качестве наименований других помещений: в квартире, в доме, на производстве – соответственно. Это попытка использовать слово в новом значении – за счет ресурсов полисемии.

Другой путь связан с ресурсами словообразования. Среди предложенных вариантов можно отметить как глубокие субстантиваты, возникшие в результате конверсии, имеющие омонимы среди имен прилагательных (*встречная, ключевая*, *отметочная* и др.), так и квазисубстантиваты, образованные путем морфемного словообразования по адъективной модели, не имеющие омонимов, неологизмы (*здоровательская*, *извещательская*, *помостная* и др.). Ср. также: *визитная* и *визиторская*. Отметим среди окказионализмов слово *канцелярная*, образованное по адъективной модели от привычного названия *канцелярия*, а также предложенное студентами НГУ слово *чекиночная* (от англ. *check-in* ‘регистрация, регистрироваться’). Словообразование по адъективной модели может сопровождаться сложением основ: *гостеприемная*, *гостеприемочная* (ср. с типичным существительным: *гостеприемник*, *гостеприимка*). Ср. также: *осведоприемная*. Идея помощи в ориентации выражена в сложных наименованиях *гостеводительская*, *путеводительная*.

4. Подробный анализ остальных (не-адъективных) вариантов не входит в задачи нашего исследования, однако отметим, что среди них в тезаурусе интернет-конкурса представлены

типичные имена существительные: как узуальные (*встреча*, *заселение*, *побывка*, *прием*, *сенник*), так и окказионализмы, образованные преимущественно с помощью суффиксации (*встречация*, *встречеция*, *встреченция*, *заселяльник*, *застолбенция*, *пожаловница*, *привечальня*, *стартовка*), реже – префикс-суффиксации (*преддомник*) и префиксации (*предномер*). Можно отметить словосочетания (*бюро размещения*, *служба размещения*, *встреча гостей*) и сложные слова разного типа на их основе (*гастофикс*, *гостеразмещение*, *отель-бюро*, *турвахта*). Ср. также сращение-хештегирование: *добропожаловать*; междусловное наложение: *гостойка*.

Сходные явления – в материалах нашего эксперимента, где представлены узуальные имена существительные (*вахта*, *конторка*, *консультант*, *КПП*, *пост*, *регистрация*) и неологизмы, а также словосочетания (большое число которых обусловлено, вероятно, желанием как можно точнее описать явление). Больше всего словосочетаний с главным словом *стойка* и зависимым препозитивным прилагательным (*гостевая*, *информационная*, *приемная*, *приветственная*, *регистрационная*) или постпозитивным существительным (*администратора*, *администрации*, *информации*, *регистрации*). Другие словосочетания: *административное бюро*, *бюро услуг*, *гостевая зона*, *информационная служба*, *служба сервиса*, *информационный центр*, *пункт администратора*, *информационный стол*, *стол регистрации*. В некоторых из них проявляется игровое начало: *лобное место компании*, *место встречи клиента*, *островок гостеприимства*. Словосочетания могут стать исходной базой для междусловного наложения (*регистойка*) и аббревиации (*стойприм*). Ср. также: *адminточка*, *инфолокация*; *АСИ* (административная стойка информации), *ОРРГ* (отдел регистрации и размещения гостей), *СФЛД* (стойка фиксации личных данных). Аббревиатур в нашем тезаурусе заметно больше, чем в тезаурусе интернет-конкурса, а суффиксация, напротив, практически отсутствует.

Напомним, что словом-победителем интернет-конкурса стало слово *рецепция*, довольно близкое по звучанию к английскому слову, а в наших учебных группах чаще других предлагалось существующее в языке слово *приемная*. Таким образом, предпочтение большинства получили не яркие окказионализмы, а более привычные слова. Согласимся с М. Эпштейном в том, что «в словотворчестве важен скорее процесс, а не результат», поскольку «сам момент придумывания “привечальни” и “расселяльника” гораздо важнее и интереснее, чем то, закрепятся ли они в речи» [16].

Заключение. Преобладание репрезентаций адъективной модели свидетельствует о ее продуктивности, типичности для национального менталитета говорящих на русском языке. Можно дифференцировать глубокие субстантиваты, возникшие в результате конверсии, и квазисубстантиваты, образованные путем морфемного словообразования по адъективной модели. Среди последних особенно показательны существительные адъективного склонения *канцелярная* (от *канцелярия*) и *чекиночная* (от англ. *check-in*). В последнем случае новое содержание приспособлено к привычной форме мысли.

Слово *ресепшн* маркирует определенное коммуникативное пространство, которое выполняет не только функцию контроля, но и оптимизации. Это обстоятельство важно для речевого этикета, определяющего коммуникативные роли говорящих как равноправных участников общения. В предложенных вариантах замены английского слова реализованы концепты «гостя» и «хозяина», действий каждого из них или их общего действия, реже – объекта действия. Таким образом, наименование коммуникативного пространства маркирует один из компонентов коммуникативной ситуации, представляя его в редуцированном, «свернутом» виде, и является поэтому важной характеристикой дискурса.

Список литературы

1. Алькудах А.К.М. Типы терминологических номинаций в лексике тематической сферы «туризм» в современном русском языке // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2016. № 2 (271). С. 178–183.
2. Высоцкая И.В. Синкретизм в системе частей речи современного русского языка. М.: МПГУ, 2006.
3. Высоцкая И.В. Субстантивация в свете теории синхронной переходности. Новосибирск: НГПУ, 2009.
4. Высоцкая И.В. Периферийные существительные женского рода, или чем парадная отличается от нарядной, а учительская от парикмахерской // Сибирский филологический журнал. 2017. № 3. С. 174–186.
5. Лалетина А.О. Языковая норма в эпоху глобализации // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2011. Т. 153. № 6. С. 219–226.
6. Маринова Е.В. Факторы, поддерживающие несклоняемость иноязычных существительных в массмедийном дискурсе // Язык. Текст. Дискурс. 2013. № 11. С. 373–377.
7. Толковый словарь русского языка конца XX в. Языковые изменения / Под ред. Г.И. Скляревской. СПб.: Фолио-Пресс, 1998.
8. Скворцов Л.И. Культура языка и экология слова // Русская речь. 1988. № 4. С. 39.
9. Сковородников А.П. К философским основаниям предметной области эколингвистики // Экология языка и коммуникативная практика. 2014. № 2 С. 140–161.
10. Янурик С. Английские заимствования с исходом на –ш(е)н и –ж(е)н в русском языке последних лет в свете словарных и корпусных данных // Труды института русского языка им. В.В. Виноградова. 2017. Т. 13. С. 356–367.

Электронные источники

1. Водолазкин Е. О защите русского языка // Яндекс Дзен, 13 декабря 2018. URL: https://zen.yandex.ru/media/evodolazkin/o-zascite-russkogo-iazyka-5c1143bb34cf4e00ab025bf8 (дата обращ.09.02.2019).
2. Голосование в рамках конкурса на замену слова “ресепшн” // Евгений Водолазкин, 27.07.2018. URL: http://evgenyvodolazkin.ru/2501_golosovanie-v-ramkax-konkursa-na-zamenu-slovu-resepshn/ (дата обращ.09.02.2019).
3. Грамота. ру. Справочно-информационный интернет-портал «Русский язык». URL: http://www.gramota.tv (дата обращ. 20.04.2019).
4. Национальный корпус русского языка. URL: http://ruscorpora.ru/index.html (дата обращ. 20.04.2019).
5. «Ресепшн» в русской интерпретации // Мир офисной мебели ДИАЛОГ ПЛЮС, 22.03.2019. URL: http://dialogplus.su/index-2.html?view=28214206 (дата обращ. 05.04.2019).
6. Туркова К. Расселяльник и застолбенция – чем предлагают заменить слово «ресепшен» // Православие и мир, 07.08.2018. URL: https://www.pravmir.ru/rasselyalnik-i-zastolbentsiya-chem-predlagayut-zamenit-slovo-resepshen/ (дата обращ. 09.02.2019).

Жуковская Л.И., кандидат филологических наук, директор Института филологии и журналистики, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, Россия

Zhukovskaya L.I., Candidate of Philology, Director of Institute of Philology and Journalism, National Research Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, Nizhni Novgorod, Russia

Гранева И.Ю., кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры теоретической и прикладной лингвистики, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, Россия

Graneva I.Yu., Candidate of Philology, Senior Lecturer of Department of Theoretical and Applied Linguistics, National Research Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, Nizhni Novgorod, Russia

ВЫРАЖЕНИЯ *НАШ МЕНТАЛИТЕТ* И *НАША МЕНТАЛЬНОСТЬ* В МОДЕЛЯХ РЕЧЕВОЙ РЕАЛИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

THE COLLOCATIONS *NASH MENTALITET* AND *NASHA MENTAL'NOST' ("OUR MENTALITY")* IN MODELS OF SPEECH REALIZATION OF NATIONAL IDENTITY

Аннотация. В работе описаны особенности употребления выражений *наш менталитет* и *наша ментальность* в моделях речевой реализации русской национальной идентичности. Целью исследования является охарактеризовать репрезентативные контексты употребления выражений *наш менталитет* и *наша ментальность*, по которым можно диагностировать представления говорящих о национальных идеалах и ценностях, их этнические автостереотипы и жизненные установки и пр. Теоретической основой исследования выступают принципы лингвокультурологического анализа культурно-значимой информации в естественном языке. Исследование основывается на методике лингвокогнитивного анализа культурно-значимых концептов, разработанной учеными Нижегородской школы концептуального анализа, и на методике референциального анализа типов употреблений («денотативных статусов») местоимений. Материалом исследования являются контексты употребления выражений *наш менталитет* и *наша ментальность*, отобранные методом сплошной выборки по данным Национального корпуса русского языка. Анализ показал, что следует различать два типа употребления указанных коллокаций как выразителей этнической идентичности: (1) отсылочные, оценочно-констатирующие, имплицитные; (2) расшифровочно-характеризующие, эксплицитные. Делается вывод, что значительное качественное и количественное многообразие моделей дискурсной актуализации указанных выражений свидетельствует об их востребованности в современной русской речи для обозначения национальных идеалов и ценностей, а также об их существенном манипулятивном потенциале.

Ключевые слова: концепт «менталитет / ментальность», выражения *наш менталитет* и *наша ментальность*, анализ концептов, референциальный анализ местоимений, русский язык

Abstract. The work describes some peculiarities of usage of the collocations *nash mentalitet* and *nasha mental'nost' ("our mentality")* in models of speech realization of Russian national identity. The purpose is to analyze representative contexts of usage of the expressions *nash mentalitet* and *nasha mental'nost'* which can diagnose how native speakers present for themselves some national ideals and values, their ethnic auto-stereotypes and live sets etc. The theoretic foundations of our research are principles of linguo-culturological analysis of culturally significant information in a natural language. The methods of the conceptual analysis elaborated by scientists of the N.I. Lobachevsky NSPU and the methods of referential analysis of usage types ("denotative statuses") of pronouns are applied in the work. The materials of the analysis are the contexts of usage of the expressions *nash mentalitet* and *nasha mental'nost'* extracted by means of total sampling from the data of Russian National Corpus. The analysis shows that we ought to distinguish two types of usage of these pronouns: (1) referential, evaluative-noting, implicit and (2) decryption-characterizing, explicit usages. The authors come at a conclusion that the significant qualitative and quantitative diversity of the models of discourse actualization of these expressions indicates their relevance in modern Russian speech for denotation of national ideals and values, as well as their essential manipulative potential.

Keywords: the concept "mentalitet / mentalnost" ("mentality"), collocations *nash mentalitet* and *nasha mental'nost' ("our mentality")*, conceptual analysis, referential analysis of pronouns, Russian language

1. Введение. Настоящая работа представляет собой опыт синтезирующего описания, обобщающий, с одной стороны, основы лингвокогнитивного описания абстрактного социально-значимого концепта «менталитет / ментальность» в аспекте его возможности выражать национальную идентичность [3], а с другой — принципы коммуникативно-прагматического анализа нереферентных употреблений личных и притяжательных местоимений как выразителей культурно-значимой информации [2].

В числе социально-значимых концептов современной русской национальной концептосферы входит концепт «менталитет / ментальность», который является удачным обобщающим обозначением таких давно воспринятых в культурной традиции, но не имеющих единого и общепринятой терминологической номинации понятий, как «дух народа», «народное мировоззрение / мироощущение», «национальный характер» и пр. Тем самым лексемы *менталитет* и *ментальность* как репрезентанты соответствующего концепта имеют значительный потенциал для речевой реализации национальной идентичности, для обозначения национально обусловленных форматов знания о мире, ценностных приоритетов и культурных установок. Но последнее возможно только в случае конкретизации этого предельно общего абстрактного понятия, могущего обозначать образ мыслей и мироощущение разных степеней общности, не только национальной и, разумеется, не только своего этноса, в дискурсе за счет разного рода актуализаторов, в числе которых не последнюю роль (согласно Е.В. Падучевой) играют личные, притяжательные, указательные и определительные местоимения [6].

Особой культурной маркированностью отличаются в этом плане местоимения МЫ и НАШ, которые ориентированы на выражение ценностных ориентиров и идеологических

приоритетов для носителей языка в рамках оппозиции «свое — чужое». Ср. утверждение Ю.С. Степанова, что идея ‘мира’ посредством представления о ‘порядке, устроенности, ладе’ коррелирует с ‘мы’ и ‘наши’: именно эти местоимения маркируют ‘свое’, которое противостоит ‘чужому’ [10, с. 95]. Тем в большей степени этот потенциал реализуется, когда эти единицы, как раз в силу своей значимости для говорящих, и закрепляются в языковых клише и устойчивых выражениях. На наш взгляд, ключевой значимостью для выражения говорящими своей национальной идентичности в разнообразных моделях речевой реализации выступают коллокации *наш менталитет* и *наша ментальность*, которые являются предметом данного исследования.

2. Цель, методы и материалы исследования. Все сказанное в предыдущем разделе позволяет сформулировать цель исследования — охарактеризовать репрезентативные контексты употребления выражений *наш менталитет* и *наша ментальность*, по которым можно диагностировать представления говорящих о национальных идеалах и ценностях, их этнические автостереотипы и жизненные установки и пр.

Исследование основывается на методике лингвокогнитивного анализа культурно-значимых концептов, разработанной учеными Нижегородской школы концептуального анализа [7; 9], и на методике референциального анализа типов употреблений («денотативных статусов») местоимений, представленной в работе [6].

Материалом исследования являются контексты употребления выражений *наш менталитет* и *наша ментальность*, отобранные методом сплошной выборки по данным Национального корпуса русского языка (НКРЯ).

3. Теоретическая база исследования. В качестве теоретической базы исследования выступают идеи современной лингвокультурологии [1; 3; 5; 8] и сложившиеся в лингвистической концептологии принципы комплексного лингвокогнитивного описания концептов национальной культуры [7; 9; 10]. Также данная теоретическая база может быть расширена за счет включения в исследовательскую модель описания концептов методики концептуального анализа единиц не номинативного, а функционально-грамматического, дейктического типа — в частности личных и лично-притяжательных местоимений, которые, несмотря на свои чисто коммуникативные функции, имеют значительный потенциал и для выражения культурно-значимых смыслов.

В предыдущих исследованиях И.Ю. Граневой был выявлен существенный потенциал личных и притяжательных местоимений типа «мы» и «наши» в так называемых «нереферентных употреблениях». Под нереферентными употреблениями местоимений понимаются их употребления, не содержащие прямой отсылки к непосредственному участнику речевой ситуации, когда они не указывают, а обозначают некий круг лиц (в этом случае можно говорить о своего рода вытеснении дейктической функции номинативной функцией). Подобные «мы» или «наши» эксплуатируют архетипическое свойство указанных местоимений определять границы «мира своих», за которыми лежит неизведанное и потенциально враждебное пространство «чужих» [2]. Указанные типы употребления, в частности, для местоимения *наш*, обладают особой репрезентативностью в контексте разного рода устойчивых выражений, коллокаций и под., что будет в дальнейшем показано на примере выражений *наш менталитет* и *наша ментальность*.

4. Результаты исследования: анализ репрезентативных контекстов употребления выражений *наш менталитет* и *наша ментальность*. В разделе

обсуждаются наиболее репрезентативные контексты употребления выражений *наш менталитет* и *наша ментальность*: из дискурсов разного типа выбраны только употребления, которые однозначно маркируют именно национальные идеалы и ценности, этнические автостереотипы. Такие употребления всегда имеют ценностную значимость для говорящего, что часто используется в манипулятивных целях: говорящий скрывает под безусловной авторитетностью апелляции к этническому менталитету те позиции или суждения, которые, по тем или иным причинам, удобны ему, для защиты своей точки зрения. Но при этом многие из таких употреблений удивительным образом совпадают с теми расхожими мнениями и характеристиками, которые приписываются русскому менталитету / ментальности в общественном сознании и хорошо известны из публицистики, литературы, других культурно-значимых источников — ср. например, работу [7].

4.1. Репрезентативные контексты употребления выражения *наш менталитет.* Следует различать два типа употреблений интересующих нас коллокаций.

(1) В первом случае говорящий лишь обозначает некоторую позитивную ценность круга понятий, обозначаемых выражением наш менталитет, но не раскрывает его сути. Такое употребление можно назвать **отсылочным**, **констатирующим, имплицитным**, оно эксплуатирует общий культурный фон, общность взглядов говорящего и адресата, который, по мнению говорящего, сам легко имплицирует, что имеется в виду под выражением *наш менталитет*:

И нашей работой является как раз не желание ограничить, а желание помочь выбрать тех, кто нужен России, кто уважает наши законы и понимает ***наш менталитет*** **(**Олег Головин. Нелегалы (2003) // «Завтра», 2003.03.02);

Дискуссии о приглашении иностранного тренера в российскую сборную закончены: люди, принимающие решения, объявили, что иностранцу никогда не понять ***наш менталитет*** (Игорь Порошин. Невио Скала, главный тренер донецкого «Шахтера»: «Черная икра **—** не хуже макарон» (2002) // «Известия», 2002.07.09);

Вот и потому трудности, именно поэтому наш альпинизм нужно строить не напрямую копируя Запад, а учитывать нашу специфику и ***наш менталитет*** (Новая тема, которую никто пока не трогает (форум) (2008));

Но, самое главное, повторюсь, если мы хотим быть нацией, у которой есть будущее и которая не бросает детей на произвол судьбы, необходимо начинать менять ***наш менталитет*** (Роман Авдеев. Возвращение к семье // Известия, 2013.01.17).

Во всех этих и многих других примерах в пресуппозиции утверждается некая, по умолчанию разделяемая всеми жителями России ценность — *наш менталитет*, но не раскрывается, в чем он состоит.

(2) Во втором случае говорящий раскрывает, эксплицирует один или несколько признаков того, что он понимает под выражением наш менталитет. Такое употребление можно назвать **расшифровочно-характеризующим, эксплицитным**:

Она поверила в чудо. Это вообще ***наш менталитет****. Мы всему верим, наша любимая сказка — «Золушка»…* (Наталья СОКОЛЬНИКОВА, Ренат КАРИМУЛЛИН. Интерпол ищет «генерала миротворческих войск», пославшего невесте из Зеленогорска чемодан с 7,5 миллионами долларов // Комсомольская правда, 2012.11.08);

*Таков уж **наш менталитет**: хорошо мы трудимся, отдаемся делу только тогда, когда чего-то не хватает: денег, имущества, женщин, славы, титулов… На Евро-2008 нашим парням не хватало всего понемножку* (Ловчев Е. Ирания судьбы, или «Гус навсегда»? Евгений Ловчев считает, что вчерашнее поражение от Ирана зафиксировало кончину команды, созданной Гусом Хиддинком // Советский спорт, 2011.02.10);

*Наверное, в этом виноват **наш менталитет**—не видеть бревна в своем глазу, но замечать мелкую соринку в чужом* (Бить судей стало модно // Известия, 2006.09.12);

*Таков уж **наш менталитет**—если все спокойно, мы на печи посидим, а уж если война, все как один грудью встанем* (Ольга БАКУШИНСКАЯ. Кандидаты со странными фамилиями набирают очки // Комсомольская правда, 2003.09.26).

Эти и другие примеры показывают, что именно такие употребления, по нашим наблюдениям, имеют значительный манипулятивный потенциал, потому что экспликация часто служит не объективной характеристике явления, а аргументацией собственной позиции говорящего.

4.2. Репрезентативные контексты употребления выражения *наша ментальность.* Для этого выражения также характерны отмеченные выше два типа употребления.

(1) Примеры имплицитных, оценочно-констатирующих употреблений также свидетельствуют об апелляции говорящего к общему культурному фону:

*Уверен, мы должны выдвигать на "Оскар" именно те картины, которыми сами восхищены, которые выражают наш национальный характер, **нашу ментальность*** (Павлючик Леонид. ПОЧЕМУ 'КУКУШКА' ПРОЛЕТЕЛА МИМО 'ОСКАРА' // Труд-7, 2004.10.28);

*— **Наша ментальность**, конечно, немного не такая, как у европейцев* (Юлия Торгашева. Александр Терентьев ищет кухню (2002) // «Дело» (Самара), 2002.06.10);

*Трижды пытались издавать на русском журнал «Пари матч»—ничего не получилось. Иностранцы не чувствуют **нашей ментальности**. Мы привыкли не только картинки разглядывать, но и качественные тексты читать* (Андрей ВАНДЕНКО. Владимир Чернов: Старую элиту - на свалку! // Комсомольская правда, 2003.10.28).

(2) Примеры эксплицитных, расшифровочно-характеризующих употреблений демонстрируют довольно большую амплитуду представлений о том, что считать *нашей ментальностью*:

*— **Наша ментальность** обусловлена предыдущим опытом. Для русского народа в психологическом смысле характерно некоторое мечтательное ожидание: "вот приедет барин, барин нас рассудит"* (Строганов Юрий. ДЕМОКРАТИЯ ПО ПРИКАЗУ НЕ СТРОИТСЯ // Труд-7, 2003.05.14);

*Срабатывает **наша ментальность**: отобрать и разделить. И наконец, существует справедливость для нефтяных компаний* (Семенов Илья кандидат экономических наук. ПЕРВЫЙ ТАЙМ МЫ УЖЕ ПРОИГРАЛИ // Труд-7, 2000.11.21);

*Въедливый анализ и борьба со сложившимся статус-кво (в надежде, что будущее будет, безусловно, прекраснее настоящего) — основы **нашей ментальности*** (Владимир Шпаков. Одинокий голос человека (Владимир Шпаков о книге Леона Богданова «Заметки о чаепитии и землетрясениях») // «Октябрь», 2003);

*Ведь в **нашей ментальности** образ руководителя связан именно с мужчиной* (Светлана Данилова. «Я во многом осталась простой обывательницей» (2001) // «Дело» (Самара), 2001.01.12);

*Конечно, в силу исторических традиций и **нашей ментальности** общественный сектор и государственное регулирование играли и, по-видимому, будут играть существенную роль в экономике России* (Работяжев Николай старший научный сотрудник ИМЭМО РАН. НЕ ТУШИТЕ ПОЖАР БЕНЗИНОМ // Труд-7, 2004.12.10).

Подобный «разброс», на наш взгляд, свидетельствует о манипулятивном потенциале таких употреблений, когда говорящий оправдывает ссылкой на *нашу ментальность* любую удобную для него позицию, любое выгодное для него суждение.

5. Выводы. Проведенный анализ показал релевантность употребления выражений *наш менталитет* и *наша ментальность* для имплицитной или эксплицитной речевой реализации национальной идентичности в дискурсивных практиках носителей современного русского языка. Значительное качественное и количественное многообразие моделей дискурсной актуализации указанных выражений свидетельствует об их востребованности в современной русской речи, о стремлении говорящих интерпретировать в терминах нашей ментальности самые разнообразные явления и ситуации жизни, в том числе напрямую не связанные с выражением национальных идеалов и ценностей. Это, в свою очередь, обусловливает и их существенный манипулятивный потенциал.

Список литературы

1. *Вежбицкая А.* Язык. Культура. Познание /Пер. с англ.; отв. ред.и сост. М.А. Кронгауз. М.: Русские словари, 1997.
2. *Гранева И.Ю.* Местоимения «мы», «вы» и «наши» в различных коммуникативных стратегиях // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2015. № 2 (2). С. 371-375.
3. *Жуковская Л.И.* Языковая экспликация концепта «менталитет / ментальность» в русском языке последних лет (по данным Национального корпуса русского языка) // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2015. № 2 (2). С. 402-405.
4. *Зализняк А.А.*, *Левонтина И.Б., Шмелев А.Д.* Ключевые идеи русской языковой картины мира: Сб. ст. М.: Языки славянской культуры, 2005.
5. Новые тенденции в русском языке начала XXI века: Кол. мон. / Радбиль Т.Б., Маринова Е.В., Рацибурская Л.В., Самыличева Н.А., Шумилова А.В., Щеникова Е.В., Виноградов С.Н. М.: Флинта; Наука, 2014.
6. *Падучева Е.В.* Семантика, прагматика, референция // Падучева Е.В. Семантические исследования: Семантика времени и вида в русском языке. Семантика нарратива. М.: Языки русской культуры, 1996. С. 221–257.
7. *Радбиль Т.Б.* Основы изучения языкового менталитета. М.: Флинта; Наука, 2016.
8. *Радбиль Т.Б.* Язык и мир: парадоксы взаимоотражения. М.: Издательский дом ЯСК, 2017. 592 с. (Язык. Семиотика. Культура.)
9. *Ручина Л.И., Горшкова Т.М.* Словарь комбинированного типа как способ лексикографического описания концептосферы русской народной сказки // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2011. № 6-2. С. 130–135.
10. *Степанов Ю.С.* Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Языки русской культуры, 1997.

Электронные источники

1. Национальный корпус русского языка. URL: http://www.ruscorpora.ru (Дата обращения: 15.03.2019)

References

1. *Vezhbickaya A.* Jazyk. Kul'tura. Poznanie [Language. Culture. Cognition]. Per. s angl.; Otv. red. M.A. Krongauz; vstup.st. E.V Paduchevoy. M.: Russkie slovari, 1997.
2. *Graneva I.Yu.* Mestoimeniya «my», «vy» i «nashi» v razlichnykh kommunikativnykh strategiyakh [Pronouns «my» ("we"), «vy» ("you") and «nashi» ("our") in various communicative strategies] // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. 2015. # 2 (2). S. 371-375.
3. *Zhukovskaya L.I.* Yazykovaya eksplikatsiya kontsepta «mentalitet / mental'nost'» v russkom yazyke poslednikh let (po dannym Natsional'nogo korpusa russkogo yazyka) [Language explication of the concept "mentalitet / mentalnost" in the newest Russian (according to the data of Russian National corpus)] // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. 2015. # 2 (2). S. 402-405.
4. *Zaliznyak A A., Levontina I.B., Shmelev A.D.* Kljuchevye idei russkoy yazykovoy kartiny mira: Sb. st. [Key Ideas of the Russian Language Picture of the World: Collected Articles]. M.: Yazyki slav'anskoy kul'tury, 2005.
5. Novye tendencii v russkom yazyke nachala XXI veka [New Tendencies in the Russian language at the Beginning of the 21st century]: Kol. mon. / Radbil' T.B., Marinova E.V., Raciburskaya L.V., Samylicheva N.A., Shumilova A.V., Shchenikova E.V., Vinogradov S.N. M.: Flinta; Nauka, 2014.
6. *Paducheva E.V.* Semantika, pragmatika, referencija [Semantics, Pragmatics, Reference] // Paducheva E.V. Semanticheskie issledovanija: Semantika vremeni i vida v russkom jazyke. Semantika narrative [Semantic studies: Semantics of Tense and Aspect in Russian. Semantics of Narrative]. M.: Jazyki russkoj kul'tury, 1996. S. 221–257.
7. *Radbil' T.B.* Osnovy izucheniya yazykovogo mentaliteta [The Foundations of Studying in Language Mentality]. M.: Flinta; Nauka, 2016.
8. *Radbil'* T.B. Yazyk i mir: paradoksy vzaimootrazheniya [A Language and the World: Paradoxes of Inter-reflection]. M.: Izdatel'skiy dom YaSK, 2017. (Yazyk. Semiotika. Kul'tura.)
9. *Ruchina L.I., Gorshkova T.M.* Slovar' kombinirovannogo tipa kak sposob leksikograficheskogo opisaniya konceptosfery russkoy narodnoy skazki [The Combined Dictionary as the Way of Lexicographic Description of Folktales Conceptual Sphere]. In Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo [Bulletin of N.I. Lobachevski State University of Nizhni Novgorod]. 2011. № 6-2, pp.130–135.
10. *Stepanov Yu.S.* Konstanty. Slovar' russkoy kul'tury. Opyt *issledovaniya [Constants. The Russian culture dictionary. The experience in their research]*. M.: Yazyki russkoy kultury, 1997.

Electronic source

1. Nacionalny korpus russkogo-yazyka [Russian National Corpus]. URL: http://www.ruscorpora.ru (AD: 15.03.2019)

Иванова Ольга Юрьевна, кандидат культурологии, доцент, научный руководитель Института гуманитарных технологий Российского нового университета, г. Москва, Россия

Ivanova Olga Y., PhD, candidate of cultural studies, Associate Professor, Scientific Director of the Institute of Humanities, Russian New University, Moscow, Russia

КЛАССИЧЕСКАЯ ФИЛОЛОГИЯ В БОРЬБЕ ЗА СОХРАНЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

CLASSICAL PHILOLOGY IN THE STRUGGLE FOR THE PRESERVATION OF THE RUSSIAN LANGUAGE

Аннотация. В статье высказывается мнение о перманентности глобализаций как цивилизационного процесса, но отмечается конструктивная и культуроформирующая роль доминирующих языков предыдущий эпох глобализации: эллинизма, Римской империи и др.- в сравнении с деструктивной ролью современной версии транснационального английского. Автор статьи рассуждает об исторических корнях русского литературного языка и отмечает важную роль, которую сыграли в процессе его формирования классические языки: древнегреческий и латинский. В связи с тем, что исторически сложившаяся в России система общего образования, предполагавшая главной своей целью обучение слову и мысли и включавшая в свою структуру классические языки, полностью утратила свои позиции, автор рассуждает о необходимости создания такой консультативной службы, которая могла бы взять на себя функции традиционного образования. Автор считает, что важным вкладом в укрепление позиций русского языка как инструмента речевой деятельности русскоязычного этнокультурного сообщества может стать создание специализированных служб лингвистического аудита и консалтинга. Консультация у лингвиста должна приобрести такую же популярность и востребованность, как и консультация у психоаналитика. В основу методов работы этой службы должна быть положена мотивация к размышлению. Нет сомнения, что размышление всегда рассматривалось как возможный противовес суетности и поверхностному взгляду. Рефлексия о языке создает условия для глубокого его понимания языка, повышает его статус, укрепляет его идентичность.

Ключевые слова: русский язык, этнолингвистчиеская витальность, классические языки, лингвистический аудит и консалтинг, лингвистический ландшафт

Abstract. The article expresses the opinion about the permanent globalization as a civilizational process, but notes the constitutive and cultural role of the dominant languages of the previous era of globalization: Hellenism, the Roman Empire, etc. - in comparison with the destructive role of the modern version of transnational English. The author of the article discusses the historical roots of the Russian literary language and notes the important role played by the classical languages: ancient Greek and Latin in the process of its formation. Due to the fact that the historically established system of General education in Russia, which assumed the main purpose of teaching word and thought and included classical languages in its structure, has completely lost its position, the author argues about the need to create such an Advisory service that could take over the functions of traditional education. The author believes that an important contribution to strengthening the position of the Russian language as a tool of speech activity of the Russian-speaking ethno-cultural community can be the creation of specialized services of linguistic audit and consulting. Consultation with a linguist should become as popular and popular as consultation with a psychoanalyst. The working methods of the service should be based on motivation for reflection.

There is no doubt that reflection has always been seen as a possible counterbalance to vanity and superficial gaze. Reflection on language creates conditions for deep understanding of language, increases its status, strengthens its identity.

Keywords: Russian language, ethno-linguistic vitality, classical languages, linguistic audit and consulting, linguistic landscape

1. **Introduction.** Эволюция человеческой цивилизации с момента обретения ею письменности, т.е. возможности обмениваться зафиксированной информацией, по сути, состоит из сменяющих друг друга эпох глобализации. Для европейской, а точнее, средиземноморской цивилизации (что позволяет включить в пространство европейской культуры Ближний Восток и Северную Африку, без которых трудно представить себе историю европейской культуры), с позиции её внутренней и внешней коммуникации, такими эпохами были Эллинизм, Римская империя, отчасти - эпоха арабских завоеваний и время Великих географических открытий и, наконец, нынешняя эпоха, которую нередко называют эпохой «американизации» [1]. Не исключено, что вслед за эпохой «американизации» наступит эпоха «китаизации», но это явление – пока еще впереди.

Одним из главных инструментов всех «глобализаций» являлся и является доминирующий язык. Но если доминирующие языки предыдущих эпох обладали помимо информативной составляющей, огромной культуроформирующей и цивилизационной силой, составив, в том числе, стимул и основу для формирования национальных языков, национальной письменности, национальной культуры, в целом, и литературы, в частности, то американский английский, а точнее – его транснациональный, лишенный культурного основания, вариант, т.е. доминирующий язык нынешней эпохи глобализации обладает явным деструктивным воздействием. И это воздействие ощутимо для всех европейских языков, не только принадлежащих «малым» народам (например, датский, шведский, новогреческий и др.), но и для тех, которые признаны мировыми: французский, испанский, немецкий, британский английский [2, 3, 4, 5].

Это деструктивное воздействие распространяется и на русский язык. Известный специалист в области коммуникативистики, профессор И.Э. Клюканов, говоря о современном «кризисном», «катастрофическом» состоянии русского языка, указывает на сокращение его использования, «сужение сферы русского языкового пространства и его делексикализацию [6, с.12]. В другой своей работе [7] он рассуждает о «латинизации» русского языка, понимая под латинизацией активное вторжение в состав лексики современного русского языка англо-американских заимствований, которым приписывается «несоразмерная значимость» [6, с.12]. Не вполне соглашаясь с выбранным термином -«латинизация», мы разделяем озабоченность И.Э. Клюканова происходящими явлениями, которые вместе с прочими очевидными деструктивными факторами (снижение общего уровня культуры и грамотности, активная нерусскоязычная миграция в ставшее достаточно лабильным русское языковое пространство, упразднение корректорской службы, фактическое отсутствие контроля орфографии и пунктуации ценников, объявлений, названий торговых и прочих организаций и предприятий и др.), отрицательно сказываются на жизнеспособности русского языка, или, руководствуясь принятой в профессиональном лингвистическом сообществе терминологией – на его этнолингвистической витальности [6], т.е. русский язык постепенно теряет «свое лицо». Безусловно, в наши дни русский язык, как и другие языки Европы и мира, испытывает на себе со стороны доминирующего языка глобализации очевидную языковую агрессию, которая ощущается на всех языковых уровнях: интонационно-фонетическом, морфологическом, синтаксическом, лексическом, семантическом, стилистическом. Уже никого не удивляет «американская» интонация некоторых ведущих теле- и радиопрограмм, англо-американское тема-рематическое членение русских предложений. Если «эллинизация» русского языка в X-XV веках фактически дала ему жизнь, сформировала его

литературную норму, оформила его культурно-когнитивную базу, создала основу того, что мы теперь называем «русской ментальностью», а «латинизация» (sic!) русского языка в XVI-XVIII вв. создала общий и частный дискурс и формат его науки и образования, подняв их на уровень мировых, то «американизация» русского языка как на уровне фонетики (американизированная интонация), морфологии (англо-американизированные композиты [8]: - инговые формы, разнообразные комбинации с «тревэл», «спот», «шот», «хард» и проч., для которых вполне успешно могли бы быть найдены соответствующие русские морфемы), синтаксиса (порядок слов), лексики - путем внедрения «транснациональной» лексики и стоящих за ней смыслов (не связанных с традициями конкретной культуры, упрощенных, поверхностных), так и на уровне функций (сокращение сферы употребления русского языка, в том числе, как языка науки) ведет к его дискредитации, снижению его жизнеспособности, т.е. постепенной утрате витальности. При этом следует помнить, что «лексический уровень языка является наиболее подвижным и открытым, в силу чего именно здесь наблюдаются самые различные типы иноязычных влияний – от заимствований, которые можно сопоставить с трансплантацией явлений культуры, до всякого рода прямых и опосредованных влияний» [9, с. 156]. Именно в этой сфере, прежде всего, ощущается, как вслед за проникновением в русский язык слов-этикеток (слоганов, брендов и проч.) происходит размывание смыслов, «опрощение» и девальвация Слова как средоточия Мысли. Вспомним в этой связи известные рассуждения С.С.Аверинцева о принятой Россией в XIX веке классической системе «энциклопедического», т.е. вводящего в круг культуры, образования, сущность которой состояла в обучении «Слову и Мысли». В процессе принятия и интерпретации греческих текстов пришли в русский язык такие «Слова» и стоящие за ними понятия, как *совесть, благодать, герой, энтузиазм, сущность* и др.

Появившийся сравнительно недавно в лингвистике, культурологии и социологии термин «этнолингвистическая витальность» [10] намеренно подчеркивает динамическую связь языка и культуры. «Этнолингвистчиская витальность» обеспечивается, в том числе, памятью о своих корнях, способностью размышлять о своем языке с целью его идентификации, обнаружения его «особости», «особенности». Дискредитация языка ведет к дискредитации этноса и его культуры, утрате им своей «исповеди», своей «души», своей самобытности и идентичности (Ср. «Язык есть исповедь народа: в нём слышится его природа, его душа и быт родной» П. Вяземский). Русский литературный язык и русская культура, сформировавшиеся под непосредственным влиянием языков и культуры европейской античности, испытывая агрессивные трансплантации, теряет свою «душу» и свои корни. «Правильные слова» и порождаемые ими «правильные», с точки зрения традиционной, исторически данному обществу принадлежащей культуры, мысли - это не слишком мало. Слово-Логос - основа всего человечества и человеческого, основа гуманизма и гуманизации, поскольку в гуманистической культуре Слово в его онтологическом единстве с Мыслью, это такое слово, которое со времен эллинства является главным инструментом «миропостижения и мировосприятия». В качестве объекта исследования в этой статье выступает современное пространство русского языка, а в качестве предмета – классические языки в их связи с традициями, реалиями и базовыми ценностями европейской культуры, а также методика их преподавания как инструментальные основания сохранения русского языка и репрезентируемой им культуры. Автор статьи предлагает передать просветительские функции, необходимые для распространения знаний о классических языках в системе русского языка и ранее сохранявшиеся институционально, а затем по инерции, в системе общего среднего образования, в ведение служб лингвистического консалтинга, присутствие которых в структуре общества является необходимым условием проявления заботы о языке.

2. **Methods.** Материалами для статьи послужили различные научные и прикладные исследования, посвященные роли классических языков в формировании русского литературного

языка, а также данные мониторингов о современной интерпретации лингвокультурного наследия европейской античности. Методологию исследования составили: сбор данных, их анализ, систематизация и оценка.

3. **Results.** Настоящей революцией с точки зрения русского языка и его культуры стало принятие Русью христианства, а с ним – постепенное освоение античных и византийских духовных и культурных ценностей, пришедших к нам через одухотворенное Слово - Λόγος. Вдумчивое отношение к выбору русских эквивалентов греческих слов отличало первых переводчиков греческих текстов на русский язык. Это были именно поиски «Слова» (которое – «Бог») и стоящего за ним глубокого смысла, а не выбор слогана (слоган – от гаэльского sluagh-ghairm, «боевой клич»), бренда (от англ. brand — клеймо) или лейбла (от англ. label – этикетка). Определенную роль в этом вдумчивом и тщательном подборе эквивалентов или принятии греческих слов в форме лексических трансформаций (калькирование) или прямых заимствований (средствами транскрипции или транслитерации) [11], безусловно, сыграло то, обстоятельство, что «русский язык в основном испытывал влияние письменной формы греческого языка – либо непосредственно через язык греческой литературы и язык документов в процессе греко-русских политических и культурных отношений, либо опосредованно через старославянский язык» [9, с.155].

Нет сомнения, что «языку ничего нельзя запретить» [12], но повлиять на его развитие, как положительно, так и отрицательно (в последнем мы убеждаемся в наши дни особенно наглядно) – вполне реально. Опыт поколений свидетельствует о наличии определенных форм и методов, которые способны обеспечить языку его жизнеспособность, а нации – уверенность в себе. Самым действенным средством во все времена было массовое просвещение народа и мотивация к размышлению о собственном языке и его корнях. Прежде эти функции в России выполняла система общего среднего образования, в отношении обучения Слову следовавшая лучшим традициям русской школы, заложенным в начале XIX века и, в свою очередь, основанным на традициях классического, т.е. берущего начало в европейской античности, «энциклопедического» образования (εγκύκλιος), т.е. образования, «вводящего в круг» - в круг культуры и социума (С.С. Аверинцев), в сферу «Слова и Мысли» [13, с.146]. Российская система образования, формировавшаяся в период активного приобщения России к культуре Западной Европы и явившаяся, в определенной мере, продуктом «политического заказа», детищем государственной инициативы, была создана по образцу западной и ориентировалась на «классицизм», т.е. прежде всего на изучение древних языков, как основу фундаментальных знаний и способ формирования мышления, а также на освоение культурного опыта западно-европейских стран в их тяготении к античности как формуле общечеловеческого начала [14, а также другие работы автора этой статьи]. В целом, с момента своего возникновения в виде Указа в 1802 г. эта система показала свою жизнеспособность. Результатом ее эффективности был достигнутый Россией к 1913 г. один из самых высоких уровней интенсивности развития, великие достижения в различных областях науки, техники, искусства, подарившие миру великие имена ученых, исследователей, философов, писателей, художников. Прекрасной иллюстрацией смысла, цели этой системы, являются слова одного из ее идеологов, П. Капниста, утверждавшего: «Не следует забывать, что главной задачей всякой серьезной школы вообще, а гимназии как учебного заведения, готовящего к научному университетскому образованию, в особенности, является не столько накопление или приобретение энциклопедических - и уже потому самому поверхностных сведений, сколько общее развитие ума, т.е. способность вдумываться в сущность предмета» [15, с.155]. Достаточно вспомнить, что в период расцвета этой системы образования в русской школе учились А.Ф. Лосев, С.В. Рахманинов, А.Н. Туполев, И.И. Сикорский и многие другие. Еще достаточно долго, уже после революции, в определенной мере, по инерции, Россия жила традициями этого образования.

К сожалению, в наши дни эта система утратила свои позиции. Причем, в школе она утрачена и как контент, и как образовательная методология, направленная на формирование мышления.

Мы считаем, что в определенной мере эту лакуну (просветительскую, дидактическую и отчасти, методическую) могли бы восполнить службы лингвистического консультирования, в штат которых должны войти специально подготовленные лингвисты, имеющие классическое образование. Эти службы могли бы взять на себя функцию аудита (контроль с целью определения соответствия норме и формирования рекомендаций по исправлению нарушений). Каким бы наивным не показалось это предложение, но именно с помощью хорошо налаженной, грамотной системы массового лингвистического аудита и консалтинга можно было бы попытаться сохранить «культурные традиции» русского языка в форме его общеупотребительного бытования на благо гармонично развивающегося этнокультурного сообщества.

Гармоничным может быть признано такое общество, в котором человек живет в соответствии со своей природой. Сущность природы человека состоит в том, что человек – это творец, «производитель чего-то значимого», как формулирует эту позицию И.Э. Клюканов [16, с.94]. Он отмечает также, что сущность природы человека состоит «не только в произведении чего-то значимого, но и в понимании этого, т.е. по сути – себя <…> существует определенное подобие между человеком, который является производителем выражения, и человеком, который пытается понять это выражение» [там же]. Человек, осознавший природу своего языка (своего выражения), не будет действовать ей во вред.

Отправной точкой наших рассуждений послужил тезис о том, что русский язык сегодня находится в состоянии некоторого кризиса. Один из ведущих отечественных специалистов в области современного русского языка профессор М.А. Кронгауз определяет это состояние в своей известной книге как «нервный срыв» [17]. Соглашаясь с этим, мы признаем, что русский язык болен и его необходимо лечить. Нервные срывы, не являющиеся результатом соматических нарушений, принято лечить у психотерапевтов или пытаться их преодолеть с помощью психоаналитиков. Регулярные консультации у психоаналитиков как форма профилактики и коррекции психических состояний уже давно стали нормой. Отражая состояние конкретного общества и в свою очередь регулируя его, речевая деятельность, т.е. язык в конкретных условиях его реализации, также нуждается в регулярной профилактике и корректировке, которая может осуществляться только через конкретных (персоналии, коллективы, сообщества) носителей языка. На наш взгляд, одним из эффективных способов регулирования языкового состояния общества могут стать службы лингвистического консультирования, берущие на себя функции не только лингвистической экспертизы, лингво-дидактического тестирования и перевода, но и консультирования в форме стимулирования рефлексии, размышления о природе, корнях и текущем состоянии родного языка, отражением которого являются порождаемые человеком тексты, в том числе, окружающий современного человека лингвистический ландшафт. В функции служб лингвистического консалтинга должны входить и рекомендации по оптимизации функционирования языка. Очень важно, чтобы в составе лингвистических консалтинговых агентств присутствовали специалисты, глубоко знающие исторические (классические) основы русского языка и способные дать своевременную консультацию.

Разумеется, специалисты этих служб должны проходить предварительную профессиональную подготовку. Она может быть развернута в системе магистратуры по направлению «Лингвистика», а также как направление дополнительного профессионального образования в форме повышения квалификации.

Прообразом такой деятельности на уровне задач и контента может быть признана та подвижническая работа, которую ведет М.Н. Славятинская, доцент кафедры классической

филологии МГУ имени М.В. Ломоносова и руководимое ею Всероссийское объединение региональных центров греко-латинской лингвокультурологии. По итогам ежегодной работы объединения регулярно выпускаются сборники материалов. (См., например, сборник материалов «Греко-латинская лингвокультурология III [18]). Практически значимую просветительскую работу, взяв на себя роль консультантов в рамках целого региона, ведут и филологи-классики Петрозаводского государственного университета под руководством А.А. Скоропадской.

О возможности и необходимости «задуматься» над русским языком в процессе изучения древнегреческого и латинского пишет в своих работах, значимых именно с точки зрения просветительской деятельности по укреплению статуса русского языка и лучших традиций российского образования, Н.К. Малинаускене. См., например, статью «Своё или чужое» [19]. Список авторов может быть продолжен. Анализ их деятельности может стать основой для разработки содержания работы службы языкового консультирования с позиции роли классических языков в формировании русского языка.

4. Discussion. Работа служб лингвистического консалтинга или консультирования может касаться различных сфер реализации речевой деятельности. Применительно к античным языковым и культурным реалиям ее роль особенно очевидна для оптимизации лингвистического ландшафта. Вот негативный пример совсем недавнего времени. «Аутентичый», как теперь модно, греческий ресторан «Молон лаве», название которого записано латиницей (“Molon lave”). В этом названии присутствуют три очевидные проблемы. Во-первых, зачем записывать греческое название латиницей. Во-вторых, какое отношение к проблеме питания имеет стоящий за этим названием сюжет греко-персидских войн, когда на требования персидского царя Дария сдать оружие, храбрый царь Леонид заявил: «Приди и возьми», проявив героиз, но спровоцировав тем самым активизацию персидской агрессии. Вряд ли этот одновременно героический и трагический эпизод мировой истории должен служить поводом для наименования учреждения общественного питания. Во-третьих, уж если и выбрали такое наименование, то поскольку данный исторический эпизод относится к истории Древней Греции, греческий текст этого высказывания следует озвучивать для русской транскрипции в принятых в России традициях чтения древнегреческих текстов, а именно, в так называемом «эразмовом» чтении, т.е. «Молон лабе». Такой вариант обладает и большей корректностью в условиях русскоязычной действительности, поскольку не способен вызвать у непросвещенного обывателя потенциальной, но нежелательной, ассоциации с «лавэ» (жаргонное - деньги) или популярным в 90-е годы и еще незабытым пелевинским «LV» (либеральные ценности).

5. Implication. Необходимость создания службы лингвистического аудита и консультирования (консалтинга) в условиях «болезни» русского языка очевидна. Содержание работы этой службы должно быть разработано с учетом актуальных общественных потребностей. Однако наличие в этой службе специалистов в области классических языков, понимающих и определяющих их важную роль, с учетом истории русского языка, особенностей его развития, является обязательным. В основу методов работы этой службы должна быть положена мотивация к размышлению. Нет сомнения, что размышление всегда рассматривалось как возможный противовес суетности и поверхностному взгляду. Рефлексия о языке создает условия для глубокого его понимания языка, повышает его статус, укрепляет его идентичность. А поскольку, как мы предполагаем, эти размышления будут стимулированы ролью классических языков, являющихся предметом изучения классической филологии, то мы имеем основание говорить об

инструментальном значении классической филологии для укрепления позиций русского языка.

6. **Acknowledgments.** Автор выражает глубокую признательность М.Н. Славятинской, доценту кафедры классической филологии МГУ имени М.В. Ломоносова, за многолетнюю подвижническую деятельность, направленную на сохранение русского языка как языка-преемника европейской античности.

References

1. Globalizaciya /UTMAG.[Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: https://utmagazine.ru/posts/8400-globalizaciya (Data obrashcheniya - 28.05.2019). (In Russian).
2. Sidorov A.A.(2013) Anglijskaya ekspansiya v sovremennom francuzskom yazyke /Vestnik Volzhskogo universiteta im. V.N. Tatishcheva. № 3(13). S. 51-61. (In Russian).
3. Svincova S.V. (2006) Specifika strukturno-semanticheskoj adaptacii zaimstvovanij i ih funkcionirovanie v usloviyah oposredovannyh i neposredstvennyh yazykovyh kontaktov: na materiale anglo-amerikanizmov v ispanskom yazyke Ispanii i SSHA /Diss. na soiskanie uchenoj stepeni kand.filol.nauk. 10.02.19. – Saratov, 170 s. (In Russian).
4. Radchenko M.L., CHernova E.M. (2019) Vliyanie anglijskogo yazyka na nemeckij na primere anglo-amerikanskih zaimstvovanij v nemeckom slenge i SMI // Molodoj uchenyj. №8. S. 205-207. (In Russian).
5. Vasil'ev A.A. (2018) Vliyanie amerikanizmov na sovremennyj anglijskij yazyk /| Vestnik MITU-MASI, № 1. S.71-75. (In Russian).
6. Klyukanov I.E. (2011) Kommunikativno-teoreticheskie voprosy etnolingvisticheskoj vital'nosti //Vestnik MGGU im. M.A. SHolohova. № 1. S.11 – 22. (In Russian).
7. Klyukanov I.E. (2000) Semioticheskij fetishizm v mezhkul'turnom obshchenii // Politicheskij diskurs v Rossii–4: Materialy rabochego soveshchaniya (Moskva, 22 aprelya 2000 g.). (In Russian).
8. SHisholina A.O. (2016) Tipologiya novejshih kompozitov russkogo yazyka // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. № 4 (192). S.49-53.
9. Slavyatinskaya M.N. (1988). Uchebnoe posobie po drevnegrecheskomu yazyku. – M.: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 240 s. (In Russian).
10. Giles H., Bourhis R.Y., Taylor D.M. (1977) Towards a Theory of Language in Ethnic Group Relations // Language, Ethnicity, and Intergroup Relations / Ed.: H. Giles. L.: Academic Press. P. 307–348. (In English).
11. CHernysheva M.I. (1984) Ekvivalenty, zaimstvovaniya i kal'ki v pervyh slavyano-russkih perevodah s grecheskogo yazyka. // Voprosy yazykoznaniya. № 2. C.122-129 (In Russian).
12. Verbickaya L.A. (2007) YAzyku nel'zya nichego zapretit' // Izvestiya. 2007. 6 avgusta. (In Russian).
13. Averincev S.S. (1984) Antichnyj ritoricheskij ideal i kul'tura Vozrozhdeniya / Antichnoe nasledie v kul'ture Vozrozhdeniya. M. (In Russian).
14. Ivanova O. YU. (2004) Pedagogika Innokentiya Annenskogo v kontekste Serebryanogo veka // Russkij simvolizm i mirovaya kul'tura. – M., Vyp. 2. S. 254-267.
15. Kapnist P. (1891) Klassicizm kak neobhodimaya osnova gimnazicheskogo obrazovaniya. - M., Vyp.1. (In Russian).
16. Klyukanov I.E. Soobshchenie i zabytie. (2018) – M.; SPb.: Centr gumanitarnyh iniciativ. 288 s.
17. Krongauz M.A. (2017) Russkij yazyk na grani nervnogo sryva. M.: Corpus. 512 s.
18. Greko-latinskaya lingvokul'turologiya–III. Sbornik materialov nauchno-prakticheskoj konferencii / Sost. M.N. Slavyatinskaya. – M.: Izdatel'stvo «DPK-Press», 2019. 292 s.
19. Malinauskene N.K. (2006) Svoe ili chuzhoe? (privlechenie materialov russkogo yazyka v prepodavanii klassicheskih yazykov) / N.K. Malinauskene // Novyj filologicheskij vestnik. №2.S. 171-187.

Какзанова Е.М., докт. филол. наук, доц., научный сотрудник, Москва, Россия

Kakzanova E.M., Dr. habil. of Linguistics, Ass. Prof., scientific employee, Moscow, Russia

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К КАТЕГОРИЗАЦИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ: КАТЕГОРИЯ ЧИСЛА

INNOVATIVE APPROACH TO THE CATEGORIZATION OD MATHEMATICAL TERMS: THE NUMBER CATEGORY

Аннотация. Толчком к написанию статьи послужила монография автора, опубликованная в 2017 г. [2]. В качестве объекта исследования выступают математические термины-эпонимы как показательные термины, характерные для научных текстов и, шире, научного дискурса. В статье анализируются математические ономастические термины, представляющие собой словосочетания, в свете их принадлежности к категории числа. Выделяя в подъязыке математики такую значимую для него категорию, мы утверждаем, что математические термины понимаются в терминах базовых концептов познания, обнаруженных когнитивными эмпирическими исследованиями. В то же время мы упоминаем и о новых математических подходах к категории числа, останавливаясь на новом числе элементов множества натуральных чисел *N* – гросс-единице. Отмечается, что этот инновационный подход в математике заменяет классическую точку зрения на бесконечность, которая в прошлом веке приводила к известным парадоксам. Актуальность исследования связана с необходимостью выявления исторической составляющей научного математического дискурса, дополняющей собственно лингвистическое изучение языка науки, в том числе в прикладном аспекте. Целью статьи является лингвокогнитивное исследование ономастических терминов, объективирующих категорию числа. Задачей исследования является выявление категориальных признаков числа математических терминов-эпонимов на основе анализа отношений между персонологическим и базисным компонентами ономастических терминов.

Ключевые слова: категоризация, математика, математические термины, термины-эпонимы, категория числа, концепты познания, апеллятивы, числа, ономастические термины

Abstract. The author's monography published in 2017 [2] triggered the writing of this article The object of the study is represented by mathematical eponimic terms as representative terms, characteristic of scientific texts and, more broadly, of scientific discourse in general. Mathematic eponimic terms presented as terminological phrases are analyzed in the paper on the basis of the category of number they are affiliated with. Highlighting such an important category in the sublanguage of mathematics , we argue that the mathematic terms are understood in terms of the basiccognition concepts revealed in cognitive empiric research. At the same time we refer to the new mathematic approaches to the category of number, while we dwell upon a new number

of the set elements of the natural numbers *N* – Grossone. It is emphasized that this innovation approach to mathematics substitutes the classical viewpoint on perpetuity. That viewpoint caused well known paradoxes in the last century. The rationale is connected with the need to find the historical constituent of the scientific mathematic discourse that completes the proper scientific language study including its applications. The aim of the paper is to give the linguo-cognitive study of onomastic terms with objectifying the category of number. The task of the research is to find the attributes of the category of number of mathematic eponym terms. It is founded on the analysis of interrelation between the personological and basic components of onomastic terms.

Keywords: categorization, mathematics, mathematical terms, eponimic terms, category of number, cognition concepts, appellatives, numbers, onomastic terms

Введение. Категоризация, или классификация сущностей мира – это, по мнению М.В. Никитина [9, с. 55], «важнейшая мыслительная операция, необходимое условие систематизации мира в сознании». «Ум человека имеет способность облекать все полученные впечатления в особые формы, сопоставлять и сравнивать их между собою, находя в них признаки сходства и различия, распределять по различным группам или категориям» [15, с. 40].

По мнению З.Д. Поповой и И.А. Стернина [11, с. 127], «понятие категоризации относится к центральным, основополагающим понятиям когнитивистики в целом и когнитивной лингвистики в особенности». Е.С. Кубрякова [4, с. 244] определяет категоризацию как «главный способ придать восприятию мира упорядоченный характер, систематизировать как-то наблюдаемое и увидеть в нем сходство одних явлений в противовес различию других».

В настоящей статье рассматривается категория числа, присущая математическим терминам-эпонимам. Эпонимом называется термин, который содержит в своем составе имя собственное, а также имя нарицательное в обозначении научного понятия (теорема Бернулли). Термины-эпонимы, образованные безаффиксным способом от имени собственного путем метонимического переноса (Ампер), а также аффиксальные производные от имени собственного (якобиан) в данной статье не рассматриваются.

1. **Философское осмысление категории числа.** Мы рассматриваем категорию числа как базовый концепт познания.

Кант даёт следующее определение числа: Число есть количество (величина) явлений. Кант сопоставляет число в арифметике со временем, а число в геометрии с пространством [8].

Греческое число должно было быть величиной, причём целой величиной. Когда один из пифагорейцев открыл, что гипотенузу прямоугольного треугольника с катетами по 1 единице измерения нельзя выразить ни натуральным числом, ни натуральными числовыми соотношениями, то, по преданию, пифагорейская община сохранила это в тайне, чтобы не возмущать умы современников. Вера в числовую гармонию, которая берётся за основу мира, не совместима, по их мнению, с дробными, а тем более с иррациональными числами [8].

Таким образом, понятие целого числа, а также арифметических операций над числами известны с древних времен. Они являются одними из первых математических абстракций. Наука о целых числах называется теорией чисел [10, с. 489].

Философское осмысление категории числа входит в контекст многих философских систем прошлого и настоящего (пифагорейская школа, в которой была заложена традиция философского осмысления числа, Прокл, И. Кант, Г.В.Ф. Гегель и др.) [5, с. 25].

Поняв число как диалектический синтез беспредельного и предела, пифагорейцы тем самым создали учение о созидательной и творчески направляющей сущности числа [7, с. 181]. Они видели сущность явлений в числе и числовых отношениях. В их объяснении природы числу отводилась роль начала начал. Число было материей и формой Вселенной. Отсюда и основной тезис учения пифагорейцев: «Все вещи суть числа». А поскольку число выражало «сущность» всего, то объяснять явления следовало только с помощью чисел [3, с. 19].

В наши дни профессор Я.Д. Сергеев вводит новую бесконечную единицу измерения – гросс-единицу, как число элементов множества натуральных чисел *N*. Это нововведение понадобилось для замены классической точки зрения на бесконечность, которая была во многом определена идеями Георга Кантора, показавшем, что существуют бесконечные множества, имеющие разное количество элементов. Для развития математики его подход оказался весьма плодотворным в прошлом веке, но этот же подход приводит к некоторым ситуациям, которые часто называют парадоксами [14, с. 74]. Предлагаемая Я.Д. Сергеевым методология позволяет вычислить у определенных бесконечных множеств число их элементов, соблюдая принцип «часть меньше целого». При этом новый подход не противоречит теориям Г. Кантора, а дополняет их, постоянно отслеживая разницу между числами и нумералами и изучая возможность практического выполнения операций [13, с. 366].

А.А. Реформатский утверждал, что эволюция числа в мышлении человека – тема одинаково заманчивая как для математиков, так и для философов. Сложность понимания этой проблемы, кроме чисто математических мотивов, состоит еще и в том, что число может мыслиться совершенно абстрактно, но в обществе число функционирует либо как слово, либо как знак (в частности, цифра). При этом А.А. Реформатский отмечал, что число в математике и философии не то же, что число в языке, так как категория числа в языке – это чисто грамматическая категория [12, с. 384, 400].

Гораздо более сложно рассматривает соотношение языка и числа Е.И. Арепьев, утверждая, что процесс раскрытия сущности числа и математических истин вообще связывается с выявлением языковых отношений, в первую очередь, семантических и синтаксических особенностей, присущих языку и общим высказываниям, оперирующим понятием числа, а уяснение онто-гносеологического статуса тех или иных объектов, в частности чисел, и в концепции Б. Рассела, и в исследованиях Л. Витгенштейна, и в доктрине Р. Карнапа происходит, по мнению Е.И. Арепьева, именно путем выявления места рассматриваемых понятий и терминов в языковой практике [1, с. 58].

Б. Рассела к выводу о числах приводят размышления о классах: «Математическая логика допускает высказывания «существуют числа», а металогика – высказывание «числа являются логическими фикциями или символическими конвенциями». Числа представляют собой классы классов, а классы являются символическими конвенциями». Таким образом, Б. Рассел приходит к конвенциональной трактовке природы чисел [1, с. 59].

В математике обычно выделяют натуральное, порядковое, количественное, рациональное, иррациональное, комплексное числа. По мнению В.Ф. Панова, все числа делятся на алгебраические и трансцендентные [10, с. 86].

А.Ф. Лосев вводит в научный обиход особые числа, наделенные смысловой качественностью. Так, в «Критике платонизма у Аристотеля» мыслитель говорит об идеальных числах, в которые входит некое идейное содержание, или, как он сам отмечает, «некая сплошная качественность, которая невыразима никакими количественными переходами и рядами». Впоследствии, в работе «Музыка как предмет логики» А.Ф. Лосев называет такие числа гилетическими (от греч. *hyle*). По словам А.Ф. Лосева, «гилетическое число выражает момент иного, меонального разрыва и подвижности, смысловой текучести и жизненности эйдоса, т.е. самого предмета». Гилетическое число можно понимать как совокупность всех моментов существования вещественного числа. Таким образом, вещественное число предстает как мгновенная временная координата гилетического числа [5, с. 27].

2. **Методы исследования.**Для решения поставленных задач в статье применяются следующие методы исследования:

1) выявление принципов познания – основополагающих концептов, нормативных общих высказываний, содержащих определённые требования к осуществлению познавательной деятельности [6, с. 509].

2) описательно-аналитический метод, который предусматривает анализ исследуемого материала с последующим обобщением полученных результатов;

3) метод описания семантики: дефиниционный анализ, связанный с такими основными типами представления значения как толкование и выявление семантических компонентов. Этот метод явился практически основным при выявлении категории числа математических терминов-эпонимов.

3. **Объективация категории** числа **в математических терминах-эпонимах.** Выделяя лексемы и, соответственно, термины-эпонимы, в которых объективируется категория числа, мы исходим из того, что в эту категорию входят, в основном, термины с апеллятивом «число».

Числа Аполлония (нем. *Apollonische Zahlen*). Судя по комментариям математика Паппа Александрийского (290-350), трактат древнегреческого математика и астронома Аполлония Пергского (262-190 до н.э.) «Числа» содержал много вычислений с большими числами.

Числа Бернулли (нем. *Bernoulli-Zahlen*, англ. *Bermoulli numbers*) – последовательность рациональных чисел $B_0,B_1,B_2...$, найденная швейцарским математиком Якобом Бернулли (1654-1705) в связи с вычислением суммы одинаковых степеней натуральных чисел.

Число Бетти/*числа Бетти* (нем. *Bettische Zahl*, англ. *Betti number*) – последовательность инвариантов топологического пространства. Термин «числа Бетти» был введен французским математиком Жюлем Анри Пуанкаре (1854-1912), который назвал их в честь итальянского математика Энрико Бетти (1823-1892).

Гауссово число (нем. *Gaußsche Zahl*, англ. *Gauss number*) – целое комплексное число $a + b_i$, где a и b – любые целые рациональные числа.

Простые числа Софи Жермен (нем. *Sophie-Germain-Primzahlen*) – это такие простые p, что $2p + 1$ тоже простое.

Лудольфово число (нем. *Ludolfsche Zahl*) – приближённое значение для числа π (отношения длины окружности к её диаметру) с 32 верными десятичными знаками.

Числа Мерсенна (нем. *Mersennesche Zahlen*) – числа вида $M_n = 2_n - 1$, где n – натуральное число. Эти числа примечательны тем, что некоторые из них являются простыми.

Число Понтрягина (нем. *Pontrjaginsche Zahl*) – характеристическое число, определенное для действительных замкнутых многообразий и принимающее рациональные значения.

Числа Ферма (нем. *Fermatsche Zahlen*) – это числа вида $F_n = 2^{2n} + 1$, где n – неотрицательное целое число.

Числа Фибоначчи (нем. *Fibonaccische Zahlen*, англ. *Fibonacci numbers*) – элементы последовательности 0, 1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34, 55, 89, 144, 233, 377, 610, 987, 1597, 2584, 4181, 6765, 10946, …, в которой первые два числа равны либо 1 и 1, либо 0 и 1, а каждое последующее число равно сумме двух предыдущих чисел.

Известны также:

*простые числа Виферих*а (нем. *Wieferich-Primzahlen*), *числа Гильберта* (нем. *Gilbertsche Anzahlen*), *число Картана* (нем. *Cartansche Zahl*), *числа Кристоффеля* (нем. *Christoffelsche Zahlen*, англ. *Christoffel numbers*), *число Клиффорда* (нем. *Cliffordsche Zahl*), *число Кэли* (нем. *Cayley-Zahl*, англ. *Cayley numbers*), *лебегово число* (нем. *Lebesquesche Zahl*), *числа Люка* (нем. *Lucas-Zahlen*), *число Пифагора* (нем. *Phythagoreische Zahl*, англ. *phythagorean number*), *число Рамсея* (нем. *Ramsey-Zahl*), *число Стирлинга* (нем. *Stirlingsche Zahl*), *число Черна* (нем. *Chernsche Zahl*), *числа Штифеля-Уитни* (нем. *Stiefel-Whitneysche Zahlen*), *числа Эйлера* (нем. *Eulersche Zahlen*, англ. *Euler numbers*).

Термины-эпонимы с другими апеллятивами, входящие в категорию числа, встречаются редко, например:

Кондуктор Артина (нем. *Artinscher Führer*), где кондуктор – это число.

Дефект Валирона (нем. *Valironscher Defekt*) – это тоже число.

Показатель Фурье (нем. *Fourier-Exponent*) – это тоже число.

Заключение. Как известно, знание может рассматриваться в различных аспектах. Проведенное исследование доказало возможность синтеза разноаспектного знания, взаимодействия формализованного языка науки с неформализованным естественным языком. Практически все термины-эпонимы, входящие в категорию числа, являются интернациональными, то есть встречаются в нескольких языках, причем ономастические компоненты являются релевантным кодом научной культуры для мирового математического сообщества. Учитывая значимость понятия «число» для подъязыка математики, мы считаем, что в данном подъязыке выделение этой категории уместно, так как свидетельствует о том, что математические термины понимаются в терминах базовых концептов познания, обнаруженных когнитивными эмпирическими исследованиями, хотя в то же время, по мнению А.Л. Сочкова, в математике должна существовать глубокая философская альтернатива принципу универсальности [Сочков 2009: 75]. Перспективы рассмотрения междисциплинарных и инновационных подходов к языковым явлениям способствуют развитию специальных языков. В своем исследовании мы также постарались доказать, что язык математической науки можно рассматривать как интегральную часть общефилософской теории человека. Подъязык математики – это важнейший источник

знаний о человеке, а наметившаяся в современной лингвистике тенденция к исследованию человеческого фактора, широкое понимание имени собственного как языкового знака, как наиболее типичного символьного знака, позволяет рассматривать математические термины-эпонимы в свете когнитивного подхода. Термин-эпоним можно отнести к когнитивным категориям еще и потому, что он влияет на познание мира в свете истории науки. Нашим исследованием мы хотели бы сохранить для науки имена не только тех ученых, которые еще остаются в памяти благодарных потомков, но и тех, которые когда-то внесли вклад в науку, а потом были незаслуженно забыты.

Список литературы

1. Арепьев Е.И. Аналитическая традиция: математика как часть логики – основные аспекты // Философские науки. № 6. М.: Гуманитарий, 2003. С. 56-67
2. Кказанова Е.М. Философские аспекты терминологии математики. – М.: Флинта, 2017. – 357 с. / Режим доступа: https://e.lanbook.com/book/93559 (дата обращения 09.06.2019)
3. Клайн М. Математика. Утрата определенности. Пер. с английского. М.: РИМИС, 2007. 640 с.
4. Кубрякова Е.С. О понятиях места, предмета и пространства // Логический анализ языка. Языки пространств. М.: Языки русской культуры, 2000. С. 84-92
5. Курбатова Е.А. О понимании числа в философии математики А.Ф. Лосева // Философия математики: актуальные проблемы. Тезисы Второй международной научной конференции 28-30 мая 2009. М.: МАКС Пресс, 2009. С. 25-28
6. Лебедев С.А. Философия науки. М.: Академический проект, 2007. 731 с.
7. Лосев А.Ф. Диалектика числа у Плотина. (Перевод и комментарии трактата Плотина «О числах»). М.: Издание автора, 1928. 196 с.
8. Никаноров С.Н. Число у Аристотеля и в философии Нового времени [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://turba-philosophorum.narod.ru/forskninger/Nikanorov/1_Num_Arist.html (дата обращения: 12.06.2019)
9. Никитин М.В. Развернутые тезисы о концептах // Вопросы когнитивной лингвистики, № 1, 2004. С. 53-64
10. Панов В.Ф. Современная математика и её творцы. М.: Издательство МГТУ им. Баумана, 2011. 646 с.
11. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. 314 с.
12. Реформатский А.А. Число и грамматика // Вопросы грамматики. Сборник статей к 75-летию академика И.И. Мещанинова. М.-Л.: АН СССР, 1960. С. 384-400
13. Я.Д. Сергеев, Квасов Д.Е. Вычисления высокой точности на компьютере нового типа [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://hpc-education.unn.ru/files/conference_hpc/2012/files/365.pdf (дата обращения: 12.06.2019)
14. Сочков А.Л. Философские аспекты новейшей арифметики бесконечности // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия Социальные науки. 2009. № 3(15). С. 72-77
15. Стеклов В.А. Математика и её значение для человечества. М.: Книжный дом «Либроком», 2010. 138 с.

Китадзё Мицуси, кандидат филологических наук, профессор, заведующий кафедрой европейских языков, факультет иностраных языков, Университет Киото Сангё, Киото, Япония.

Kitajo Mitsushi, Ph.D., Professor, Head of department of European languages, Faculty of foreign Studies, Kyoto Sangyo University, Kyoto, Japan.

РАСПОЛОЖЕНИЕ ГЛАГОЛА, ДЕЕПРИЧАСТИЯ И КОНСТРУКЦИИ ПРЯМОЙ РЕЧИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX - ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКОВ

THE LOCATION OF THE VERB, CONVERB AND CONSTRUCTIONS OF DIRECT SPEECH IN WORKS OF THE FIRST HALF OF THE XIX - THE SECOND HALF OF THE XX CENTURIES

Аннотация. Наша цель состоит в том, чтобы выяснить особенность отношения видов глагола (Г) и деепричастия (Д) к конструкции прямой речи (КПР) в произведениях первой половины XIX - второй половины XX веков. Нами взяты 19179 глаголов совершенного вида (ГСВ), 15324 глагола несовершенного вида (ГНСВ), 2640 деепричастий совершенного вида (ДСВ), 4230 деепричастий несовершенного вида (ДНСВ) из 16 литературных произведений. Принимая во внимание позиционное отношение к КПР («близкое к КПР место» и «отдалённое от КПР место»), мы рассмотрели частотность расположения ГСВ, ГНСВ, ДСВ, ДНСВ и КПР. КПР соответствует фигуре. Результаты нашего исследования показывают, что в произведениях XIX веки и первой половины XX веки большинство Г и Д по-разному относится к КПР (соответствующей фигуре), а в произведениях второй половины XX века подавляющая часть Г и Д стабильно отмечает КПР.

Ключевые слова: фигура, текстовые функции видов, глагол, деепричастие, расположения глагола, деепричастия и конструкции прямой речи, симметрия

Abstract. The aim of the present paper is to find out the peculiarity of the relationship of the aspect of the verb (V) and the converb (CV) to the construction of direct speech (CDS) in works of the first half of the XIX - second half of the XX centuries. We investigate 19179 perfect verbs (PV), 15324 imperfective verbs (IMV), 2640 perfect converbs (PC), 4230 imperfect converbs (IMC) in works of 16 writers. Taking into account the position of CDS (which concerns “close to the CDS” vs. “distant from the CDS”), we considered the frequency of location of PV, IMV, PC, IMC and CDS. The CDS fits the foreground. The results of the research on the frequency of use of the two V and two CV show that in the works of the 19th century and the first half of the 20th century most V and CV differently related to the CDS (corresponding foreground), while in the works of the second half of the 20th century the overwhelming part of V and CV consistently notes the CDS.

Keywords: foreground, textual function of aspect, verb, converb, the position of the direct speech construction, symmetry

Введение. В наших предыдущих работах [4, 5] было отмечено временное изменения отношений между видами глагола (далее Г) и деепричастия (далее Д) и конструкцией прямой (далее КПР) речи в литературных произведениях XIX – XX веков. Мы продолжаем данное исследование. Нами взяты 19179 ГСВ, 15324 ГНСВ, 2640 ДСВ и 4230 ДНСВ из 16 литературных произведений: 1) произведения первой половины XIX в.: «Капитанская дочка (А. С. Пушкин)», «Герой нашего времени (М. Ю. Лермонтов)», «Мёртвые души (т.1) (Н. В. Гоголь)», «Кто виноват? (А. И. Герцен)», 2) произведения второй половины XIX в.: «Обломов (ч.1) (И. А. Гончаров)», «Рудин (И. С. Тургенев)», «Преступление и наказание (ч.1-2) (Ф. М. Достоевский)», «Воскресение (ч.1) (Л.Н.Толстой)», 3) произведения первой половины XX в.: «Мать (ч.1) (М. Горький)», «Мастер и Маргарита (М. А. Булгаков)», «Поднятая целина (к.1) (М. А. Шолохов)», «Первые радости (К. А. Федин)», 4) произведения второй половины XX в.: «Любавины (В.М.Шукшин)», «Посредний срок (В.Г.Распутин», «Дети Арбата (А.Н.Рыбаков)», «Шестьсот лет после битвы (А.А.Проханов)».

Почему мы выбрали КПР критерием анализа? В литературном произведении используются экспрессивные формы передачи чужой речи (прямая речь, несобственно-прямая речь, косвенная речь и др.). В отличии от других, прямая речь особенно близкая к живой речи форма передачи чужого высказывания. Как известно, диалог – наиболее естественная форма языка, он является основным способом передачи речи персонажей. Они вступают в разнообразные отношения друг с другом. В контактах персонажей диалог порождает разновидные речевые акты, в которых отражаются отношения персонажей. Инвариантной особеностью всех типов диалогов является динамический характер речевого взаимодействия. Такое речевое взаимодействие часто создаёт сюжетное напряжение. Многие исследования посвящены изучению текстовых функций КПР. В предыдущих наших работ [4,5], было отмечено, что , по теории П.Дж. Хоппера и С.А. Томпсон [8], употребление КПР соответствует фигуре.

Прежние исследователи ([1], [2], [3], [6], [7]) изучают текстовые функции видов Г и выделяют повествовательную функцию (фигуру) совершенного вида и описательную функцию (фон) несовершенного вида. Но прежние исследования не активно обращают внимание на текстовые функции вида Д и не рассматривают текстовые функции видов Г и Д с диахронической точки зрения.

Метод анализа

Мы предлагаем критерием анализа позиционное отношение к КПР, считая её фактором повествовательной функции «фигуры», и анализируем позиционное отношение к КПР, чтобы рассмотреть отношение между видами Г, Д и КПР. Наше исследование выявило пять возможных позиций Г и Д по отношению к КПР. Ниже по каждой позиции мы приводим примеры: глагол совершенного вида (далее ГСВ), глагол несовершенного вида (далее ГНСВ), деепричастие совершенного вида (далее ДСВ) и деепричасите несовершенного вида (далее ДНСВ):

1. Г, Д сливаются с КПР

ГКПР

(1) Что ты сделал, Сурин? – **спросил** (ГСВ) хозяин. «Капитанская дочка»

(2) – Да вот она– **отвечал** (ГНСВ) ямщик. «Капитанская дочка»

ДКПР

(3) – Кого же сватать-то идёте? – безразлично спросила она, **скрестив** (ДСВ) на высокой груди полные руки. «Любавины»

(4) – В общем, не видать тебе Марьи как своих ушей, – сказал Макар,

поднимаясь (ДНСВ). «Любавины»

2. Г, Д находятся в интерпозиции

КПР + Г + КПР

(5)— Не можете ли вы одолжить мне карандашика? — обратился Пигасов к Басистову.

Басистов не тотчас **понял** (ГСВ), что́ у него спрашивал Пигасов.

— Зачем вам карандаш? — проговорил он наконец. «Рудин»

(6)— Я люблю вас, — повторил он, — и как я мог так долго обманываться, как я давно не догадался, что люблю вас!.. А вы?.. Наталья Алексеевна, скажите, вы?..

Наталья едва **переводила** (ГНСВ) дух.

— Вы видите, я пришла сюда, — проговорила она наконец. «Рудин»

КПР + Д + КПР

(7) Юра сел с Леной, положил руку ей на плечо, холодно сказал:

– Очередная истерика старой девы.

Юра сказал это спокойно, обдуманно, **положив** (ДСВ) руку на плечо Лены

– Прикуси язык, Шарок! – Саша исподлобья смотрел на него. Теперь есть повод за все с ним рассчитаться. «Дети Арбата»

(8) – Редактор здесь? – спросил Баулин.

Все задвигались, **разглядывая** (ДНСВ) Руночкина.

– Расскажите, Руночкин, как вы дошли до жизни такой, проговорил Баулин с обычным своим зловещим добродушием. «Дети Арбата»

3. Г, Д находятся непосредственно перед КПР

Г + КПР

(9) Нагульнов с сомнением **покачал** (ГСВ) головой.

– Ну, нет! Он – свой человек, – убежденно заявил Разметнов. «Поднятая целина»

(10) Молодой парень лениво **подгребал** (ГНСВ) сено вилами-тройчатками.

– Ну, чего ты, как неживой, ходишь? Я в твои года как на винтах был! Разве так работают? А ну, дай сюда вилы! – Демка Ушаков вырвал из рук улыбающегося парня вилы «Поднятая целина»

Д + КПР

(11) Кузьма, как-то вдруг сразу **обессилев** (ДСВ), молчал.

– На то мы и люди, чтобы быть вместе, – говорил Евгений Николаевич. «Посредний срок»

(12) Василий стоял у ворота, **выступая** (ДНСВ) из темноты высокой, крупной фигурой.

– Чего в избу не заходишь? – спросил Кузьма. «Посредний срок»

4. Г, Д находятся непосредственно после КПР

КПР + Г

(13) – Нужно, – сказал он.

Николай **улыбнулся** (ГСВ). «Любавины»

(14) – Пошли, – повеселевший Макар – маленько урвал, – разминая затекшие ноги, пошагал в дом.

Завтракали (ГНСВ) все вместе. «Любавины»

КПР + Д

(15)– Настоящий мордаш, – продолжал Ноздрев, – я, признаюсь, давно острил зубы на мордаша. На, Порфирий, отнеси его!

Порфирий, **взявши** (ДСВ) щенка под брюхо, унёс его в бричку. «Мёртвые души»

(16) – Помилуйте, не только одеваться, но можете совершать при мне все, что угодно вашему превосходительству, – сказал Чичиков.

Генерал стал умываться, **брызгаясь** (ДНСВ) и **фыркая** (ДНСВ), как утка. «Мёртвые души»

5. Г, Д находятся на расстоянии более одного предложения от КПР
Г + более 1 пр. + КПР / КПР + более 1 пр. + Г

(17) Вереница «уазиков» обгоняла самосвалы, шаткие автобусы с рабочей сменой. В головной машине сидел секретарь райкома Костров, озабоченный, почти удрученный. Недавний обход строительства обнаружил множество огрехов, срывов, очередное невыполнение графиков. Станция снова **ошеломила** (ГСВ) его своей огромностью, сложностью. Он, в прошлом школьный учитель, не мог ее себе объяснить. Не мог соперничать с инженерами, создавшими станцию. Строители, виновные в неполадках и срывах, он уверен, были сведущими, образованными, знающими дело людьми. И он, не умея понять мучительную технологию стройки, драму управления, вынужден был вмешиваться, требовать, контролировать. «Шестьсот лет после битвы»

(18) И эта едкая неприязнь и ревность сменились в нем смутной тревогой, посещавшей его теперь постоянно. Опасением — не за себя, а за все громадное любимое дело, за государство, которому верой и правдой служил, в незыблемость которого верил. И она, незыблемость, стала вдруг колебаться, породила страхи, сомнения. Новые времена, где ему не быть, куда **отпускал** (ГНСВ) от себя свое дело, сулили беды. И они, эти новые люди, оттеснявшие его, старика, сумеют ли справиться с бедами? Не напортят построенное с таким усилием? Не разбазарят накопленное с таким трудом? «Шестьсот лет после битвы»

Д + более 1 пр. + КПР / КПР + более 1 пр. + Д

(19) Обломов не знал, с какими глазами покажется он Ольге, что будет говорить она, что будет говорить он,… Сказать ей о глупых толках людей он не хотел, чтоб не тревожить её злом неисправимым, а не говорить тоже было мудрено; притвориться с ней он не сумеет: она непременно добудет из него всё, что бы он ни затаил в самых глубоких пропастях души. **Остановившись** (ДСВ) на этом решении, он уже немного успокоился и написал в деревню к соседу, своему поверенному, другое письмо, убедительно прося его поспешить ответом, по возможности удовлетворительным. «Обломов»

(20) Она только затруднилась тем, что много понадобилось написать, и попросила братца заставить лучше Ванюшу, что «он-де бойко стал писать», а она, пожалуй, что-нибудь напутает. Но братец настоятельно потребовали, и она подписала криво, косо и крупно. Больше об этом уж никогда и речи не было. Обломов, **подписывая** (ДНСВ), утешался отчасти тем, что деньги эти пойдут на сирот, а потом, на другой день, когда голова у него была свежа, он со стыдом вспомнил об этом деле и старался забыть, избегал встречи с братцем, и если Тарантьев заговаривал о том, он грозил немедленно съехать с квартиры и уехать в деревню. Потом, когда он получил деньги из деревни, братец пришли к нему и объявили, что ему, Илье Ильичу, легче будет начать уплату немедленно из дохода; что года в три претензия будет покрыта, между тем как с наступлением срока, когда документ будет подан ко взысканию, деревня должна будет поступить в публичную продажу, так как суммы в наличности у Обломова не имеется и не предвидится. «Обломов»

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 отдалённую от КПР группу. Учитывая данные группы, мы рассмотрим частотность расположения ГСВ, ГНСВ, ДСВ, ДНСВ и КПР в произведениях XIX – XX веков, разделяя их на четыре периода (первую и вторую половины XIX в. и первую и вторую половины XX в.).

Результат анализа и заключение

Исследование порядка расположения ГСВ, ГНСВ, ДСВ, ДНСВ и КПР по всем проанализированным произведениям сведено нами в таблицу 1.

Таблица 1. Расположение, которое показывает высокую частотность употребления ГСВ, ГНСВ, ДСВ, ДНСВ в произведениях первой половины XIX – первой половины XX веков

период	произведения	близкое к КПР	отдалённое от КПР
первая половиа XIX в.	Капитанская дочка	ДСВ	ГСВ, ГНСВ, ДНСВ
	Герой нашего времени	ДСВ	ГСВ, ГНСВ, ДНСВ
	Мёртвые души	ДСВ	ГСВ, ГНСВ, ДНСВ
	Кто виноват?		ГСВ, ГНСВ, ДСВ, ДНСВ
вторая половина XIX в.	Обломов	ГСВ, ДСВ, ДНСВ	ГНСВ
	Рудин	ГСВ, ДСВ, ДНСВ	ГНСВ
	Преступление и наказание	*ДНСВ	ГСВ, ГНСВ, ДСВ, *ДНСВ
	Воскресение		ГСВ, ГНСВ, ДСВ, ДНСВ
первая половина XX в.	Мать	ГСВ, ДСВ, ДНСВ	ГНСВ
	Мастер и Маргарита	ГСВ, ДСВ, ДНСВ	ГНСВ,
	Первые радости	ГСВ, ДСВ, ДНСВ	ГНСВ
	Поднятая целина	**ГСВ, ДНСВ**	**ГНСВ, ДСВ**
вторая половина XX в.	Любавины	**ГСВ, ДНСВ**	**ГНСВ, ДСВ,**
	Посредний срок	**ГСВ, ДНСВ**	**ГНСВ, ДСВ,**
	Шестьсот лет после битвы	**ГСВ, ДНСВ**	**ГНСВ, ДСВ,**
	Дети Арбата	ГСВ, ДНСВ, ДСВ,	ГНСВ

*Они употребляются в близком к КПР и отдалённом от КПР местах поровну.

Таблица 1 устроена следующим образом: в строках обозначены названия произведениий, в столбцах перечислены расположения, которые показывают высокую частотность

употребления ГСВ, ГНСВ, ДСВ, ДНСВ в произведениях. Например в «Капитанская дочка» ДСВ чаще употребляются в близком к КПР месте, тогда как ГСВ, ГНСВ, ДНСВ – в отдалённом от КПР месте. Благодаря этой таблице мы можем наблюдать следующее:

В первой половине XIX века во всех произведениях Г и Д сосредотачиваются в отдалённом от КПР месте, они показывают однобокое расположение. В второй половине XIX века в «Обломов» и в «Рудин» Г и Д сосредотачиваются в близком к КПР месте, а в «Преступление и наказание» и в «Воскресение» Г и Д – в отдалённом от КПР месте. То есть во всех произведениях Г и Д показывают однобокое расположение. В первой половине XX века в 3 произведениях («Мать», «Мастер Маргарита», «Первые радости») Г и Д собираются в близком к КПР месте. Только в «Поднятая целина» выделяется равновесным расположением Г и Д. В второй половине XX века, кроме «Дети Арбата», в 3 произведениях («Любавины», «Посредний срок», «Шестьсот лет после битвы») представляют равновесное расположение Г и Д. Кроме того, с точки зрения отношения видов Г и Д к КПР в 4 произведениях («Поднятая целина», «Любавины», «Посредний срок», «Шестьсот лет после битвы») Г и Д размещены симметрично: близкое к КПР место занимают глагол совершенного вида и деепричастие несовершенного вида, а отдалённое от КПР место – глагол несовершенного вида и деепричастие совершенного вида.

Другими словами, имея в виду аспектологии, можно сказать, что в произведениях XIX веки и первой половины XX веки большинство Г и Д по-разному относится к КПР (соответствующей фигуре), а в произведениях второй половины XX века подавляющая часть Г и Д стабильно отмечает КПР.

Список литературы

1. Бондарко А.В. Проблемы инвариантности / вариантности и маркированности / немаркированности в сфере аспектологии. // М. Ю. Черткова (ред): Типология вида: проблемы, поиски, решения. Москва: Школа "Языки русской культуры", 1998. с. 64-80.
2. Виноградов В.В. Стиль «Пиковой дамы». // О языке художественной прозы. Избранные труды Т. 5. Москва: Наука, 1980. с.176-249.
3. Золотова Г.А. Категории времени и вида с точки зрения текста. Вопросы языкознания 3, 2002. с.8 - 29.
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), pp.88-97. 2018.
5. Китадзё М. Исследование видов глагола и деепричастия в литературных произведениях XX века с точки зрения лингвистики текста. Cross-Cultural Studies:Education and Science. Russian Department, Middlebury College, Middlebury, Vermont, USA. 3(3), pp.135-138. 2018.
6. Маслов.Ю.С. Очерки по аспектологии. Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1984.
7. Якобсон Р.О. Шифтеры, глагольные категории и русский глагол // Принципы типологического анализа языков различного строя. Москва: Наука, Гл. ред. восточной литературы, 1972. с. 95–113.
8. Hopper P. J., Thompson S. A. Transitivity in grammar and discourse. Language 56.1980. pp. 251-299.

Китанина Элла Анатольевна, доктор филологических наук, доцент, профессор, заведующая кафедрой общего и русского языкознания, Москва, Россия

Kitanina Ella A., doctor of Philology, associate Professor, head of the Department of General and Russian linguistics, Moscow, Russia

ОТРАЖЕНИЕ ПРАГМАТИЧЕСКИХ И СОЦИАЛЬНЫХ МАРКЕРОВ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

REFLECTION OF PRAGMATIC AND SOCIAL MARKERS IN THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE

Аннотация. В статье характеризуются прагматические и социальные маркеры и их отражение в современном русском языке, обосновывается важность таких маркеров в современной коммуникации, рассматривается эффективность воздействия на адресата в текстах масс-медийного дискурса, транслирующего информацию для разных социальных страт общества. На примере экспериментального исследования показано, что лексическая система русского языка сопровождается интенсивными процессами заимствования и детерминируется социальными, культурологическими и психологическими причинами, и наиболее отчетливо это проявляется в сфере заимствований. Одна из традиционных функций иноязычных слов – семантическая нюансировка, детализация, передача разнообразных прагматических оттенков. Автор отмечает, что отражение социальных и прагматический маркеров становится более чётким по сравнению с активными процессами в русском языке предыдущего десятилетия, но особенно важно то, что социальные и прагматические маркеры и по-разному интерпретируются в различных политических условиях и различными социальными группами.

Ключевые слова: коммуникация; прагматика; маркеры; социальные страты; заимствования; норма,; ассимиляция

Abstract. The article characterizes pragmatic and social markers and their reflection in the modern Russian language, substantiates the importance of such markers in modern communication, examines the effectiveness of the impact on the recipient in the texts of mass media discourse, broadcasting information for different social strata of society. The experimental study shows that the lexical system of the Russian language is accompanied by intensive processes of borrowing and is determined by social, cultural and psychological reasons, and this is most clearly manifested in the sphere of borrowing. One of the traditional functions of foreign words – semantic nuance, detail, transfer of various pragmatic shades. The author notes that the reflection of social and pragmatic markers becomes more clear in comparison with the active processes in the Russian language of the previous decade, but it is especially important that social and pragmatic markers are interpreted differently in different political conditions and different social groups.

Keywords: communication; pragmatics; markers; social strata; borrowing; norm; assimilation

Введение. В ситуациях межкультурного общения язык как инструмент рассматривается в прагматическом аспекте с учетом всех экстралингвистических факторов его функционирования, учёными исследуется эффективность воздействия на

адресата. Для осуществления прагматического воздействия на получателя информации автор апеллирует к эмоциональному восприятию сообщения, насыщая текст экспрессивными и стилистически окрашенными языковыми средствами. В свою очередь культурные концепты, регулирующие законы межкультурной коммуникации, не предстают перед нами как однородное явление, так как различаются по принадлежности той или иной социальной страте общества. Если в обществе выделяются четко ограниченные социальные группы, то различаются и концептосферы этих групп. Есть концепты, объединяющие большие группы людей по возрастному, гендерному, образовательному, сословному признакам, и концепты, идентифицирующие малые группы носителей той или иной субкультуры [4, с. 121]. Концепты «свое / чужое», например, по-разному интерпретируются в различных политических условиях и различными социальными группами. В связи с крупными социальными сдвигами, как, например, изменения, происшедшие в русском обществе после Октябрьской революции 1917 года, когда в связи с коренной ломкой и перестройкой всего социального уклада язык начинает испытывать острую потребность в новых лексических средствах, эта потребность начинает удовлетворяться за счет использования собственных ресурсов. Сегодня иная ситуация: в связи с стремительными социальными, экономическими, политическими сдвигами в обществе лакуны в современном русском языке заполняются иноязычной лексикой, «чужой» по сути, но быстро ассимилирующейся.

Теория. Показателем «чужого» является, естественно, иностранный язык. Преодоление «чужеродности» достигается билингвизмом. С 80-х годов наступает такой период в развитии нашего общества, когда преобладающим становится толерантное отношение к внешним влияниям вообще и к лексическим заимствованиям в частности. Такая предрасположенность российского общества к принятию новой иноязычной лексики объясняется несколькими причинами.

Л.П. Крысин называет такие причины активизации употребления иноязычной лексики: осознание значительной частью населения России своей страны как части цивилизованного мира; преобладание в идеологии и официальной пропаганде объединительных тенденций над тенденциями, отражавшими противопоставление советского общества и советского образа жизни западным, буржуазным образцам; переоценка социальных и нравственных ценностей и смещение акцентов с классовых и партийных приоритетов на общечеловеческие; наконец, открытая ориентация на Запад в области экономики, политической структуры государства, в сферах культуры, спорта, торговли, моды, музыки и др. [7, с. 27].

Если проанализировать языковую ситуацию в постперестроечной России, то одни авторы прибегают к параллелям с Россией 1917 года, когда радикальные изменения в обществе привели к не менее радикальным изменениям в языке, другие же соотносят данный период с эпохой Петра I, но эти параллели верны лишь отчасти.

В обществах эпохи постмодернизма существенной деформации подвергается не только языковая норма, но и нормы морали, этики, отношения индивида к государству, государства к индивиду и т.п. В такой ситуации история сжимается до настоящего, и все вертится вокруг собственного «эго», вокруг личной жизни того или иного человека, гражданская позиция, активность личности падает, теряется вера в осмысленность, «нужность» коллективных усилий. «Совершенно ясно, что в такой ситуации, с одной стороны, это обусловливает индивидуальное языковое экспериментирование, а с другой – снижает ощущение коллективной ответственности за сохранность языка в целом…» [8, с. 205].

Все какие-либо значительные изменения в обществе и языке одновременны или почти одновременны. Достаточно вспомнить факт лавинообразного заимствования в последнее десятилетие. Ср. мысли Г.Ю. Скворцова о том, что нынешний поток чужеземцев в родную речь можно сравнить разве что со шквалом «ассамблей», «коллегий», «сатисфакций» и т.п., обрушившихся на наш дремавший дотоле язык при Петре I, так что впору бы воскресить адмирала Шишкова, воевавшего с европеизмами при Пушкине [14, с. 55-58].

Одной из языковых реакций на эту новацию можно назвать картину языкового смешения, стилевую пестроту. Такая реакция обусловлена как массовостью подобных новаций, так и их абсолютной нерегулированностью. Возможная параллель подобных стилевых смешений наблюдается в литературе и публицистике начала XVIII века, когда наличествовала подобная же межъязыковая (а иногда межстратовая) эклектика. Отличие стилевой эклектики настоящего момента от эклектики Петровской эпохи В.В. Кочетков видит в преобладании межстратовой эклектики над межъязыковой [7, с. 6-7]. Ещё одной причиной стилевой пестроты является очень высокая конкуренция СМИ среди адресатов – представителей разных социальных страт. В интернет-среде заголовок, например, становится главной частью материала, он должен «захватить внимание пользователя и переместить его к тексту материала [17, с.91]. По словам Тёна ван Дейка, в структуре релевантности заголовку отводится особенная роль [2, с.229]. Использование здесь заимствований не предполагает социального, культурного и когнитивного ограничения. Таким образом, подбор лексики для заголовка не может быть произвольным.

Данные и методы. В работе при анализе материала были использованы следующие методы и приемы анализа: метод фреймового анализа с использованием выводных знаний, контекстуальный анализ, когнитивный анализ семантики и прагматики заимствований разной степени ассимиляции в русском языке с учётом его функционирования в разных социальных стратах общества, также выводятся только формирующиеся на сегодняшний момент когнитивно-прагматические правила употребления заимствований в современном русском языке. Постижение прагматики иноязычных элементов, которые, безусловно, становятся социальными маркерами, рассматривается в динамическом аспекте, при этом динамика понимается в широком смысле – как состояние движения, ход развития и изменения определенных явлений под воздействием факторов. Особенно чётко прагматические и социальные маркеры в виде заимствованной лексики проявляются, отчётливо просматриваются в современных печатных изданиях, ориентированных на аудиторию различного социального статуса.

Для того, чтобы выявить прагматические и социальные маркеры, проанализированы тип, целевая аудитория каждого наиболее популярного печатного издания (газеты) – это «Аргументы и факты», «Коммерсантъ» и «Московский комсомолец». Все три газеты имеют один тип – общественно-политический. По результатам анкетного опроса 100 респондентов, целевая аудитория каждой из газет представлена следующим образом:

1) целевая аудитория газеты «Коммерсантъ» – большинство из них мужчины, возраст от 35 до 54 лет, доход выше среднего, имеют высшее образование, специалисты и руководители;

2) целевая аудитория газеты «Московский комсомолец» – большинство из них женщины, возраст от 35 до 54 лет, средний доход, высшее образование имеют меньше половины;

3) целевая аудитория газеты «Аргументы и факты» – большинство их них женщины, возраст от 24 до 55 лет, имеют средний доход, высшее образование имеют больше половины.

Для того, чтобы наиболее наглядно отобразить различие в целевой аудитории был проведен анализ того, как одна тема отображается в различных газетах, в частности в заголовках. Заголовки «Тронная дичь», «Яма посреди хайпа» (КоммерсантЪ, июнь 2019), «Искусство бить баклуши» (Аргументы и факты, март 2019), несомненно, обладают высокой степенью имплицитности информации. Можно говорить о нарушении принципов достоверности в СМИ [11, с.56]. Кроме того, в газетах, имеющих аудиторию со сниженным образовательным уровнем, заимствованная лексика почти не употребляется или же имеет ироническую модальность и при этом языковые единицы ассимилированы в современном русском языке. Ср.: *хайп, хайпить, хайпиться.*

Полученные результаты. Лексическая система русского языка сопровождается интенсивными процессами заимствования и детерминируется социальными, культурологическими и психологическими причинами. Наиболее отчетливо это проявляется в сфере заимствований. Если у исконного слова прагматическая информация зачастую оказывается «впрессованной» в семантическую, то заимствование прагматично уже в силу своей иноязычной природы. Одна из традиционных функций иноязычных слов – семантическая нюансировка, детализация, передача разнообразных прагматических оттенков. Для иллюстрации этого положения были исследованы тексты современных газет, имеющих различную по социальному статусу аудиторию, причём референциальное несходство было минимальным, но само существование синонимического ряда (это были заголовки к сообщению об одном событии) поддерживалось только различиями в коннотациях, что подтверждает мысль о том, что социальными и прагматическими маркерами в большей мере становятся заимствования (в частности англицизмы, полностью или частично ассимилированные), в меньшей мере это лексика просторечия.

Заключение. Как известно, социолингвистические концепции языкового развития оперируют антиномией кода и текста [6, с. 156]. Постоянно действующие тенденции, в борьбе между собой, оказываются стимулами языкового развития. Концепты «свое / чужое» по-разному интерпретируются в различных общественно-политических условиях и различными социальными группами. Концептуальное противопоставление «своего» и «чужого» находит отражение во многих формах, в том числе в противопоставлении своего (исконного, незаимствованного или хорошо ассимилированного) и чужого (иноязычного) слова. Интересно, что отражение социальных и прагматический маркеров становится более чётким по сравнению с активными процессами в русском языке предыдущего десятилетия, но особенно важно то, что социальные и прагматические маркеры, по итогам исследования, широко используются в разновозрастной аудитории.

Список литературы

1. Беликов В.И., Крысин Л.П. Социолингвистика. - М., 2001. - 437 с.
2. Ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация: Пер. с англ./Под ред. В.И. Герасимова. Изд. 2-е. – М.: ЛЕНАНД, 2015. – 320 с.
3. Габдреева Н.В., Агеева А.В., Тимиргалеева А.Р. Иноязычная лексика в русском языке новейшего периода: монография. – М.: Флинта-Наука, 2013. – 328 с.
4. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс.- М.: Гнозис, 2004. - 390 с.

5. Карасик В.И. Языковые мосты понимания: монография. – М.: Дискурс, 2019. – 524 с.
6. Китанина Э.А. Прагматика иноязычного слова в русском языке.- Ростов-на-Дону: РГЭУ «РИНХ», 2005.-306 с.
7. Кочетков В.В. Лексико-стилистические новации и их функционирование в прессе второй половины 90-х годов XX века. Автореф. дис. … канд. филол. наук. - Иваново, 1999. - 18 с.
8. Крысин Л.П. Лексическое заимствование и калькирование в русском языке последних десятилетий // Вопросы языкознания, 2002. - № 6.- С. 27 - 36.
9. Куликова Э.Г. Норма в лингвистике и паралингвистике. РГЭУ «РИНХ», - Ростов-на-Дону, 2004. - 300 с.
10. Новиков В. Словарь модных слов. Языковая картина современности. – М.: Издательство «Словари XXI века», 2019. – 252 с.
11. Распопова С.С., Богдан Е.Н. Фейковые новости: Информационная мистификация: Учебное пособие для вузов/С.С. Распопова, Е.Н. Богдан. – М.: издательство «Аспект Пресс», 2018. – 112 с.
12. Русский словарь языкового расширения/ Сост. А.И. Солженицын. – 3-е изд. – М.: Русский путь. 20000. – 280 с.
13. Русский язык и советское общество. Лексика современного русского литературного языка.- М.: Наука, 1968. - 230 с.
14. Скворцов Г.Ю. Заимствования: опыт тевтонского соседа // Русская речь, 2001. - № 5. - С. 55 – 58.
15. Словарь языка интернета.ru/ Под ред. М.А. Кронгауза. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2016. – 288 с.
16. Соколова О.В. Типология дискурсов активного воздействия: поэтический авангард, реклама и PR. – М.: «Гнозис», 2014. – 304 с.
17. Уланова М.А. Интернет-журналистика: Практическое руководство/М.А. Уланова.- М.: Издательство «Аспект Пресс», 2017. – 238 с.

References

1. Belikov V. I., Krysin L. P. Sociolinguistics. - M., 2001. - 437 p.
2. Van Dijk, T. A. Language. Knowledge. Communication: Per. with English./Edited by V. I. Gerasimov. Ed. 2. – Moscow: LENAND, 2015. – 320 p.
3. Gabdreeva N. In. Ageeva A.V., Timirgaleeva A. R. Foreign language vocabulary in the Russian language of the modern period: monograph. – M.: Flinta-Nauka, 2013. – 328 p.
4. Karasik V. I. Language circle: personality, concepts, discourse.- M.: Gnosis, 2004. - 390 p.
5. Karasik V. I. Language bridges of understanding: monograph. – M.: Discourse, 2019. – 524 p.
6. Kitanina E. A. Pragmatics of foreign language word in Russian.- Rostov-on-don: RSEU "RINH", 2005.-306 p.
7. Kochetkov V. V. Lexical and stylistic innovations and their functioning in the press of the second half of the 90s of the twentieth century. Abstract. dis. ... kand. Philo. sciences'. - Ivanovo, 1999. - 18 p.

8. Krysin L. P. Lexical borrowing and calculus in the Russian language of the last decades // Problems of linguistics, 2002. - № 6.- P. 27 - 36.
9. Kulikova E. G. Norm in linguistics and paralinguistics. RSEU "RINH", Rostov-on-don, 2004. - 300 p.
10. Novikov V. Dictionary of fashion words. Language picture of the present. – Moscow: Publishing house "Dictionaries of the XXI century", 2019. – 252 p.
11. Raspopova S. S., Bogdan E. N. Fake news: Information hoax: Textbook for universities/S. S. Raspopova, E. N. Bogdan. – Moscow: publishing house "Aspect Press", 2018. – 112 p.
12. Russian dictionary of language extension/ Comp. A. I. Solzhenitsyn. – 3rd ed. – M.: Russian way. 20,000. 280 PP.
13. Russian language and Soviet society. Vocabulary of modern Russian literary language.- Moscow: Science, 1968. - 230 p.
14. Skvortsov G. Yu. Borrowings: the experience of Teutonic neighbor // Russian speech, 2001. - № 5. - P. 55 – 58.
15. Language dictionary интернета.ги/ Ed. M. A. Krongauza. – M.: AST-PRESS kniga, 2016. – 288 p.
16. Sokolova O. V. Typology of active influence discourses: poetic avant-garde, advertising and PR. – M.: "Gnosis", 2014. – 304 p.
17. Ulanova M. A. online journalism: a Practical guide/M. A. Ivanov.- Moscow: Publishing House "Aspect Press", 2017. – 238 p.1. Belikov V. I., Krysin L. P. Sociolinguistics. - M., 2001. - 437 p.
2. Van Dijk, T. A. Language. Knowledge. Communication: Per. with English./Edited by V. I. Gerasimov. Ed. 2. – Moscow: LENAND, 2015. – 320 p.
3. Gabdreeva N. In. Ageeva A.V., Timirgaleeva A. R. Foreign language vocabulary in the Russian language of the modern period: monograph. – M.: Flinta-Nauka, 2013. – 328 p.
4. Karasik V. I. Language circle: personality, concepts, discourse.- M.: Gnosis, 2004. - 390 p.
5. Karasik V. I. Language bridges of understanding: monograph. – M.: Discourse, 2019. – 524 p.
6. Kitanina E. A. Pragmatics of foreign language word in Russian.- Rostov-on-don: RSEU "RINH", 2005.-306 p.
7. Kochetkov V. V. Lexical and stylistic innovations and their functioning in the press of the second half of the 90s of the twentieth century. Abstract. dis. ... kand. Philo. sciences'. - Ivanovo, 1999. - 18 p.
8. Krysin L. P. Lexical borrowing and calculus in the Russian language of the last decades // Problems of linguistics, 2002. - № 6.- P. 27 - 36.
9. Kulikova E. G. Norm in linguistics and paralinguistics. RSEU "RINH", Rostov-on-don, 2004. - 300 p.
10. Novikov V. Dictionary of fashion words. Language picture of the present. – Moscow: Publishing house "Dictionaries of the XXI century", 2019. – 252 p.
11. Raspopova S. S., Bogdan E. N. Fake news: Information hoax: Textbook for universities/S. S. Raspopova, E. N. Bogdan. – Moscow: publishing house "Aspect Press", 2018. – 112 p.
12. Russian dictionary of language extension/ Comp. A. I. Solzhenitsyn. – 3rd ed. – M.: Russian way. 20,000. 280 PP.

13. Russian language and Soviet society. Vocabulary of modern Russian literary language.- Moscow: Science, 1968. - 230 p.
14. Skvortsov G. Yu. Borrowings: the experience of Teutonic neighbor // Russian speech, 2001. - № 5. - P. 55 – 58.
15. Language dictionary интернета.ги/ Ed. M. A. Krongauza. – M.: AST-PRESS kniga, 2016. – 288 p.
16. Sokolova O. V. Typology of active influence discourses: poetic avant-garde, advertising and PR. – M.: "Gnosis", 2014. – 304 p.
17. Ulanova M. A. online journalism: a Practical guide/M. A. Ivanov.- Moscow: Publishing House "Aspect Press", 2017. – 238 p.

Ковальчук Надежда Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Иностранные языки», Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-дону, Россия

Kovalchuk Nadezhda Vladimirovna, Candidate of philological science, associate professor of «Foreign Languages» department, Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russia

К ВОПРОСУ РЕАЛИЗАЦИИ РИТОРИЧЕСКИХ УСТУПИТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ТЕКСТЕ НЕФОРМАЛЬНОГО ИНТЕРВЬЮ

TO THE QUESTION OF REALIZATION OF RHETORICAL CONCESSIVE RELATIONS IN THE TEXT OF INFORMAL INTERVIEW

Аннотация. Язык является действенным средством социального взаимодействия. Грамматические единицы, которые образуют систему языка, комбинируются в более глобальные последовательности, функционально определяемые сущности, которые, в свою очередь, формируют единицы эффективной коммуникации. Подобные последовательности традиционно исследуются как тексты, структура которых соотносится с социальным контекстом.

Социальная жизнь предполагает разнообразные события, которые, в свою очередь, выражаются текстами. При этом действия социальных субъектов предопределяются соответствующими структурами и практиками, что находит непосредственное отражение в порождаемых ими текстах. Язык предстает имманентной частью социального мира на всех уровнях социальной организации.

По мере продвижения от анализа абстрактных социальных структур к анализу конкретных социальных событий отграничение языка от других элементов социального мира становится проблематичным, так как язык оказывается предопределенным другими социальными элементами.

Любая языковая последовательность, образующая функциональное единство в том или ином ситуационном контексте, фактически формирует текст. Текст интерпретируется в качестве лингвистической единицы, которая по своему объему является больше чем высказыванием, но в то же время предстает явлением того же самого порядка.

Ключевые слова: текст, неформальное интервью, риторические отношения уступки, дискурсивные маркеры, речевые шаги

Abstract. Language is an effective means of social interaction. The grammatical units that form the language system are combined into more global sequences, functionally defined entities, which in its turn form the units of effective communication. Such sequences are traditionally studied as texts whose structure correlates with the social context.

Social life involves a variety of events, which, in its turn, are expressed in texts. At the same time, the actions of social actors are predetermined by relevant structures and practices, which is directly reflected in the texts they generate. Language is an immanent part of the social world at all levels of social organization.

As we move from the analysis of abstract social structures to the analysis of specific social events, the separation of language from other elements of the social world becomes problematic, as language is predetermined by other social elements.

Any language sequence that forms a functional unity in a particular situational context actually forms the text. The text is interpreted as a linguistic unit, which in its scope is more than a statement, but at the same time appears as a phenomenon of the same order.

Keywords: text, non-formal interview, rhetorical concessive relations, discourse markers, speech steps

Одной из первоочередных задач современной теории языка предстает моделирование типов риторических отношений, устанавливающихся как между инициируемой и реагирующей репликами, так и на уровне отдельно взятой диалогической реплики. Типы риторических отношений, которые устанавливаются между сегментами диалогического текста, в свою очередь, предопределяют выбор связующих средств, маркирующих эти отношения. Анализ дискурсивных маркеров предстает интегративной частью более глобального исследования категории связности, того, как собеседники совместно интегрируют языковые формы, значения или смыслы и иллокутивные действия в целях обеспечения оптимальной интерпретации информации, которая обнародуется в общении.

В рамках нашего исследования мы определяем текст не просто как последовательность высказываний, а как значимую конфигурацию языка, нацеленную на манифестацию определенного значения или смысла. Текст можно определить как актуализованное значение или смысл.

Риторичность текста обладает двумя важными исследовательскими импликациями:

1. язык используется как эффективный инструмент реализации коммуникативной цели текста;
2. жанр обеспечивает образец организации текста, соответствующее использование языка, превалирование определенных текстовых характеристик и структур.

Указанные структурные закономерности формирования коммуникативной цели текста представлены в табл.1.

Таблица 1.

Сущности и единицы	*Отношения между уровнями*	*Уровни текстового значения*
Коммуникативная цель текста	Комбинирование текстовых макроединиц	Прагматическая (глобальная) связность текста
Макроединицы	Взаимосвязь между текстовыми фрагментами	Функции макроединиц
Пропозиции	Взаимосвязь между текстовыми пропозициями	Семантическая (пропозициональная) связность текста
Синтагматически взаимосвязанные макроединицы	Взаимосвязь между синтагматическими макроединицами	Текстовые единицы и их синтагмы
Микроединицы	Взаимосвязь между микроединицами (текстовая прогрессия)	Локальная связность текста

В связи с этим текстовую микроструктуру следует интерпретировать как риторическую структуру, которая мотивируется глобальной функцией текста. Риторическая функция микроединиц текстового каркаса, соответственно, вносит определенный вклад в моделирование объемных строительных блоков, обеспечивающих глобальную связность текста. Указанная функция микроединиц, предопределяющая их отношение к глобальной функции (коммуникативной цели) текста, может быть названа микрофункцией. Риторическая структура, следовательно, может быть представлена как предопределенные в синтагматическом плане отношения, которые обеспечивают моделирование глобальной связности текста.

Глобальная связность предопределяется иерархическими отношениями в рамках текста и достигается посредством актуализации текстовых протяженностей более высокого порядка, которые охватывают связи между частями текста, охваченными, в свою очередь, локальной связностью. Отношения глобальной связности, таким образом, предопределяются уже установленными в тексте отношениями локальной связности.

В тексте неформального интервью риторические отношения уступки предстают не только способом иерархической организации этого текста, но и прагматическим индикатором моделей коммуникативного взаимодействия интервьюера и респондента. Две пропозиции **(X)** и **(Y)**, обнаруживаемые в рамках одной или двух диалогических реплик и несовместимые по своему семантическому содержанию, формируют риторические отношения уступки, если **(Y)** является истинной в контексте, в котором **(X)** также признается истинной, но действенность **(X)** ограничивается говорящим субъектом, поскольку противоречит его ожиданиям. Делая уступку в пользу смысловой позиции собеседника, говорящий субъект вводит альтернативную точку зрения на обсуждаемую проблему. В связи с этим в тексте неформального интервью уступка предстает формой выражения контраста: контраст «затмевается» уступкой, а поэтому взаимодействие приобретает неконфликтный характер.

В речи участников неформального интервью риторический потенциал уступки манифестируется в виде определенной базовой модели, включающей три последовательно реализующихся компонента:

● **(X)** выражение точки зрения интервьюера посредством повествовательной или вопросительной диалогической реплики;

● **(X')** частичное согласие с данной точкой зрения со стороны респондента, манифестирующее уступку в пользу смысловой позиции интервьюера;

● **(Y)** актуализация потенциально контрастного диалогического шага, непосредственно манифестирующего альтернативное мнение относительно обсуждаемой ситуации, напр.:

*"*I.: (**X**) *She's a globally famous supermodel / Она всемирно известная супермодель.*

R.: (**X'**) *As much as her daringly low-cut mini dress showed off a thin and bony chest / Насколько смело декольтированное мини-платье продемонстрировало ее худую и костлявую грудь .*

(**Y**) *She's still the most famous supermodel / Она все еще является самой известной супермоделью".*

В прагматическом плане указанная модель способствует предотвращению речевого конфликта между участниками неформального интервью, дает возможность представить контраст точек зрения по той или иной обсуждаемой проблеме в форме уступки. В результате обе точки зрения приобретают в неформальном общении равный коммуникативный статус.

Варианты базовой модели риторических отношений уступки в аспекте последовательности речевых шагов в репликах интервьюера и респондента предполагают:

а) изменение порядка следования речевых ходов (вклинивание шага **(Y)** между шагами **(X)** и **(X')**): реагирующий собеседник выражает контрастную точку зрения до того, как делает уступку в пользу мнения партнера по взаимодействию, соглашается с этим мнением, напр.:

*"***(X)** *– I mean this guy is a cabaret artist, isn't he?*

(Y) – *Well, I don't think he does that professional.*

(X') *I mean he does as he's had a couple of engagements. He's also had some kind of an exhibition at Starbucks on the East Side…"* [Country Weekly, 2015, March, 15, p. 42];

*"***(X)** *– Я хочу сказать, что этот парень – художник в кабаре, не так ли?*

(Y) – *Ну, я не думаю, что он занимается этим профессионально.*

(X') *Я имею в виду, что он все же занимается этим профессионально, поскольку его задействуют в двух постановках. У него было что-то вроде выставки в «Старбаксе» на Ист-Сайде…".*

б) формальную не выраженность речевого шага **(Y)**, который имплицируется шагом **(X')**, а поэтому снимается необходимость в его явной реализации, напр.:

*"***(X)** *– Does she have a man? I guess she must.*

– Does she have a what? A man?

(X') *She has some kind of at least temporary.*

– Yes.

(X') – *At one time for about five minutes, probably…*

– It might be…" [People, 2014, May 4, p. 36];

*"***(X)** *– А у нее есть мужчина? Догадываюсь, что должен быть.*

– У нее есть что? Мужчина?

(X') *Да кто-то есть, по крайней мере, временный.*

– Да.

(X') – *За один раз в течение пяти минут, вероятно…*

– Может быть…"

Варианты базовой модели риторических отношений уступки в аспекте комбинирования речевых шагов в реагирующей реплике респондента предполагают до введения альтернативной точки зрения **(Y)** посредством маркера контрастивности согласие с мнением интервьюера **(X)**, которое реализуется в форме повторной формулировки этого мнения **(X')**. Данное согласие, манифестирующее уступку, может усиливаться вспомогательным глаголом *do* в эмфатической функции, наречиями, прилагательными и глаголами оценочной семантики, эпистемическими модальными средствами. В целях предотвращения возражений со стороны интервьюера респондент также может совмещать несколько вариантов базовой модели риторических отношений уступки.

Варианты структурного маркирования риторических отношений уступки в речевых шагах участников неформального интервью предполагают преимущественное употребление союзов *but* (доминирующее средство) и *although* (менее частотное средство), которые ограничивают действенность предварительно выраженной пропозиции и вводят дополнительную актуальную информацию. Союз *but* также предоставляет говорящему субъекту пространство для коммуникативного маневра при расхождении смысловых позиций собеседников, обеспечивает поддержание «социального лица» партнеров по неформальному взаимодействию. Союз *although* вводит пропозицию, которая суммирует информацию, актуализованную в предшествующем обмене диалогическими репликами.

Модель реализации риторических отношений уступки предполагает равное участие двух собеседников, один из которых уступает другому в аспекте обсуждаемой ситуации. Партнер по взаимодействию, делающий уступку, реализует потенциально контрастное умозаключение. Когнитивная природа потенциального контраста основывается на способности собеседников осуществлять выводное знание из диалогических реплик партнера по неформальному взаимодействию. Другими словами, элементы обсуждаемой ситуации **(X)** и **(Y)** понимаются участниками неформального интервью как контрастные не априорно, а интерпретируются таковыми в ситуационном контексте диалогического общения.

Базовая модель реализации отношений уступки в неформальном интервью характеризуется такими параметрами, как:

– эксплицитное выражение всех задействованных в модели диалогических шагов интервьюера (**(X)**) и респондента (**(X')** и **(Y)**);

– порядок инициации диалогических шагов интервьюера и респондента, а именно **(X)**, **(X')** и **(Y)**.

Вариант базовой модели реализации риторических отношений уступки, предполагающий изменение порядка следования формирующих ее диалогических шагов, наблюдается в том случае, когда респондент прежде всего реагирует на исходную реплику интервьюера, инициируя потенциально контрастное мнение, а только затем признает, что точка зрения интервьюера также является (частично) действенной, фактически соглашаясь с ней.

По сравнению с базовой моделью в вариативной модели реализации отношений уступки в неформальном интервью респондент инициирует свои диалогические шаги в обратном порядке, что, в свою очередь, предопределяет сильную позицию той информации, которая обнародуется респондентом в ходе неформального интервью.

Мы выявляем также вариант базовой модели реализации риторических отношений уступки, предполагающий отсутствие каких-либо формирующих ее диалогических шагов,

наблюдается в том случае, когда процесс протекания неформального интервью не выявляет наличия, как правило, диалогического шага (Y). В подобных обстоятельствах данный диалогический шаг настолько очевидно проецируется респондентом в диалогическом шаге (X'), что в его эксплицитной манифестации нет необходимости.

Резюмируя все вышеизложенное, можно сделать вывод, что вариативные возможности модели реализации риторических отношений уступки в рамках неформального интервью детерминируются равным участием журналиста и респондента в проектировании спонтанно порождаемого диалогического текста. Один из собеседников осуществляет уступку в пользу смысловой позиции другого собеседника, реализуя при этом потенциально контрастное суждение. В результате сглаживается полярность позиций участников интервью, осуществляется плавный переход к обсуждению других тем. Когнитивная природа потенциального контраста детерминируется способностью участников неформального интервью производить выводное знание из речевых шагов партнера по общению. Другими словами, компоненты обсуждаемой проблематики **(X)** и **(Y)** не воспринимаются собеседниками как исходно контрастирующие, а интерпретируются как таковые в рамках ситуационного контекста текущего диалогического взаимодействия.

Список литературы

1. Агапова, С.Г. Диалог как форма межличностной и межкультурной коммуникации [Текст] / С.Г. Агапова // Актуальные проблемы современной лингвистики. – Ростов н/Д: РГПУ, 2005. – С. 12–14.
2. Азарова, О.А. Коммуникативные стратегии и тактики респондента в англоязычном неформальном интервью [Текст]: дис. … канд. филол. наук / О.А. Азарова. – Ростов н/Д, 2013. – 187 с.
3. Аллен, Дж.Ф. Выявление коммуникативного намерения, содержащегося в высказывании [Текст] / Дж.Ф. Аллен, Р. Перро // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1986. – Вып. 17. – С. 322–362.
4. Афанасьева, И.В. Лингво-риторические особенности англоязычного интервью [Текст]: дис. … канд. филол. наук / И.В. Афанасьева. – СПб., 2010. – 221 с.
5. Валгина, Н.С. Теория текста [Текст] / Н.С. Валгина. – М.: Логос, 2003. – 280 с.
6. Волкова, Ю.Ю. Особенности макротекстовой организации интервью [Текст]: дис. … канд. филол. наук / Ю.Ю. Волкова. – Воронеж, 2010. – 266 с.
7. Иванова, И.В. Жанр интервью: формы бытования и языковые особенности [Текст]: дис. … канд. филол. наук / И.В. Иванова. – Астрахань, 2009. – 214 с.
8. Канафьева, А.В. Риторическое высказывание: формы, семантика, функции [Текст]: дис. … д-ра филол. наук / А.В. Канафьева. – М., 2011. – 317 с.
9. Красноперова, Ю.В. Дискурсивные стратегии участников интервью [Текст]: дис. … канд. филол. наук / Ю.В. Красноперова. – Иркутск, 2005. – 236 с.
10. Кудряшов, И.А. Феномен коммуникативной свободы в устном и письменном дискурсе [Текст]: дис. … д-ра филол. наук / И.А. Кудряшов. – Ростов н/Д, 2005. – 337 с.
11. Кубрякова, Е.С. Текст – проблемы понимания и интерпретации [Текст] / Е.С. Кубрякова // Семантика целого текста. – М.: Наука, 1987. – С. 93–94.
12. Манаенко, Г.Н. «Мир коммуникации»: взаимодействие значений «мира текста» и смыслов «мира дискурса» [Текст] / Г.Н. Манаенко // Язык. Текст. Дискурс: межвузовский науч. альманах / под ред. Г.Н. Манаенко. – Ставрополь: ПГЛУ, 2009. – Вып. 7. – С. 17–22.

13. Матвеева, Н.В. Экспериментальное исследование механизмов формирования содержания и смысла текста в процессе его понимания [Текст] / Н.В. Матвеева // Вопросы психолингвистики. – 2009. – № 9. – С. 266–272.
14. Москальчук, Г.Г. Структурная организация как аспект общей теории текста [Текст] / Г.Г. Москальчук // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2006. – № 1. – С. 73–81.
15. Мусатова, Г.А. Семантика уступки [Текст]: дис. … канд. филол. наук / Г.А. Мусатова. – Рязань., 2008. – 154 с.

Куликова Элла Германовна, доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой русского языка и культуры речи Ростовского государственного экономического университета (РИНХ), Ростов-на-Дону, Россия

Kulikova Ella Germanovna, Doctor in Philology, Professor, the Head of the Russian Language and Speech Culture Department of Rostov State University of Economics, Rostov-on-Don, Russia

ЭКСПАНСИЗМ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ И ЭТИКО-ЯЗЫКОВАЯ НОРМА

EXPANSISM OF MODERN LINGUISTICS AND ETHICAL-LANGUAGE STANDARD

Аннотация. В статье говорится об экспансизме современной лингвистики. Процессы научного экспансизма лингвистики будут углубляться, что неизбежно приведет к иным взаимоотношениям между дисциплинами. Сегодня лингвистика перестала заниматься лишь своими минимальными единицами. Новые реалии современности обусловили применение филологических знаний к решению практических вопросов: нормативность как характеристика эффективной коммуникации становится аксиологически значимой. Ядром аксиологически значимых норм является этико-языковая норма. Расширение объектов исследования в лингвистике приводит к формированию абстрактного знания, но имеет несомненно значимое практическое применение, значимость не только для лингвистики, но для социума. Та сфера, сотрудничество которой с лингвистикой бесспорно важно, значимо, - это этика. Лингвистика помогает дать ответ на вопрос: что такое хорошо. Реклама – та область, которая чаще всего соотносится с регулярной реализацией манипулирования и, следовательно, нарушением этико-языковой нормы. Использование результатов комплексного анализа рекламного дискурса/текста может стать ответом на существующий социальный заказ. Статья демонстрирует поиски ориентиров лексикографирования особого типа речевого воздействия, а именно - приемов речевых манипуляций. Автор исходит из понимания вербальной манипуляции как безусловно деструктивного явления, которое, однако, должно быть тщательно изучено и представлено на уровне словаря, что поможет распознавать манипуляции и противостоять

манипулятивному воздействию. Исследование проводится на материале социальной антинаркотической рекламы.

Ключевые слова: антинаркотическая социальная реклама, манипуляция, этико-языковая норма, лексикография

Abstract. The article deals with the deepening of the modern linguistics expansion processes, which inevitably lead to another relationship between disciplines. Linguistics has ceased today to study only its minimal units. Not always it has positive results. The research objects expansion in linguistics leads to the abstract knowledge formation, but has undoubtedly significant practical application, significance for society. The cooperation of linguistics with ethics is undoubtedly important. Normativity as an effective communication characteristic becomes axiologically significant. The core of axiologically significant standards is the ethical-language standard. Linguistics helps to answer the question: what is good. Advertising is the area most often correlated with the regular implementation of manipulation and, consequently, violation of ethical-language standard. Using the results of a comprehensive analysis of advertising discourse/text can be a response to the existing social order. The article demonstrates the search for guide of lexicography in methods of speech manipulation. The author proceeds from the understanding of the verbal manipulation as a destructive phenomenon, which, however, should be studied and presented at the dictionary level, that will help to identify manipulation and resist manipulative influence. The study is based on the social anti-drug advertising material.

Keywords: anti-drug social advertising, manipulation, ethical-language standard, lexicography

Introduction. Linguistics has ceased today to be the former linguistics, when it was immersed in the position when it investigated its minimum units. There is a reason to believe that the scientific expansion processes will deepen, which will inevitably lead to another relationship between the disciplines [8; 13].

Linguistics' cooperation with other fields of knowledge today has not only advantages. The cooperation of linguistics with ethics is undoubtedly important. Linguistics helps to answer the question: what is good. Nowadays new realities led to the application of philological knowledge to the solution of practical issues: normativity as an effective communication characteristic becomes axiologically significant. The core of axiologically significant standards is the ethical-language standard. Actually there is a task before the linguists who analyze the media language, to formulate a criteria of verbal expression, which fall within the ethical-language standard and speech expressiveness, which is contrary to this standard. Varieties of ethical-language standard are identified and stabilized at the intersection of proper ethical standards, as well as traditional for linguistics Maxims of Grice [7] and proper language, speech and communicative norms. Advertising is the area that most often correlates with the violation of ethical-language standards. Annoying repetitive advertising violates the ethical-language standards. The media are the most accessible and widespread source of advertising, mainly radio and television broadcasts, often causing dissatisfaction as a result of the fact that they are often interrupted by advertising, running advertising lines, completely unrelated to the main message. Norms that prohibit advertising in the have deep ethical basis. The legislation of the Russian Federation protects from the improper advertising relating to many items.

Thus, according to the law, advertising, which discredits legal bodies or individuals who do not use the advertised goods; which contains incorrect comparisons of the advertised goods (products) with the goods (products) of other individuals or legal bodies, as well as advertising which contains statements or images discrediting the honor, dignity or business reputation of

opponents and competitors is unfair refers. In accordance with the requirement concerning the reliability of advertising, there is prohibited knowingly false advertising, which deliberately misleads the consumers not giving them enough information, abusing the trust of people. That is, advertising that imposes standards of life and consumption not feasible for all the people is deeply contrary to ethical norms. Topics of wealth and elitism in the context of the severe economic crisis, in conditions when the gap in incomes of people is so large, hardly correspond to the principles of political correctness.

Ethical and linguistic norms violation of occurs during manipulation. Advertising is the area that most often correlates with the regular manipulation implementation and therefore the ethical-language standard violation. Using the advertising discourse/text analysis results from this point of view can be a response to the existing social order. Modern communication is characterized by some linguistic reflection. However, due to the complexity and ambiguity of the object itself, interdisciplinary science has not yet developed a single uncontroversial approach to manipulation, there is still a terminological rehidness in this area and it is necessary to identify and form the correct practice-oriented definitions for the whole variety of manipulative techniques.

Methods. The specificity of the material – social advertising – determines the need to use not only a set of traditional linguistic methods (observation, description, interpretation, stratification of units into classes), but also content- and intent-analysis.

Results. In social advertising, the main object of promotion is ideas, so it is often considered to be a kind of counterweight to commercial advertising and commercial PR, because it comes from the interests of the whole society, it is more trusted. No wonder commercial advertising is often “adapted” to the social one. In our view social advertising should not use manipulative techniques. However, it does. The statement very often used in social advertising: *There are no former addicts* is manipulative in our opinion. Of course, the pragmatics of the message and intentions of the creators of such advertising are clear: to exaggerate, horrify, to turn away from the first “tastings”, etc. But, if we speak of the addressee factor (and social advertising should be highly targeted, that is, different not only for adolescents and their parents, but also for some categories of young people, different in age and involvement in drug trafficking degree), it is suitable only for those who have not had any dealings with drugs. For those who had the misfortune to meet, it sounds like a sentence. In addition, for the informed beginners (in general, and not only in relation to drugs) it is unpersuasive, because according to the official statistics: 5-10 % of drug addicts could overcome their addiction forever. The efficiency of many rehabilitation centres is much higher. According to the data there are about 20-25% who was able to get rid of drug addiction. Biographies of great people convince that drug addiction can be overcome (Edith Piaf). Therefore, it is natural that the statement *Former addicts do not happen* undermines the trust in the anti-drug advertising at all. Also, the statement: *you can Give up drugs only once – the first time* undermines the trust in the anti-drug advertising. It is a well-known fact that one of the main factors of drug addiction is curiosity, thirst for new experiences. Today, it is easy to satisfy this curiosity: Google's search server gives 191,000 sites where information about drugs can be found.

And if there is some information about amphetamines and spice in anti-drug texts and there is no any information about alternative to them, it also acts as pro-drug advertising. The problem is that few people know of drug threat at such a level as to fully comply with the main

commandment “Do not harm!” that is, it takes into account not only the near pragmatics, but also the far one, that is, delayed pragmatics [10]. As a rule, manipulation is used in fragments of numerous preventive texts about the life expectancy of an addict: *The average life expectancy of a drug addict is 21 years. 50% of addicts die six months after starting regular drug abuse... 13%, like cavemen, live up to 30 years old. 1% live up to 40 years old.*

Drug addiction is a serious disease caused by drug abuse and acquired pathological addiction to them. The average age of a drug addict is only 30. Fact: the average life span of a drug addict is 7 years! Think about it, do you need 7 years of excruciating happiness?

There are well-known cases when anti-drug advertising had the opposite effect. It attracted attention, aroused in the unformed person a harmful interest in drugs, curiosity to this area. Meanwhile, the purpose of anti-drug advertising is to present only “theoretical” knowledge and encourage not to “conduct any practical experiments”. To make information about manipulative techniques as convincing as possible, the author should focus on the broad involvement of empirical (text, illustrative) materials. The testament of L.V. Scherba to lexicographers: “Do not be cunning, but give as many different examples as possible” - in this case is more than appropriate. The pragmatic message of such a publication is to give knowledge, to protect from manipulative influence and as a result – to raise a conscious communicant who makes informed decisions himself.

Acknowledgements. The reported study was funded by RFBR according to the research project № 17-04-00109

Discussion and Implication. The problem of the standard remains relevant in humanitarian knowledge and various types of communication. The theory of standard in domestic and foreign linguistics and communication studies with sufficient stratification of data as a stabilizing factor considers the multiplicity of standard and its types: “system norm”, “stylistic norm”, “rhetorical norm”, “imperative and dispositive norm”, etc. This approach naturally involves linguistic reflection [11]. The manipulation phenomenon in theory was not clearly defined. Some researchers define it as an ambivalent phenomenon, other researchers consider it as a positive phenomenon, another part of researchers considers it only as a negative one. In political rhetoric, manipulation is destructive, harmful both for politicians and for the authorities: "Power itself must open the truth valves, without waiting for the new power to do so in its tombstone about the former one" [9, p. 32]. This point of view seems to be the most reasoned. Manipulation, according to the researchers, is an obligatory sign of advertising discourse, including social advertising. At the same time, manipulation naturally leads to a violation of ethical-language standard, which enhances the negative nature of this phenomenon. Any theory assumes at least partial applicability of results in practice that in humanitarian knowledge is reflected in the dictionaries’ improvement. The theory of lexicography, defining the dictionaries formation principles, does not present the final list of dictionaries types. The need for effective communicative interaction, involving the elements blocking manipulative techniques, requires the formation of a comprehensive dictionary of manipulative means and methods of their identification.

According to the classical thesis of L.V. Shcherba [4], dictionaries are divided into encyclopaedic, dictionaries describing concepts, and linguistic ones, the object of which are the lexical units. Although in linguistic investigations, of course, there are reflected discussions on this subject, for example, R.A. Budagov wrote about the illegality from the point of view, according to which there should be studied words, not concepts expressed by words in

lexicography and lexicology [4, p. 24], however, in general, this distinction is widely recognized. At the same time, it is obvious, that it cannot be implemented in its pure form. Phraseological unit, the *bone of contention*, notes R.A. Budagov [Ibid, p. 3]. 27] requires an encyclopaedic interpretation (referring to the relevant myth, mentioning the goddess Eris, etc.), no matter how brief it may be. Otherwise, the phraseological unit's origin, the images underlying the nomination will not be clarified. So, we can say that dictionaries and encyclopaedias often converge. Dictionary of manipulative techniques (techniques), of course, will gravitate to the encyclopaedic pole. However, the degree of encyclopaedic explanation of a particular method may be different. Manipulative techniques are extremely diverse, and the lexicographer naturally faces the problem of their ordering. Even Descartes in the XVII century believed that a scientist should be able to reduce all variety of the language to a limited number of general concepts, just as in arithmetic there is a limited number of signs.

Manipulative techniques are still not calculated, but it is suggested that in all new communication spheres the essence of manipulation does not change much and in modern texts the types of manipulations well known in classical (ancient) rhetoric are still active. For example *quaesitio* (in Latin: an unjust question that actually corresponds to two questions, in which the second question is correct only if there is the positive answer to the first one and thus a presupposition supporting the second question is formed): the ancient Sophist Aleksin from Elida, an avid debater, known for it once asked a philosopher Menedemus the question: "Did you stop beating your father?". And Menedemus said, " I neither did beat, nor did stop." Aleksin insisted on simple answer "Yes" or "No" to avoid an ambiguity. But Menedemus answered: "It would be funny, if I follow your rules, when I can stop you at the very beginning!» Cited by: [2]

And the same technique in modern commercial advertising: *Did you know that there is no better way to wash, clean, keep white and healthy teeth, to quench your thirst... than...).*

That is, when (especially in TV advertising) the question is asked whether the addressee knows anything about the benefits of the advertised product, its remarkable, even unique properties, practicality, long-term, etc., it is argued (but not proved) that all these magnificent properties take place. No wonder Yu.I. Levin wrote that, most likely, semantic mechanisms of distortion of truth have universal character, and various (rather developed) cultures differ only in the truth distortion these or those types use different frequency. And further: "... it is unlikely that the modern era of mass communication has made any significant contribution to the development of new methods of distortion of truth: the modern publicist ... uses approximately the same methods as the ancient Greek Sophist" [12, p. 11]. 603]. See also: [2; 14]. V.D. Devkin [5] in 2001, paying attention to the actual, but not yet created types of dictionaries) wrote: "It is interesting for pragma linguistics, but very difficult to compile a dictionary of manipulative speech techniques, typical models of different kinds of deception, misleading, models of hypocritical, sanctimonious statements, etc.". Thinking today of the manipulative techniques dictionary description prospect, we note that the theoretical development of both the actual problems of manipulation and non-traditional lexicography [see works: 2; 5; 6; 9 and etc.], makes it possible to successfully implement such a project.

Thus, the compiler of the dictionary of manipulative techniques can have the widest empirical base, while, of course, manipulations in fundamentally new areas of communication

should be tracked. Non-commercial advertising can be attributed to such areas. While in commercial advertising manipulative techniques are traditional and, as sometimes researchers believe, inevitable (although ideally they should not be in any of the types of public communications), in social advertising manipulation takes special forms. Social advertising, which presents the socially disapproved behaviour protection [3], violates not only ethical, but also ethical-language norms. As a rule, this is due to the manipulative techniques use. Let us consider the example of actual anti-drug advertising. In recent works, social advertising is described as a special speech genre and as a speech genre it has the following characteristics. It is a secondary genre that includes such primary speech genres as call, request, question; it is a monologue genre (including only the addressee's speech and not assuming the appearance of answers or the continuation of the flow of speech); it is an imperative speech genre that affects the addressee (in the sense of changing his/her behavioural models). Social advertising is an initial speech genre. It is a conventional speech genre, which is characterized by unambiguous interpretation of the information contained in it, and it is a rhetorical genre, which should most effectively influence the target audience. So, based on the manipulative techniques' essence and the essence of lexicography, we can offer a four-part scheme of the verbal manipulation dictionary description. 1. Description of the verbal manipulation essence. This preliminary part is important because under the manipulation a different phenomenon is often understood. For this reason, the dictionary (in part) acquires the features of a monograph. 2. A list of the main manipulative techniques with illustrations showing their application (quaesitio, vicious circle, the substitution of a causal relationship between phenomena by the relationship of sequence, the default, tactics of false parallels, quasi-synonyms, simplification, stereotyping, manipulation of images instead of logical structures, improper generalization, etc.); 3. 3. The manipulative techniques peculiar properties in different speech registers (in different styles and genres); 4. The manipulative potential of tropes and figures (grammatical metaphor). In the last section, special attention should be paid to such techniques as metaphor and euphemization. Tolerance as a principle determines the action of ethical and ethical-language standards. The advertising subject can limit the effect of the principle of tolerance, for example, anti-drug advertising, which naturally tends to use shock pragmatics. A remarkable feature of "shock" advertising is amplification, used to cause fear, horror. Advertising is shocking when it shows those aspects of life that a person had to see very rarely or did not have to see at all. In this case, advertising seems to run counter to ethical standards. There is the Article 4 "Correctness" in the Advertising Code, devoted to ethics, which states that advertising should not play on the feeling of fear without any reason. We think that there are the most compelling reasons to use the motive of fear in the case of anti-drug advertising. At the same time, it is the anti-drug social advertising that should show a positive, an exit, should give motivation to a healthy lifestyle. Different types of advertising together can develop anti-drug settings, show the attractiveness of the world without psychoactive substances.

Of course, this happens if the recipients have "personal resources" - the corresponding physiological, mental, social and spiritual and moral qualities.

Advertising has become an integral part of the daily life of a modern person. А поскольку реклама массово тиражируется в медиапространстве, она Advertising can enter the consciousness of the addressee, even in spite of his/her will and desire, so it is essential for

advertising to follow the moral principles of society, it is so important to comply with the modern ethical-language standards.

References

1. Alemi, M., Latifi, A. & Nematzadeh, A. (2018). Persuasion in Political Discourse: Barak Obama's Presidential Speeches against ISIS. *Russian Journal of Linguistics*, 22 (2), 278-291.
2. Belyaeva, I.V. (2009). Phenomenon of Speech Manipulation: Linguo-Legal Aspects. Rostov n/D: Publishing House of North-Caucasian Academy of Public Service. 373p.
3. Borisova, A.S., Kargasekova, J.V. & Nikishin, D.V. The Problem of Translation of Religious and Extremist Texts: Forensic-Linguistic Expert Examination. *Russian Journal of Linguistics*, 22 (2): 448-473.
4. Budagov, R.A. (2006). Explanatory Dictionaries in the National Culture of Peoples. Ed. 2-nd, add. Moscow: Dobrosvet. 151p.
5. Devkin, V.D. (2001). On Unborn German and Russian Dictionaries. *Questions of Linguistics*, 1, 85-96.
6. Faktorovich A.L. (2008). Can the Pragmem Be the Object of Lexicography, or the Country of the Soul in the System of Abkhazia's Nominations. In *Word. Thought. Soul.* Krasnodar: Kuban State University. P. 337-343.
7. Grice, G.P. (1985). Logic and Speech Communication. In *New in Foreign Linguistics. Issue.16: Linguistic Pragmatics*. Moscow: Progress, 1985. P. 217-237.
8. Ivanova, S.V., Borisova, A.S. (2018). Linguistics Today: from Interdisciplinariness to Transdisciplinariness (The 3-d Annual Firsova Readings. Moscow, Russia,14-15 November 2017). *Russian Journal of Linguistics*, 22 (1): 215-222.
9. Khazagerov, G.G. Party, Power and Rhetoric. – Moscow: Publishing House "Europe". 2006. 48 p.
10. Khazagerov, G.G. (2018). Rhetoric, Grammar, Discourse, Homeostasis. *Russian Journal of Linguistics*, 22 (2): 357-372.
11. Kulikova, E.G., Brusenskaya, L.A. (2017). The Normativity of the Russian Language in the light of Ecological Linguistics and Social Processes in Contemporary Russian Society. Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities, Vol. IX, 1: 312-318.
12. Levin, Yu.I. (1998). On the Semiotics of Truth Distortion. In *Selected Works. Poetics. Semiotics*. Moscow: School "Languages of Russian Culture". P. 542-558.
13. Maslova, V.A. (2018). Review of V.V. Feschenko (ed.) (2016) *Linguistics and Semiotics of Cultural Transfers: Methods, Principles, Technology.* Moscow: Cultural revolution, 2016. 500 p. *Russian Journal of Linguistics*, 22 (2): 474-480.
14. Miloslavskiy, I.G. (2018) About Fundamental Differences between Russian Grammars for Reception and for Production. *Russian Journal of Linguistics*, 22 (2): 373-388.
15. Shcherba, L.V. (1940). The Experience of the General Theory of Lexicography. In Proceedings of Academy of Science of the USSR. The Department of the Literature and Language. 3. P. 89-117.

Некипелова Ирина Михайловна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка как иностранного Ижевского государственного технического университета им. М.Т. Калашникова, Ижевск, Российская Федерация

Nekipelova Irina Mikhaelovna, Candidate of Philology, Associate Professor, Head of the Department «Russian as foreign language», M.T. Kalashnikov Izhevsk State Technical University, Izhevsk, Russian Federation

СЕМАНТИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПРЕДИКАТОВ ДЕЙСТВИЯ И СОСТОЯНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

SEMANTIC INTERPRETATION OF PREDICATIVES OF ACTION AND STATE IN RUSSIAN

Аннотация. Статья посвящена выявлению и описанию функционирования в русском языке особых предикативных единиц, перешедших из разряда глаголов, обозначающих действие, в разряд глаголов, обозначающих состояние. Эти языковые единицы первоначально обладают всеми грамматическими признаками глагола и имею полную парадигму спряжения. Однако в результате семантического смещения и перехода из одного таксономического класса в другой они теряют соотнесение с категорией лица и закрепляются в языке в одной форме – безличной. В ходе исследования было выявлено, что во многом появление таких единиц осуществляется под влиянием предикативных наречий на -о, имеющих широкое распространение в русском языке и занимающих в нём особое положение. Семантическое смещение возникает как результат нарушения логических семантических и грамматических отношений в языке, а сами предикаты можно рассматривать как логические ошибки языка, поскольку они нарушают представления о типовом функционировании глаголов и деформируют глагольную систему, создавая в ней грамматические лакуны. Тем не менее исследование показало, что подобные логические нарушения способствуют развитию языка, создавая его уникальность, так как не только пополняют язык новыми единицами, но и формируют тенденцию, которая отражает значимые, подчиняющиеся внутренней логике языка изменение.

Ключевые слова: развитие языка, внутренняя логика языка, логические ошибки языка, предикаты состояния

Abstract. The article is devoted to identification and description of functioning in Russian language of a special predicative units which passed from the category of an action verbs into the category of a state verbs. These language units originally have all grammatical features of a verb and they have a full paradigm of conjugation. However, as a result of the semantic shift and transition from one taxonomical class to another they lose correlation with personal pronouns and are fixed in language in one form – impersonal. During the research it was revealed that formation of such units is carried out under the influence of predicative adverbs, having wide circulation in Russian language and holding special position in it. Semantic shift arises as result of violation of a logical semantic and grammatical relations in language. These predicates can be considered as logical errors of language because they break ideas of standard functioning of verbs and deform a verbal system, creating grammatical lacunas in it. Nevertheless, the research

showed that similar logical violations contribute to the development of language, creating its uniqueness because not only fill up language with new units, but also form the trend reflecting significant change in language, submitting to internal logic of language.

Keywords: language development, internal language logic, logical language errors, state predicates

Введение. Понимание языка, его структуры и функционирования его единиц – это прежде всего вопрос понимания внутренней логики языка, то есть его функционирования как открытой диссипативной системы, наложенного на внешнюю логику – видение и описание мира сквозь призму универсального человеческого мышления. Особую роль в этом процессе играют предикативные единицы. Выявление, классификация и систематизация предикатов актуальны для понимания внутренней логики языка, особенностей функционирования языковых единиц, выявления логических ошибок языка, во многом составляющих специфику языка [7; 10]. Этот аспект важен не только для теоретического описания системы языка, но и для решения методологических проблем, связанных с обучением русскому языку как неродному, а также лексикографического представления единиц языка.

Обсуждение. Универсальная внешняя логика, формируемая общечеловеческим мышлением, определяет существование в языке номинативных единиц, которые могут быть представлены двумя классами слов: предметными (существительными) и признаковыми (глаголами, прилагательными, наречиями и некоторыми группами существительных). Значения первых в современной лингвистике часто характеризуют как идентифицирующие, или денотатные, а значения вторых – как предикатные, или сигнификатные [1; 2]. Понятие предикат в современной лингвистике остаётся достаточно широким, однако все учёные сходятся во мнении, что предикат является центром предложения.

В целом *предикат* понимается шире, чем *глагол*, и не сводится только к глаголу. Более того, он в большей степени отражает логическую традицию, чем собственно лингвистическую [9, с. 238]: «Суть предиката состоит в обозначении и оценке статических свойств и динамических проявлений предметов к действительности, их отношений друг к другу. В области предикатов дифференцируются значения, шлифуется система понятий. Идентифицирующая семантика обращена к пространственному параметру мира, предикатная – организована временной осью мира. Между этими семантическими типами нет пропасти – их соединяет мост, перекинутый процессами транспозиции, взаимообменом, созданием суждений разных степеней абстракции» [2, с. 172]. И в этом отношении таксономические классы предикатов могут быть подняты «до уровня онтологических категорий» [8, с. 30].

Ядро предикатной лексики составляют глаголы, выражающие семантику не только действия, но и состояния. Определяя семантическое наполнение класса слов, относящихся к глаголам, очень часто используют дополнительный компонент – *процесс* или *процессуальность*, что позволяет свести обобщение к общеграмматическому значению: «Глагол – это разряд слов, которые обозначают действие или состояние предмета как процесс» [3, с. 101].

Наиболее полно значение глагольного действия представлено в разделении глаголов на *акциональные*, то есть глаголы действия, и *неакциональные*. В свою очередь *неакциональные* глаголы могут быть представлены а) глаголами экзистенции (*быть, являться, существовать*), б) речемыслительными глаголами (*думать, вспоминать*) и в) глаголами состояния (*чувствовать, ощущать*).

Три группы глаголов – акциональные глаголы, глаголы существования и речемыслительные глаголы – употребляются в традиционном по структуре предложении русского языка, выполняя активное действие: *Офицер, ехавший верхом,* ***натянул*** *поводья,* ***остановился*** *на секунду и* ***обернулся*** *вправо* [6]; *Между ними издавна* ***существовало*** *странное соревнование в знании хорошего тона, а этот тон* ***считал*** *позорным для дамы* ***являться*** *одной из первых на бал* [6]; *Но* ***подумайте*** *только, какое счастье -* ***стоять*** *целую ночь на другой стороне улицы, в тени, и* ***глядеть*** *в окно обожаемой женщины* [6]. Субъект действия при всех глаголах находится в именительном падеже.

Глаголы, относящиеся к последней группе – глаголы состояния – конструируют предложения особого типа, требуя при себе субъекта состояния в дательном, реже – в винительном падеже: *Берите всё, что вам* ***нравится*** [6]; *Может быть, это только мне* ***кажется*** *таким острым, а другим, право, всё равно* [6]; *Когда меня не* ***станет****, то и весь мир погибнет?* [6].

Для русского языка конструкции такого типа являются актуальными, поскольку объединяют ситуации, выражаемые конструкциями, формирующимися вокруг предикативных наречий на -о (слов категории состояния), выражающих состояние: ***Стыдно*** *вам-с, капитан Слива-с* [6]; *Домой идти ему не хотелось: даже было* ***жутко*** *и* ***противно*** *вспоминать о своей узкой и длинной, об одном окне, комнате со всеми надоевшими до отвращения предметами* [6]*; Нет, не* ***грязно*** *думать. Зачем? Никогда не* ***надо*** *делать человека, даже в мыслях, участником зла, а тем более грязи* [6]. Субъект состояния при предикатах состояния находится, как правило, в дательном падеже.

Явление неполной парадигмы также не является для русского языка нестандартным выражением глагольного действия. Так, глаголы *очутиться*, *убедиться*, *победить* и пр. не имеют формы первого лица единственного числа настоящего-будущего времени. Глагол *болеть* в значении «испытывать, ощущать боль (о части тела, каком-л. органе» имеет только две формы: *болит* и *болят*. В случаях с глаголами *смеркаться*, *вечереть* и некоторыми другими глагольная парадигма имеет все формы, но активно употребляется только одна – безличная. Глагол существования *быть*, один из основных глаголов в русском языке, выполняющий, впрочем, ещё и функцию глагольной связки при составных сказуемых, имеет условно полную парадигму, потому что вместо традиционных шести форм настоящего времени имеет только одну – *есть*, как правило не употребляющуюся носителями языка в речи.

Полученные результаты. Все описанные нами активные и актуальные в русском языке модели создали условия для формирования ситуации, когда: 1) глагол выражает состояние субъекта, 2) субъект состояния стоит в дательном падеже, 3) глагольная парадигма сводится к функционированию одной формы для всех личных местоимений безличной. Последнее замечание является важным, поскольку «грамматическое значение конструкции с безличной неспрягаемой формой глагола взаимодействует с семантикой глагола, как бы лишая действие активного» [5, с. 166].

Так, например, глагол *везти* кроме значений «перемещать, доставлять в определённом направлении кого-, что-л. с помощью каких-л. средств передвижения», «перемещать, доставлять куда-л. на себе, с собой», «нести всю тяжесть каких-л. забот, обязанностей и т.п.» имеет значение «удаваться (об успехе, удаче)» в безличной конструкции: *Ну, ладно, не* ***повезёт*** *вам – падёте вы, опуститесь до босячества, до пропойства* [6]; *Ей-богу, Пол, тебе* ***повезло****. Это даёт тебе возможность очиститься от обвинений* [4]; *Похоже, что сегодня мне так* ***повезло*** *уже в последний раз, ребята* [4], *Да, мне просто* ***повезло*** *в прошлое воскресенье, когда ты меня видел* [4]. В настоящем времени

употребляется единственная форма *везёт*, в будущем – *будет везти* и *повезёт*, в прошедшем – *везло* и *повезло*. С ними соотносятся все личные местоимения: *мне везёт, тебе везёт, ему везёт, нам везёт, вам везёт, им везёт*. Такой тип грамматической унификации свойствен предикативным наречиям на -о, не изменяющим своей формы: *мне понятно, тебе понятно, ему понятно, ей понятно. нам понятно, вам понятно, им понятно*.

Глагол *следовать* кроме значений «двигаться, перемещаться следом, непосредственно за кем-, чем-л.», «наступать, появляться, происходить после чего-л. непосредственно предшествовавшего», «располагаться, находиться непосредственно за чем-л.», «руководствоваться чем-л.; поступать согласно чему-л. или подобно кому-л.», «двигаться, перемещаться куда-л., откуда-л.», «вытекать из чего-л., являться следствием чего-л.» имеет значение «нужно, должно, полагается»: *Иногда она без слов оборачивалась к Ромашову и смотрела на него молча, может быть только полусекундой больше, чем* ***следовало*** *бы, немного больше, чем всегда, но всякий раз в её взгляде он ощущал ту же непонятную ему, горячую, притягивающую силу* [6]; *Теперь тебе* ***следует*** *наседать на него, не давать ему успокоиться* [4]; *Просто существуют вопросы, на которые* ***следует*** *немедленно дать ответ* [4]; *Готов прозакладывать что угодно, что через год мы не узнаем собственного города, если только он будет придумывать, чем* ***следует*** *заниматься кррахам* [4]; *Я хочу сказать тебе, что я звонил в Вашингтон по этому поводу, чтобы ввести их в курс того, что мы тут собираемся делать, а они сказали, что нам пока что не* ***следует*** *вмешиваться. Они говорят, что все это* ***следует*** *хорошенько спланировать и на более высоком уровне* [4]; *Там мистер Хэйкокс снисходительно и неторопливо поведал ему полуправду о том, как* ***следует*** *управляться с фермой, и вселил смутную надежду на то, что спустя некоторое время Пол все же станет на что-то пригодным* [4]; *Я и набросала ему список всего, что ему* ***следует*** *взять с собой* [4]. В настоящем времени употребляется единственная форма *следует*, в будущем времени форма отсутствует, в прошедшем – *следовало*: *Пол, сейчас, когда поездка на Лужок уже на носу, не думаешь ли ты, что нам* ***следовало*** *бы воздержаться от таких вещей?* [4], *Сила выветрилась из его голоса, и он почувствовал себя сонным и вялым, какая-то сонливость наваливалась на него из-за того, что выпил он больше, чем* ***следовало****, из-за взлетов и падений нервного напряжения, а также из-за полного крушения надежд* [4].

Глагол *стоить* кроме значений «иметь ту или иную цену, денежную стоимость», «обладать в действительности или для кого-л. какой-л. ценностью или значимостью», «по своей ценности, качествам не уступать, быть равным кому-, чему-л. или соответствовать кому-, чему-л.», «обходиться в какую-л. сумму, требовать каких-л. затрат», «требовать каких-л. усилий, большого труда для своего осуществления» имеет значение «имеет смысл; следует, нужно»: *– Будет, Павел Павлович, не* ***стоит****, – слабо останавливал его Ромашов* [6]; *Он не совсем в своем уме, и поэтому не* ***стоит*** *рисковать, общаясь с ним, не правда ли?* [4]; *Белые, мой мальчик, единственная команда, на которую* ***стоит*** *поглядеть* [4]; *- Да, в самом деле над этим* ***стоит*** *задуматься,- сказал Пол* [4]; *Не* ***стоит*** *этого делать, если Корнелль и впредь собирается сохранить за собой ведущее место в первой лиге...* [4]; В настоящем времени употребляется форма *стоит*, в будущем времени форма отсутствует, в прошедшем – *стоило*: *Да, его* ***стоило*** *послушать* [4].

Глагол *прийтись* кроме значений «оказаться соответствующим, подходящим чему-л.», «совпасть с чем-л., оказаться на каком-л. месте, уровне», «составить какое-л. количество по отношению к кому-, чему-л.», «стать в какую-л. цену; обойтись» имеет три значения в безличных предложениях «стать неизбежным в связи с какими-л. обстоятельствами», «выпасть на долю; достаться» и «довестись, случиться: *В другое время он ни на секунду не*

задумался бы над тем, чтобы убежать из дому на весь день, хотя бы для этого ***пришлось*** *спускаться по водосточному желобу из окна второго этажа* [6]; *Ради этого мне* ***пришлось*** *перебираться на тот берег* [4]; *Он положил руку на плечо Полу, и Полу* ***пришлось*** *побороть в себе желание оказаться за тридевять земель отсюда* [4]; *Картины этой бойни в ее описании были столь жизненны, что на какое-то мгновение ему* ***пришлось*** *оторваться от собственных мыслей, чтобы прикинуть, нет ли во всем, что она говорит, хоть малейшей доли истины* [4]; *Так вот, шаху хотелось бы знать, для чего ей* ***приходится*** *все это делать в такой спешке – одно за несколько секунд, другое за несколько секунд* [4]; *Да ведь ему* ***приходится*** *тащить целый мир у себя на плечах* [4]; *Окончательно проснувшись, Лэшер поднялся и теперь ходил взад и вперед по комнате, явно раздраженный тем, что ему* ***приходится*** *объяснять столь очевидные вещи* [4]; *Теперь придется немедленно сообщить в полицию,* ***придётся*** *заполнять там всевозможные бланки* [4]; *А теперь мне* ***придётся*** *засорять свое мышление исключениями* [4]. В настоящем времени употребляется форма *приходится*, в будущем – *придётся*, в прошедшем – *пришлось*.

Глагол *остаться* кроме значений «продолжить своё пребывание, нахождение где-л., не покидать какого-л. места», «продолжать находиться где-л., будучи оставленным или забытым», «уцелеть, не исчезнуть; сохраниться (в виде следов, остатков чего-л.)», «составить какую-л. величину до наступления какого-л. момента, достижения какого-л. предела и т.п.», «не перестать быть каким-л., кем-л.; продолжить прежнее существование; не перестать находиться в прежнем состоянии», «оказаться, очутиться в каком-л. состоянии, положении и т.п.», «казаться без кого-, чего-л., лишиться кого-, чего-л.» имеет безличное значение «следует лишь, надо лишь, придётся (сделать что-л.): *Что же мне* ***остаётся*** *делать в таком случае?* [6]; *А теперь машины берут на себя все опасные работы, а бедных тупиц согнали в огромные стада или в бараки, и тупице ничего не* ***остаётся****, как сидеть там да мечтать о том, как хорошо было бы, если бы вдруг начался большой пожар, а он вбежал бы в горящее здание и выбежал бы из него на глазах у всех с маленьким ребенком на руках* [4]; *С того самого момента, когда господь бог придумал трагедию, зрителям* ***остаётся*** *только смотреть и наблюдать процесс, сходный с тем, что молотилка делает с человеком, когда его затягивает внутрь* [4]; В настоящем времени употребляется форма *остаётся*, в будущем – *останется*, в прошедшем – *осталось*: *Так лучше, потому как мне теперь не надо ломать себе голову, перейдет ли это заведение к ним или нет и о том, что им больше ничего не* ***останется*** *в жизни, как идти в кррахи или в Армию* [4].

Глагол случаться кроме значений «произойти, совершиться» и «оказаться в наличии где-л.; быть, иметься» имеет безличное значение «прийтись, выпасть на чью-л. долю; довестись, привестись»: *Ему* ***случалось*** *слышать, как Анита говорила гостям, что Пол сам переделал машину, и теперь она значительно лучше всего того, что сходит с автоматических конвейеров в Детройте* [4]. В настоящем времени употребляется форма *случается*, в будущем – *случится*, в прошедшем – *случалось*.

Заключение. Таким образом, мы видим, что происходит изменение глагольной системы. С одной стороны, все случаи функционирования глаголов имеют характер отступления от генеральной линии поведения глаголов в языке, то есть являются следствием логических ошибок языка, а с другой – следуют особой внутренней логике языка, дающей ключ к пониманию структуры предложения, способствуют её формированию и закреплению.

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл: Логико-семантические проблемы. М.: Наука, 1976. 383 с.
2. Арутюнова Н.Д. К проблеме функциональных типов лексического значения // Аспекты

семантических исследований. М.: Наука, 1980. С. 156-249.
3. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Советская энциклопедия, 1969. 608 с.
4. Воннегут В. Утопия 14. URL: http://lib.ru/INOFANT/WONNEGUT/utopia.txt (дата обращения 18.06.2019).
5. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М.: КомКнига, 2010. 368 с.
6. Куприн А.И. Поединок. URL: http://lib.ru/LITRA/KUPRIN/duel.txt (дата обращения 18.06.2019).
7. Некипелова И.М. Восприятие семантических логических ошибок родного и неродного языка // Многоязычие и межкультурная коммуникация: Вызовы XXI века 2016. С. 157-160.
8. Падучева Е.В. Динамические модели в семантике лексики. М.: Языки славянской культуры, 2004. 609 с.
9. Плунгян В.А. Общая морфология: Введение в проблематику. М.: Едиториал УРСС, 2003. 384 с.
10. Nekipelova I. Logical errors of language: way of world interpretation and reason of language development // Cross-Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES), 2016. № 3. P. 53-63.

Нефедова Л.А., д.ф.н., профессор, заведующий кафедрой немецкого языка, Московский педагогический государственный университет, Москва (Россия)

Nefedova Lyubov, Doctor in Philology, Professor, Head of Department of German, Moscow State Pedagogical University, Moscow (Russia)

НЕОЛОГИЗМЫ КАК ФЕНОМЕН КУЛЬТУРЫ (НА МАТЕРИАЛЕ НОВОЙ ЛЕКСИКИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА 1991 – 2010)

NEOLOGISM AS A CULTURAL PHENOMENON (ON THE MATERIAL OF THE GERMAN VOCABULARY 1991 – 2010)

Аннотация. Представленное в данной работе исследование лексики немецкого языка выполнено в русле двух современных лингвистических подходов: неологии и лингвокультурологии. В статье представлены культурно-маркированные неологизмы немецкого языка 1991 – 2010-х годов, отражающие новые реалии Германии периода после событий 1989-90 гг., которые привели к объединению страны. В качестве культурно-маркированных неологизмов рассматривается безэквивалентная и фоновая лексика. Описываются новые лексические единицы немецкого языка, которые не имеют эквивалентов в других языках. Приводятся также примеры фоновой лексики, лексических единиц, обладающих специфическим культурным фоном в немецком языке, который отличает их от эквивалентных лексических единиц других языков. Слова-реалии противопоставляются интернациональной лексике, созданной на базе латинского и древнегреческого языков, а также заимствованной из английского языка, и распространенной во многих культурах. Описание неологизмов сквозь призму культуры включало два аспекта: в центре внимания находились как структура, так и семантика культурно-маркированных неологизмов. Культурно окрашенные неологизмы выявлены в

тематических группах 90-х годов «Социальная сфера» и «Общество», а также в тематической группе первого десятилетия XXI-го века «Демографическое развитие».

Ключевые слова: неологизм, культура, культурно-маркированная лексика, культурно-маркированный неологизм, безэквивалентная лексика, реалия, фоновая лексика, культурная сема

Abstract. The study of the vocabulary of the German language presented in this paper was carried out along the lines of two modern linguistic approaches: neology and linguistic culturology. The article presents the culturally-marked neologisms of the German language from 1991 to 2010, reflecting the new realities of Germany in the period after the events of 1989-90, which led to the unification of the country. Non-equivalent and background vocabulary is considered as culturally-marked neologisms. The paper describes the new lexical units of the German language, which have no equivalents in other languages. Examples of background vocabulary, lexical units with a specific cultural background in German, which distinguishes them from equivalent lexical units of other languages, are also given. Realia are contrasted with international vocabulary based on Latin and Greek, as well as borrowed from English, and are common in many cultures. The description of neologisms through the prism of culture included two aspects: the focus was on both the structure and semantics of culturally-marked neologisms. Culturally colored neologisms have been identified in the thematic groups of the 1990s “Social sphere” and “Society”, as well as in the thematic group of the first decade of the 21st century “Demographic development”.

Keywords: neologism, culture, culturally-marked vocabulary, cultural-marked neologism, non-equivalent vocabulary, realia, background vocabulary, cultural seme

Введение. Лингвокультурологический подход к исследованию неологизмов представляет большой интерес для современной лингвистики, так как описание неологизмов как феномена культуры только недавно стало предметом изучения. Ученые обратили внимание на то, что важно исследовать, как в неологизмах отражаются элементы национальной культуры. Е. И. Марченко отмечает, что «в настоящее время невозможно исследовать процесс неологизации без обращения к духовно-практической деятельности человека, без изучения той системы ценностей, общественно-политической культуры, которая оказывает значительное влияние на сознание индивида, на его мотивацию к созданию нового слова» [3, с. 148].

Многие неологизмы в современном немецком и русском языках являются словами и устойчивыми словосочетаниями, заимствованными из английского языка. Так, одной из самых многочисленных тематических групп неологизмов, начиная с 90-х годов XX-го века по настоящее время, является сфера «Компьютер/Интернет/Технологии», лексика которой почти полностью представлена англицизмами, что свидетельствует о влиянии американской культуры. Много заимствований из английского языка и в других тематических группах 90-х годов, таких, как «Массмедиа», «Спорт», «Экономика»; тематических группах нулевых годов XXI-го века «Свободное время», «Политика».

Целью нашего исследования было рассмотреть неологизмы немецкого языка, отражающие новые реалии Германии. Логично, что такие лексические единицы образованы в немецком языке, а не заимствованы из английского языка, хотя факт обозначения новых явлений англицизмами не исключается.

Наличие таких слов мы предположили в тематических группах 90-х годов XX-го века «Социальная сфера» и «Общество», а также в тематической группе первого десятилетия XXI-го века «Демографическое развитие». По нашему мнению, именно в лексике данных тематических групп нашли отражение новые реалии Германии,

обозначения которых не имеют эквивалентов в других языках и требуют пояснения при их переводе.

Материалом для исследования послужил Словарь неологизмов немецкого языка [10] и его двуязычная версия Немецко-русский словарь неологизмов Д. Штеффенс и О.А. Никитиной [9], содержащие новые слова 90-х годов XX-го века и первого десятилетия XXI-го века, периода после переломных политических событий 1989-90 гг., которые привели к объединению Германии.

Неологизмы, обозначающие новые реалии, важны для изучения, так как их следует включать в лингвострановедческие словари. Словарь «Германия» [5], в котором собраны и истолкованы лексические единицы-реалии, отражающие национальные особенности культуры страны в немецком языке, вышел в свет в 2011 г. Как этот словарь репрезентирует новые реалии Германии, не было исследовано. Знание новых реалий, однако, весьма значимо для носителей других культур, особенно, когда они находятся в Германии, так как в противном случае возможны коммуникативные неудачи в общении.

Неологизмы, обозначающие новые реалии, являются источником ценной лингвострановедческой информации. Они позволяют понять те важные изменения в общественной жизни страны, которые находят отражение в языке. То, что культурно значимо для всего населения страны, нуждается в языковом выражении, вызывает потребность обозначить это явление. Через язык возможно понять, каковы общественные приоритеты в тот или иной период времени, что общество ставит во главу угла своей социальной политики. Поэтому исследование неологизмов, представляющих собой культурно-маркированные лексические единицы, несомненно, актуально.

Научная новизна такого исследования заключается в лингвокультурологическом подходе к описанию неологизма как феномена культуры. Целью исследования было выяснить, какие неологизмы следует рассматривались как обозначения новых реалий страны и, соответственно, как новую культурно-маркированную лексику немецкого языка, которая должна найти место в лингвострановедческом словаре.

В задачи исследования входило описание как структуры, так и семантики культурно-маркированных неологизмов.

1. Культурно-маркированный неологизм как термин лингвокультурологии и неологии

Основным понятием лингвокультурологии является термин «культурно-маркированная лексика». Под культурно-маркированной лексикой, вслед за Н.Е. Меркиш, принято понимать совокупность лексических единиц, отражающих информацию о специфических чертах культуры определенного языкового сообщества [4]. Культурно-маркированную лексику Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров разделяют на безэквивалентную (слова-реалии) и фоновую лексику [1].

Слова-реалии обозначают предметы и явления, характерные для одной культуры и отсутствующие в других. Так, реалией является слово *Leihbeamter* в значении «госслужащий – житель одной из западных федеральных земель, работавший в первые годы после объединения Германии в восточных федеральных землях над созданием административной системы» [9]. Еще примеры реалий: неологизм *Besserwessi всезнайка-весси* западный немец, поведение которого в восточных федеральных землях Германии, особенно в экономической и политической сферах, воспринимается восточными немцами как надменное, снобистское и кажется им характерным для всех западных немцев и *Jammerossi восточный немец*, поведение которого воспринимается западными немцами как бездеятельное, пессимистичное, проникнутое ностальгией по прошлому [9].

Культурная информация в таких лексических единицах представлена культурными семами, семантическими признаками, локализованными в денотативном значении слов. Эта культурная информация связана с противопоставлением западных и восточных федеральных земель Германии по уровню социально-экономического развития, западных и восточных немцев, по-разному воспринимающих друг друга в контексте объединенной Германии.

Слова-реалии можно противопоставить интернациональной лексике, распространенной во многих культурах, как, например: нем. *Smartphone*, русск. *смартфон*; нем. *Hypertext*, русск. *гипертекст*. Это лексика общая для многих языков, созданная на базе латинского и древнегреческого языков, а также английского происхождения.

Фоновая лексика обладает специфическим культурным фоном в отдельных языках, который различает эквивалентные понятия разных языков. В немецком и русском языках появились, например, названия оборудованных спортивных площадок для занятий пожилых людей. В Россию эта практика пришла из Европы, отдельного слова для обозначения таких площадок нет: газеты пишут о фитнес-площадках для пожилых людей. В немецком языке есть, однако, слово *Seniorenspielplatz* букв. *игровая площадка для пожилых людей*, образованное по аналогии со словом *Kinderspielplatz игровая площадка для детей*. В связи с такой внутренней формой слова у реципиентов возникают ошибочные ассоциации с играющими пенсионерами. Официальные власти предлагают поэтому использовать слова, в которых нет компонента «игра»: *Bewegungspark, Bewegungsplatz, Bewegungsparcours (für Senioren), Senioren-Aktivitäten-Platz*.

Неология – это раздел языкознания, который изучает появление и употребление новых слов (неологизмов) в языке; в другом значении под неологией понимают образование неологизмов в языке. Неологизмы – это новые слова или словосочетания, которые таковыми являются в определенный период времени, когда они только появляются в языке. Определяющей семой неологизмов, дополняющей их лексическое значение, является сема «новизны», т.е. информация о том, что лексические единицы являются новыми, только входящими в употребление, которых ранее не было в языке. Со временем неологизмы входят в словарный состав языка, включаются в толковые словари и уже не воспринимаются как новые, т.е. утрачивают признак новизны. Поэтому принято говорить о неологизмах какого-то временного отрезка.

Неологизмы отличаются от устоявшихся лексических единиц новизной формы и значения либо новизной только значения. Поэтому в германистике выделяются два типа неологизмов: новые лексические единицы (неолексемы) и новые значения (неозначения). Инновации в лексике немецкого языка связаны во многом с англоязычным влиянием [6, 7]. Но в последнее время появились работы, описывающие национально-культурную специфику новой лексики в разных языках, например, Е. В. Комаров [2]., И.В. Рец [8]. Очевидно, что наряду с большим количеством неологизмов-заимствований, прежде всего, из английского языка, в каждом языке можно выявить культурно-маркированные неологизмы, отражающие информацию о национальной культуре определенного языкового сообщества.

2. Культурно-маркированные неологизмы немецкого языка: структурные и семантические особенности

Культурно-маркированными неологизмами являются номинации, потребность в создании которых появилась после объединения Германии. Многолетнее разделение Германии на Западную и Восточную стало основанием для создания неологизмов,

указывающих на различия частей страны и её населения после объединения страны. Такие неологизмы обозначают явления, которые представляют собой германские реалии. Новое слово *Ostidentität* и его синоним *DDR-Identität восточногерманская идентичность* указывают на черты идентичности в менталитете восточных немцев, проявляющиеся в объединенной Германии. Особый дериват *Ostalgie* букв. *остальгия* (элиминация первой буквы в слове *Nostalgie,* контаминация слов *Osten* и *Nostalgie*) обозначает ностальгию по отдельным сторонам жизни в ГДР у её бывших граждан.

Неологизм начала первого десятилетия XXI-го века *Solidaritätszuschlag налог солидарности* соотносится с реальностью объединенной Германии. Так называется дополнительный вычет к подоходном налогу и налогу на прибыль предприятий, взимаемых в целях экономического развития восточных федеральных земель.

Новая номинация 2005 г. *Jamaikakoalition «ямайская» коалиция*, партийная коалиция в бундестаге в составе Христианско-демократического союза, Свободной демократической партии и Союза 90/Зелёных обусловлена объединением трех партий, цвета которых совпадают с цветами государственного флага Ямайки. Неологизм конца первого десятилетия XXI-го века *Piraten пираты* (сокращение от слова *Piratenpartei Партия пиратов*) – название политической партии в Германии, выступающей за сохранение гражданских прав и свобод в информационном пространстве. Из сферы образования Германии могут быть приведены примеры неологизмов *Juniorprofessor юниор-профессор, Juniorprofessur юниор-профессура*, появившиеся в немецком языке после введения в Германии младшей профессуры как часть реформы высшей школы.

К культурно-маркированным неологизмам относятся лексические единицы, включающие в свой состав имена собственные, фамилии инициаторов различных реформ первого десятилетия XXI в Германии: *Riesterrente пенсия Ристера*, негосударственная накопительная пенсия для рабочих и служащих; *Rürupрente пенсия Рюрупа*, негосударственная накопительная пенсия для частных предпринимателей; *Wohnriester жилищное накопление Ристера*, приобретение собственного жилья с помощью накопленного капитала пенсии Ристера (Вальтер Ристер и Берт Рюруп – инициаторы пенсионной реформы). Неологизм *Hartz IV* имеет два значения: *четвертый закон Харца,* закон о реформировании рынка труда, в основе которого лежит объединение помощи по безработице и социальной помощи в одно пособие по безработице II, и *пособие Харца* социальные выплаты, образованные путем такого объединения в соответствии с четвертым законом Харца (Петер Харц – руководитель комиссии, разработавшей реформу рынка труда). Другое название пособия – *Arbeitslosengeld II пособие по безработице второго типа.* Дефиниция понятий содержит имплицитную сему «реформа, проведенная в Германии». Именно это понимание номинаций позволяет интерпретировать их как реалии. В каждом случае необходим дополнительный комментарий, объясняющий суть реформ. Кроме того, номинация *Hartz IV* рассматривается как культурно-маркированная также потому, что она получает в немецком языке дополнительные коннотации, характеризуя сокращение ассигнований на социальные нужды [9, с. 280.]. Таким образом, данные неологизмы относятся к культурно-маркированной лексике, которая должна быть отражена в словаре реалий Германии.

Вокруг номинации *Hartz IV* создается тематическая группа лексики, представляющая собой новые реалии Германии, например: сложное слово, относящееся к разговорной лексике, *Eineurojob* букв. *работа за один евро в час; работа, доход от которой не учитывается при расчете пособия по безработице II*. Такая возможность работы с дополнительной оплатой – государственно-политическое решение по

регулированию рынка труда в Германии, т.е. германская реалия. К неологизмам относится также дериват *Eineurojobber одноевровый работник* тот, кто выполняет одноевровую работу.

Разговорный неологизм этой же тематической группы *Ich-AG АО «Я сам»,* самое неудачное название 2002 г., обозначает частное индивидуальное предприятие, основанное лицом со статусом безработного. Это мера, предпринятая в Германии, с целью помочь безработным начать самостоятельный бизнес, В переводе на английский язык номинации звучит как the so-called One-Euro-Job «так называемый One-Euro-Job», т.е. является калькой, и интерпретируется как реалия Германии.

Несколько номинаций образуют тематическую группу «социальная сфера Германии». Сложное слово *Kältebus автобус милосердия, автобус церковной или муниципальной организации для перевозки бездомных людей в приют* обозначает организованный в Германии вид перевозки бездомных людей.

Особенность Германии – появление новых «женских» профессий, связанных с социальной поддержкой отдельных категорий граждан. Одна из них *Familienhebamme семейная акушерка*, акушерка с дополнительной квалификацией, оказывающая психосоциальную и медицинскую помощь нуждающимся семьям в уходе за новорожденными. Еще в 1980 году в Бремене стартовал пилотный проект, целью которого было снижение смертности среди новорожденных. Позже обозначились и другие социальные цели. В первое десятилетие XXI века профессия семейной акушерки распространилась по всей Германии [9].

Другая новая профессия обозначается словом *Stadtteilmutter* букв. *районная мама*, женщина с миграционным прошлым, прошедшая специальное обучение, в задачи которой входит посещение на дому семей её этнического круга с целью консультирования и поддержки в вопросах социально-культурной адаптации. Проект с таким названием стартовал в 2004 г. в Берлине в социально неблагополучном районе Нойкельн и в дальнейшем получил распространение во многих немецких городах [9]. Такие номинации непонятны за пределами страны, поэтому они относятся к культурно-маркированной лексике немецкого языка.

Еще одна шутливая номинация *Supernanny суперняня, женщина, компетентная в решении социально-педагогических проблем* распространилась в Германии в середине первого десятилетия XXI века. Так называется развлекательная телепередача, оригинальный формат которой был создан в Великобритании. В немецкой версии телепередачи, которая идет с 2004 года на телеканале RTL, в роли суперняни выступает дипломированный немецкий педагог Катарина Зальфранк [9]. В Германии номинация имеет особый культурный фон и, несмотря на то, что она является заимствованием из английского языка, её следует рассматривать в качестве культурно-маркированной лексики: в немецком языке она расширила свое значение.

Новые профессии связаны с вопросами семьи и воспитания детей, которые традиционно рассматриваются как женские профессии. В Германии они получают особое распространение в последние годы в связи с ситуацией, связанной с увеличением притока мигрантов в страну, и создавшей проблемы, для решения которых немцы предпринимают новые меры, неизвестные в других странах. Большое внимание в Германии уделяется также уходу за престарелыми людьми. Новая номинация *Alltagsbegleiter/in everyday companion профессионально подготовленный/ая работник/работница, оказывающий/ая психосоциальную помощь в повседневной жизни престарелым людям* является гендерно

симметричной, т.е. имеет женскую и мужскую формы. Мы рассматриваем такие номинации как реалии, так как их эквиваленты не встретились в других языках.

Таким образом, часть неологизмов немецкого языка 1991 – 2010-х годов является культурно-маркированными лексическими единицами. Однако в лингвострановедческом словаре «Германия» из вышеописанных слов и словосочетаний обнаружены только *Ostalgie, Solidaritätszuschlag, Juniorprofessur, Hartz IV, Ich-AG.*

Заключение. В результате проведенного исследования неологизмов немецкого языка 1990 – 2010 гг. среди них были выявлены культурно-маркированные лексические единицы, являющиеся реалиями, т.е. имеющие культурные семы в своем денотативном значении. Была разработана методика исследования культурно-маркированных лексем: было сделано предположение, которое нашло подтверждение в ходе работы, о том, в каких сферах преимущественно употребляются культурно-маркированные неологизмы.

Большинство культурно-маркированных неологизмов немецкого языка является исконно немецкой лексикой, образованной непосредственно в немецком языке, т.е. речь идет о словообразовательных неологизмах. В качестве основного способа словообразования используется словосложение, композиты создаются из автохтонных или из заимствованных и автохтонных основ. Заимствованные неологизмы в случае обозначения реалий Германии, подвергаются семантическим трансформациям.

В семантическом плане культурно-маркированные неологизмы являются лексическими инновациями в словарном составе языка; их появление связано с происходящими изменениями в стране, прежде всего, с преобразованиями в общественно-политической жизни и социальной сфере.

Список литературы

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского *языка* как иностранного. – 2-е изд. – М.: Русский язык, 1976.
2. Комаров Е.В. Национально-культурная специфика новой лексики английского языка: автореф. дис. … канд. филол. наук. – Краснодар, 2007.
3. Марченко Е. И. Когнитивные подходы к исследованию неологизмов. Вестник КРСУ. 2013. – Т. 1. – № 9. – 148 – 151.
4. Меркиш Н.Е. Семантизации культурно-маркированной лексики на продвинутом этапе: дис. . канд. пед. наук. – М., 1998.
5. Муравлева Н.В., Муравлева Е.Н., Назарова Т.Ю. Германия: лингвострановедческий словарь. – М.: Астрель, 2011.
6. Нефедова Л.А. Лексические заимствования в немецком языке периода 1990-2015 годов (на нем. яз.) // Вестник МГЛУ. – Выпуск 20 (731). – 2015. – С. 348-359. http://www.vestnik-mslu.ru/Vest-2015/Vest15-731z.pdf
7. Нефедова Л.А. Новое в лексических парадигмах немецкого и русского языков как результат англоязычного влияния // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – № 6 (24). – 2013. . – Ч. 1. – С. 149-153.
8. Рец И.В. Национально-культурная специфика новой лексики нидерландского и английского языков // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание. – 2014. – № 1 (20). – С. 66–70.
9. Штеффенс, Д., Никитина О.А.. Немецко-русский словарь неологизмов. Новая лексика в немецком языке 1991 – 2010. Мангейм: Институт немецкого языка, 2016.
10. Neologismenwörterbuch http://www.owid.de/wb/neo/start.html (дата обращения 01.05.2019).

 ISBN 978-4-905726-36-4

Радбиль Т.Б., доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой теоретической и прикладной лингвистики, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, Россия

Radbil T.B., Doctor of Philology, Professor, Head of Department of Theoretical and Applied Linguistics, National Research Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, Nizhni Novgorod, Russia

Наговицына Н.В., аспирант, преподаватель кафедры преподавания русского языка в других языковых средах, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, Россия

Nagovitsyna N.V, Post graduate student, Lecturer of Department of Russian Teaching in Other Language Environments, National Research Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, Nizhni Novgorod, Russia

НЕОДЕРИВАТЫ НА БАЗЕ ЛЕКСЕМЫ *ПАТРИОТ* КАК СРЕДСТВО ЯЗЫКОВОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТА «ПАТРИОТИЗМ» В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ РЕЧИ

THE NEO-DERIVATES BASED ON THE LEXEME *PATRIOT* AS A MEAN OF LANGUAGE REPRESENTATION OF THE CONCEPT “PATRIOTISM” IN MODERN RUSSIAN SPEECH

Аннотация. В работе описаны особенности словообразовательной объективации концепта «патриотизм» в современном русском языковом сознании. Целью исследования является анализ словообразовательных инноваций в функционировании лексемы *патриот* в современной русской речи для выявления особенностей рецепции соответствующего концепта современным русским языковым сознанием как отражения ключевых идей русской языковой картины мира. Теоретической основой исследования являются принципы лингвокультурологического анализа культурно-значимой информации в естественном языке. Исследование основывается на методике лингвокогнитивного анализа культурно-значимых концептов, разработанной учеными Нижегородской школы концептуального анализа, и на методике лингвокультурологической интерпретации активных процессов в современном русском языке. Материалом исследования являются контексты, где употребляются префиксальные и суффиксальные неодериваты на базе лексемы *патриот*, отобранные методом сплошной выборки по данным Национального корпуса русского языка и собственного Интернет-мониторинга авторов. Показано, что префиксальные и префиксоидальные неодериваты типа *сверхпатриот, суперпатриот, недопатриот, полупатриот, экс-патриот* и др. и суффиксальные дериваты типа *патриотище, патриотишко, патриотишка* и др. развивают негативно-оценочный потенциал концепта «патриотизм», основанный на двух

представлениях: (1) на неприемлемости показного, неискреннего чувства любви к Родине; (2) на неприятии чрезмерного, аффектированного выражения этого чувства, которому в русской культуре в норме предписано выражаться в мягком, приглушенном, интимном модусе.

Ключевые слова: концепт «патриотизм», лексема *патриот*, неодериваты, негативная оценочность, русское экспрессивное словообразование

Abstract. The work describes some peculiarities of word-formative objectification of the concept “patriotism” in modern Russian language consciousness. The purpose is to analyze word-formative innovations in functioning of the lexeme *patriot* in modern Russian speech for revealing some peculiarities of reception of the concept as reflection of key ideas of the Russian language picture of the world. The theoretic foundations of our research are principles of linguo-culturological analysis of culturally significant information in a natural language.The methods of the conceptual analysis elaborated by scientists of the N.I. Lobachevsky NSPU and the methods of linguo-culturological interpretation of modern Russian active processes are applied in the work. The materials of the analysis are the contexts of usage of the prefix / prefixoid and suffix neo-derivates based on the lexeme *patriot* extracted by means of total sampling from the data of Russian National Corpus and the authors’ internet-monitoring. The findings are the data which show that prefix / prefixoid neo-derivates *sverhpatriot, superpatriot, nedopatriot, polupatriot, eks-patriot* etc. and suffix neo-derivates *patriotishe, patriotishko, patriotishka* etc. develop negative-evaluative potentiality of the concept “patriotism” based on two ideas: (1) on inadmissibility of ostentatious, insincere feelings of love for the motherland; (2) on rejection of the excessive, affected expression of this feeling, which is normally prescribed to be expressed in a soft, muffled, intimate mode in Russian culture.

Keywords: the concept “patriotism”, the lexeme *patriot*, neo-derivates, negative evaluation, Russian expressive word-formation

1. Введение. Работа осуществлена в рамках коллективного научно-образовательного проекта ученых Института филологии и журналистики ННГУ им. Н.И. Лобачевского по созданию словаря социально-значимых концептов в современной русской культуре [11]. Лингвокультурологический подход к описанию социально-значимых концептов национальной культуры позволяет исследователю получить доступ к стоящим за словами и выражениями естественного языка этнически обусловленным форматам знания о мире, системе идеалов и ценностей, моделям отношения к миру и речеповеденческим установкам [10]. В этой связи можно вспомнить известное положение А. Вежбицкой, согласно которому наиболее важные культурные концепты кодируются именно в языке [1].

Согласно принятой концепции исследования, с одной стороны, культурно значимая информация в национальной концептосфере должна объективироваться в каких-то свойствах языковых единиц разных уровней системы, в каких-то особенностях их речевого функционирования, а с другой стороны, полученные языковые данные можно, в свою очередь, рассматривать как индикаторы, как достоверные свидетельства каких-то значимых изменений в картине мира и в системе ценностей носителей языка. В этом плане особый интерес представляют активные процессы в области словообразования, прежде всего — экспрессивного, так как именно деривационная активность тех или иных лексем

свидетельствует о ценностной значимости и культурной разработанности репрезентируемых ими концептов на современном уровне развития национального языкового сознания [8].

Все это в полной мере относится и к концепту «патриотизм», который является концептом, имеющим основополагающую духовную значимость для национального сознания каждого этноса. В настоящей работе мы представляем опыт лингвокогнитивного анализа и лингвокультурологической интерпретации ряда особенностей языковой объективации концепта «патриотизм», которые связаны со спецификой участия лексемы *патриот* как одного из базовых репрезентантов вышеупомянутого концепта в процессах неузуального словообразования, отражающих определенные ценностные приоритеты и культурные установки современных носителей русского языка.

2. Цель, методы и материалы исследования. В настоящей работе мы представляем опыт лингвокогнитивного анализа особенностей словообразовательной объективации концепта «патриотизм» в операционной среде активных процессов современного русского языка. Национально-специфичные модели языковой концептуализации мира сохраняют свою валидность на протяжении многих столетий духовной эволюции этноса, и, следовательно, их рефлексы можно обнаружить в самых новейших явлениях на разных участках языковой системы, в том числе и на уровне неологической деривации.

Цель исследования — проанализировать словообразовательные инновации в функционировании лексемы *патриот* в современной русской речи для выявления особенностей рецепции соответствующего концепта современным русским языковым сознанием как отражения ключевых идей русской языковой картины мира в духе работы [2].

Исследование основывается на методике лингвокогнитивного анализа культурно-значимых концептов, разработанной учеными Нижегородской школы концептуального анализа [9; 11], и на методике лингвокультурологической интерпретации активных процессов в современном русском языке, представленной в работах [8; 10].

Материалом исследования являются контексты, где употребляются префиксальные и суффиксальные неодериваты на базе лексемы *патриот*, отобранные методом сплошной выборки по данным Национального корпуса русского языка (НКРЯ) и собственного Интернет-мониторинга авторов (URL).

3. Теория. Теоретической основой для анализа словообразовательных особенностей языковой объективации концепта «патриотизм» является идея, обоснованная в работах [8; 10], согласно которой признаки освоения абстракции наивной картиной мира этноса отражаются и в инновационных явлениях окказиональной деривации (в том числе — экспрессивного словообразования), которые демонстрируют разного рода рефлексы количественной параметризации исконно непараметрического абстрактной номинации, приобретения изначально несвойственной возвышенному понятию стилистически-сниженной экспрессии, «языковой игры» и под. Большое количество и качественное многообразие аффиксальных моделей словообразования в столь сильно флективном языке, как русский, предоставляет огромные возможности для образования самых разных неологизмов на базе лексемы *патриот*, несущих сильный заряд экспрессии и имеющих значительный потенциал для овеществленного, конкретно-чувственного представления отвлеченных понятий, в том числе по моделям концептуальной метафоры в духе работы Дж. Лакоффа и М. Джонсона [5].

Сами по себе указанные явления вообще выступают как наиболее распространенные активные процессы в русском языке последних лет, на что, в частности, указано в коллективной монографии [8]. Возрастание активности префиксации в сфере имен в современном русском языке отмечает и Е.А. Земская. На протяжении 90-х гг. XX в. в русском языке шел процесс превращения неразложимых прежде заимствованных основ в основы членимые. Следствием этого была активизация многих иноязычных морфем, приобретение ими способности сочетания с русскими основами. Активизация связана и с тем, что «именно приставкам присуща способность легко присоединяться к различным основам, не вызывая каких-либо изменений» [3, с. 77]. Сходные словообразовательные процессы можно отметить и для префиксоидов. Под префиксоидами понимаются корневые морфемы, выступающие в функции префиксов (*пол- (полу-), все-, само-, мини-, макси-* и пр.), которые, однако, способны и к самостоятельному употреблению в роли слов с соответствующим корнем: *женский пол, он сам, мы все, носить мини* и т.д. [4; 6, с. 42–44]. Русское экспрессивное словообразование с исконными размерно-оценочными суффиксами типа *–ишк-, -ищ-, -ушк-* и др. обладает теми же свойствами как бы «приобщать» иноязычную лексему к фонду исконно русских способов языковой концептуализации мира [10].

Далее мы покажем, как эти инновационные тенденции проявляются в явлениях окказионального словообразования на базе лексемы *патриот*.

4. Результаты исследования. В наших предыдущих исследованиях было выявлено 17 когнитивных признаков концепта «патриотизм» [7, с. 159–160]. Важно, что многие из них, помимо чисто номинативного содержания, потенциально выражают оценочность. Причем концепты подобной повышенной ценностной значимости способны воплощать в национальной культуре не только положительные, но и отрицательные ценности. Нас, в целях нашего исследования, инетерсует прежде всего негативно-оценочный потенциал, который выражают такие признаки, как ‘безусловное, некритичное восхваление всего, что своё, «наше» в противопоставлении подлинному патриотизму, с отрицательной оценкой (со словом *квасной*, также = *ультрапатриотизм)*’; ‘чрезмерное и показное, аффектированное восхваление всего, что своё, «наше» в противопоставлении подлинному патриотизму, с отрицательной оценкой (=*ура-патриотизм*)’; ‘проявление идеологии и / или психологии национального превосходства, национального антагонизма, идеи национальной замкнутости (= *национализм*)’.

Развитие отрицательной оценочной семантики для концепта патриотизм основано на двух представлениях, характерных для русской национальной концептосферы в целом: (1) на неприемлемости показного, неискреннего чувства любви к Родине; (2) на неприятии чрезмерного, аффектированного выражения этого чувства, которому в русской культуре в норме предписано выражаться в мягком, приглушенном, интимном модусе (вспомним, например, характерное выражение Л.Н. Толстого «скрытая теплота патриотизма»). Именно эти негативно-оценочные смыслы в разных вариациях и воплощены в неодериватах на базе лексемы *патриот*, ставших объектом исследования в настоящей работе. Мы рассмотрим префиксальные и суффиксальные новообразования.

4.1. Префиксальные и префиксоидальные неодериваты на базе лексемы *патриот.* Модели окказиональной именной префиксации с использованием так называемых «размерно-оценочных префиксов» *сверх-, супер-, гипер-, архи-, ультра-, мега-* и пр. — для образования аугментативов с семантикой субъективной оценки весьма продуктивны в современной русской речи. Национально-культурная специфика именно русской

окказиональной префиксации этого типа заключается в том, что такие модели направлены на выражение эмпатии говорящего по отношению к объекту номинации [10]. Иными словами, они не столько обозначают большой объем или размер, а также повышенную степень чего-либо, сколько выражают особое эмоционально-экспрессивное отношение говорящего к объекту номинации — либо резко негативную, либо иронически сниженную позицию, его несколько несерьезное, «игровое» восприятие объекта, названного производящим словом (в нашем случае — *патриот*): *Боялся этого и* ***сверхпатриот*** *Ростопчин, который еще в войну 1807 г. писал доклады об опасности распространения слухов об освобождении крестьян* (НКРЯ: Е.В. Тарле. Бородино (1952)); ***Суперпатриот*** *с бичом. Писатель и сценарист Аркадий Инин — о главном деле последних лет Михаила Задорнова* (URL: https://iz.ru/669405/arkadii-inin/superpatriot-s-bichom); *Анатолий Кузичев,* ***мегапатриот****-ведущий из "Время покажет", уработался и полетел отдыхать. Как вы думаете, куда? В Крым? Да, нет. На Канарские острова. На острове Тенерифе чалится. Молодец, Толя!* (URL: https://ok.ru/chestnyraz/topic/ 68851630798187).

Схожие явления мы видим и в префиксальных или в префиксоидальных новообразованиях уже, напротив, со значением малого размера или объема, малой степени чего-либо (префикс *недо-*, префиксоиды *мини-, полу-* и пр.). Так, в следующих контекстах посредством неодериватов с этими префиксами / префиксоидами маркируется неприятие говорящим недостаточного патриотизма, т.е. выражается наличие ложного, неискреннего («шкурного») патриотизма у объекта номинации: ***Недопатриоты****, недоэмигранты, недоукраинцы. Алена ВОЛЬСКАЯ. Молодые украинцы предпочитают любить родину на расстоянии* (URL: https://cont.ws/@lugansk1/1112706); *В этой картине один моряк — полубандит-****полупатриот****, преданный королеве, берется организовать поход в Индию и другие страны, обещая привезти для королевы золото, алмазы* (НКРЯ: Анастас Микоян. Так было (1971-1974)).

Эта линия на неприятие показного, ложного патриотизма усиливается посредством неодериватов с префиксами или префиксоидами, уже в своей аффиксальной семантике содержащими идею неискренности, мнимости, ложности, фальшивости объекта, названного производящим словом (префиксы *псевдо-, квази-*, префиксоид *лже-* и др.): *Читаешь и думаешь: вот-вот сейчас* ***псевдопатриот*** *Г. Сапожникова раскроет нам секрет: почему же русские так плохо живут?* (Галина САПОЖНИКОВА. Будут ли русские чтить коран и есть рис палочками? // Комсомольская правда, 2003.07.23); *Глава Сбербанка Герман Греф считает* ***лжепатриотами*** *тех, кто не хочет ничего менять в той стране, в которой они живут* (URL: https://www.forbes.ru/news/331735-gref-obyasnil-raznitsu-mezhdu-patriotami-i-lzhepatriotami).

К этим примерам примыкает и окказиональный вариант с префиксом *экс-*, иронически обыгрывающий идею отказа от своих показных патриотических убеждений из корыстных побуждений (ведь в норме не бывает «бывших» патриотов): ***Экс-патриот*** *России попросил статус беженца в Украине* (URL: https://www.obozrevatel.com/crime/ 67483-situatsiya-neodnoznachnaya-eks-patriot-rossii-popro sil-status-bezhentsa-v-ukraine.htm)

4.2. Суффиксальные неодериваты на базе лексемы *патриот*. Суффиксальные неодериваты с исконными экспрессивными суффиксами типа *–ишк-, -ищ-, - ик-* и пр. Выражают такую значимую идею русской языковой картины мира, как ироническую гиперболизацию или, напротив, уничижительную минимализацию с оттенком презрения по отношению к объекту, названному производящим словом: ***Патриотище****! Как у него за*

отчизну сердце болит! И сердце, и печень, и волосы не растут… (URL: aksras.com/blog/самая-древняя-профессия-у-нас-корру/); *Так что жри воду с капустой и заедай ржаным хлебом,* ***патриотишко****, т.к. картошку тебе в страну завез Колумб из загнивающего запада…* (URL: http://plusnminus.ru/firm.php?id=29); *О чем должно сегодня болеть сердце у настоящего патриота-державника? Если вы думаете, что об упроченье высоких мировых цен на нефть, стабилизации в Чечне, укреплении властной вертикали или, на худой конец, об удвоении ВВП, вы никакой и не патриот вовсе, а так — мелочный и меркантильный* ***патриотишка****, не видящий дальше собственного (вполне возможно, длинного и крючковатого) носа* (URL: jewniverse.ru/modules.php? name=News&file= print&sid=993). — В наших примерах эта модель экспрессивного словообразования используется для выражения негативно-оценочной реакции на неподлинность чувства патриотизма у субъекта номинации, на его несоответствия некой нравственной норме в области «нормального» патриотизма.

5. Выводы. Проведенный анализ неодериватов на базе лексемы *патриот* показал, что в целом данные словоупотребления реализуют негативно-оценочный потенциал в концептуальном содержании и языковом воплощении концепта «патриотизм» за счет актуализации таких когнитивных признаков данного концепта, как неприемлемость показного, неискреннего чувства любви к Родине и как неприятие чрезмерного, аффектированного выражения этого чувства, которому в русской культуре в норме предписано выражаться в мягком, приглушенном, интимном модусе. Иными словами, негативно оценивается ситуация, когда у человека «слишком много патриотизма», т.е. он слишком много говорит о своем патриотизме (это вызывает подозрения в его неискренности), — и ситуация, когда у человека, по тем или иным причинам, напротив, «слишком мало патриотизма» (*недопатриот*, *полупатриот*): в русской культуре практически всегда негативно оцениваются противоположности патриотизма по любым смысловым основаниям — типа *антипатриотизм, интернационализм, космополитизм, шовинизм* и пр.

Список литературы

1. *Вежбицкая А.* Язык. Культура. Познание /Пер. с англ.; отв. ред.и сост. М.А. Кронгауз. М.: Русские словари, 1997.
2. *Зализняк А. А.*, *Левонтина И.Б., Шмелев А.Д.* Ключевые идеи русской языковой картины мира: Сб. ст. М.: Языки славянской культуры, 2005.
3. *Земская Е.А.* Словообразование как деятельность. М.: Высшая школа, 1992. 220 с.
4. *Козулина Н.А.* Аффиксоиды русского языка. Опыт словаря-справочника / Н.А. Козулина, Е.А. Левашов, Е.Н. Шагалова. Санкт-Петербург: Нестор-История, 2009. 288 с.
5. *Лакофф Дж., Джонсон М.* Метафоры, которыми мы живем: Пер. с англ. М.: Едиториал, 2004.
6. *Лопатин В.В.* Аффиксоид // Русский язык. Энциклопедия /под ред. Ю.Н. Караулова. М.: Дрофа, 1997. С. 42–44.
7. *Наговицына Н.В.* Смысловое наполнение и семантический объем концепта «патриотизм» в русском языке (по данным лексикографических источников) // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2018. № 3. С. 156-160.
8. Новые тенденции в русском языке начала XXI века: Кол. мон. / Радбиль Т.Б., Маринова Е.В., Рацибурская Л.В., Самыличева Н.А., Шумилова А.В., Щеникова Е.В., Виноградов С.Н. М.: Флинта; Наука, 2014.
9. *Радбиль Т.Б.* Основы изучения языкового менталитета. М.: Флинта; Наука, 2016.

10. *Радбиль Т.Б.* Язык и мир: парадоксы взаимоотражения. М.: Издательский дом ЯСК, 2017. 592 с. (Язык. Семиотика. Культура.)
11. *Ручина Л.И., Горшкова Т.М.* Словарь комбинированного типа как способ лексикографического описания концептосферы русской народной сказки // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2011. № 6-2. С. 130–135.

Электронные источники

1. Национальный корпус русского языка. URL: http://www.ruscorpora.ru (Дата обращения: 15.03.2019)

Reference

1. *Vezhbickaya A.* Jazyk. Kul'tura. Poznanie [Language. Culture. Cognition]. Per. s angl.; Otv. red. M.A. Krongauz; vstup.st. E.V Paduchevoy. M.: Russkie slovari, 1997.
2. *Zaliznyak A A., Levontina I.B., Shmelev A.D.* Kljuchevye idei russkoy yazykovoy kartiny mira: Sb. st. [Key Ideas of the Russian Language Picture of the World: Collected Articles]. M.: Yazyki slav'anskoy kul'tury, 2005.
3. *Zemskaya E.A.* Slovoobrazovanie kak deyatelnost [Word-formation as an activity]. M.: Vyshaya shkola, 1992. 220 p.
4. *Kozulina N.A.* Affiksoidy russkogo yazyka. Opyt slovarya-spravochnika [The Russian Affixoids. An experience of a handbook dictionary] / N. A. Kozulina, E. A. Levashov, E. N. Shagalova. SPb.: Nestor–Istoria, 2009. 288 p.
5. *Lakoff Dzh., Dzhonson M.* Metafory, kotorymi my zhivem [Metaphors We Live By]*:* Per. s angl., pod red. i s predisl. A. N. Baranova. M.: Editorial Publ., 2004.
6. *Lopatin V.V.* Affiksoid [Affixoid] // Karaulov Y.N. (ed.). Russkij yazyk. Enciklopediya [Russian Language. Encyclopedy]. M. Drofa, 1997. S. 42–44.
7. *Nagovitsyna N.V.* Smyslovoye napolneniye i semanticheskiy ob"yem kontsepta «patriotizm» v russkom yazyke (po dannym leksikograficheskikh istochnikov) [Sense filling and semantic extension of the concept "patriotism" in Russian (accordingly to the data of lexicographic sources)] // Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy. 2018. # 3. S. 156-160.
8. Novye tendencii v russkom yazyke nachala XXI veka [New Tendencies in the Russian language at the Beginning of the 21st century]: Kol. mon. / Radbil' T.B., Marinova E.V., Raciburskaya L.V., Samylicheva N.A., Shumilova A.V., Shchenikova E.V., Vinogradov S.N. M.: Flinta; Nauka, 2014.
9. *Radbil' T.B.* Osnovy izucheniya yazykovogo mentaliteta [The Foundations of Studying in Language Mentality]. M.: Flinta; Nauka, 2016.
10. *Radbil'* T.B. Yazyk i mir: paradoksy vzaimootrazheniya [A Language and the World: Paradoxes of Inter-reflection]. M.: Izdatel'skiy dom YaSK, 2017. (Yazyk. Semiotika. Kul'tura.)
11. *Ruchina L.I., Gorshkova T.M.* Slovar' kombinirovannogo tipa kak sposob leksikograficheskogo opisaniya konceptosfery russkoy narodnoy skazki [The Combined Dictionary as the Way of Lexicographic Description of Folktales Conceptual Sphere]. In Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo [Bulletin of N.I. Lobachevski State University of Nizhni Novgorod]. 2011. № 6-2, pp.130–135.

Electronic source

1. Nacionalny korpus russkogo-yazyka [Russian National Corpus]. URL: http://www.ruscorpora.ru (AD: 15.03.2019)

Рогозная Нина Николаевна, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой иностранных языков ФГБОУ ВО «Байкальский государственный университет», Иркутск, Россия;

Ли Сюе, аспирант кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Байкальский государственный университет», Иркутск, Россия.

Rogoznaya Nina Nikolaevna, Doctor of Philology, Professor, Head of the department of Foreign languages, Baikal State University, Irkutsk, Russia;

Li Sue, postgraduate, Department of Foreign languages, Baikal State University, Irkutsk, Russia.

ИНТЕРЯЗЫК: ТИПЫ, ЭТАПЫ, ПРИЧИНЫ

INTERLANGUAGE: TYPES, STAGES, CAUSES

Аннотация. Интерязык – независимая языковая система, которая возникает в процессе изучения иностранного языка учащегося. Его место положение между родном и изучаемом языком, поэтому его называют промежуточным языком. В данной работе подробно анализируется интерязык с точки зрения причин возникновения, характеристики видов, этапов существования, а также факторов, влияющих на его формирование.

Ключевые слова: интерязык, языковая система, родной язык, изучаемый язык, промежуточный язык, причины, характеристики, этапы, факторы влияния

Abstract. Interlanguage is an independent language system that emerges in the process of learning a foreign language by a student. Its place is the position between the mother-tongue and the language being studied, so it is called an intermediate language. In this paper, the interlanguage is analyzed in detail from the point of view of the causes, characteristics of types, stages of existence, as well as factors influencing its formation.

Keywords: interlanguage, language system, native language, studied language, intermediate language, causes, characteristics, stages, factors of influence

Introduction. The term “interlanguage” was first introduced by the American linguist L. Selinker in 1972. It refers to the system of internal language created by a student at a certain time or to the interconnected language system built by him during a certain educational process. Based on pragmatic goals, the individual gradually forms his own language structure and builds his own learning track. The language system of interlanguage is relatively independent and includes elements and units of both native and non-native languages in its structure. According to many researchers [12, p. 263; 9, p. 209; 10, p. 64; 8, p. 8] interlanguage is the “only way” to learn a second language. From the point of view of cognitive linguistics, such an intermediate system in the process of learning a native language is formed as a result of insufficient awareness of the language material and generates non-standard actions that lead to interferents of various kinds. Intermediate competence is an immature, imperfect form, but it is a “living”, not a “dead” language, starting with the native language and gradually approaching the studied one. Thus, it has the essence of natural language, its own system and communicative-limited scope of use.

The American scholar C. Adjemian, identified three main components [1]:

a) permeability – in the process of developing a second language, new language units are able to either penetrate the student's interlanguage system or linger. Therefore, the interlanguage is not a certain closed system, but an open entity capable of constantly "absorbing" new knowledge. With the delay in the penetration of units and their elements is associated with such a phenomenon as ossification.

b) ossification – on the one hand, the phenomenon in the interlanguage, when such a level of ownership is reached, which is far from perfect. On the other hand, students, having reached the level of partial competence of some specific forms of language, after achieving some success in communication, enter into a state of "stagnation", "petrification" or "ossification". After N.N. Rogoznaya, we will use the term "ossification" as the most successful and precisely reflecting the state of this phase of the interlanguage. This feature was first noticed by L. Selinker [9], and then received further development in other works [6, p. 8; 5, p. 68; 13, p. 191]. L. Selinker believed that only 5% of students can reach the same level as native speakers. In modern conditions of unprecedented demand for foreign languages, the threshold of proficiency of native speakers of coordinate bilingualism has increased to 7% - 8%. (most often, the accent problem is seen only at the super-segment level.)

c) relapse (reduction, significant slowdown in the growth of language competence or stop) – this means that the interlanguage is gradually moving to the normative level of the target language, but this process is not direct; and has its "repetitions" and "bends" in the form of a large number of diachronic cycles. This fact says that some of the issues that are fixed earlier, tend to appear again (Rogoznaya N.N. characterizes this phase as a "rollback of knowledge").

Material and Methods

It is noticed that interlanguage can exist in three states [6, p. 10]:

1) dynamic bilingualism, characterized by purification from surrogate impurities (the most common phenomenon in classroom practice);

2) ossification, operation without changing when you reach a certain level;

3) dying because of lack of its demand.

Based on these characteristics of the interlanguage, its features can be summarized as follows:

1. The independence of interlanguage is that this intermediate language system differs from the native and studied languages. It cannot be considered as "a simple mixture" that occurs in the process of learning a foreign language, under the influence of strong interference from the native language and the student. Interlanguage builds its unique language rules that do not exist either in the native (L_1) nor in the studied (L_2) language.

2. The interlanguage stages are not fixed. This is a dynamic process that progressively approaches the normative form of the language being studied as the student's level of learning deepens. During the learning process, students constantly adjust their language behavior. By adapting their language behavior to the habits of use on the L_2, the individual is freed from mistakes, moving in the right direction.

From the point of view of speech errors, the interlanguage can be divided into four stages:

the first stage is unregulated mistakes. At this stage the student only vaguely realizes that the target language has a different structure, but does not understand its structure. Errors of such a level N.N. Rogoznaya qualifies as infra-mistakes, i.e. deviations that are "beyond the threshold of understanding" at this stage from the point of view of psycholinguistics [8, p. 40]. During this period an interlanguage system is formed and the interference field is represented by a large number of interferents. These errors are usually irregular and inconsistent. At this point they cannot be fully explained and corrected.

The second phase is heuristic (phase of sudden insight). At this stage, the understanding of a non-native language gradually becomes consistent and more conscious. The individual begins to master the studied language structure and carry out internal analysis, internalization (the process of mastering external structures, as a result of which they become internal regulators) of the studied rules. Despite the fact that students master certain rules, they, due to lack of practice, violate them. The errors of this stage cannot be explained and corrected completely due to the instability of the new system, which is characterized by the phenomenon of knowledge rollback (return to the pre-or intermediate stage).

The third stage is formation of structural and systemic relations of a non-native language. Language use at this stage most often refers to the problems of consistency/inconsistency of language units L_2, i.e. grammatical and syntactic inconsistency. Although some of the internalized rules of the target language are incomplete, they represent a kind of connection close to the system of the target language. The obvious feature of this stage is that the individual can correct most of his mistakes himself.

The fourth stage is language stability. During this period of language acquisition interferents are relatively small, in general, the system of non-native language is mastered. Language use is more fluent, there is no problem with the semantic component of lexical expressions. The language system of an individual tends to be stable, and mistakes are more often caused by negligence or forgetting a previously known rule. This stage can be characterized as a stage of competencies “grinding”.

3. The dynamics of interlanguage is in constant improvement. In the process of mastering a foreign language speech, the interlanguage is constantly decreasing. Although errors often occur in the interlanguage because the new language rules have powerful extensibility capabilities, it is in constant dynamic processes. Thus, the interlanguage is improved taking into account the efforts of the individual, competence-based innovations and directly depends on the needs of communication. Moving from simple to complex, from low to higher, it gradually “leaves” L_1, approaching L_2.

4. Systematic interlanguage affects the internal organization and consistency of each stage. It is responsible for formation of the correct system in phonology, vocabulary, grammar, syntax creating its own system, which is clearly structured on the basis of positive (transposition) and negative (interference) language material. For example, M. Egorova examines the impact of linguistic and cultural interference on the success of a dialogue discourse [4].

5. Objective law of interlanguage is a mandatory formation of an intermediate linguistic system regardless of languages that come into contact. Interlanguage is one of the natural forms of language existence, because it has all necessary common characteristics and functions of the human language. In the development of interlanguage eliminates existing errors, but there is a possibility of new ones. It, as children's language, forms a laws system, freeing itself from those elements that have moved from the level of awareness to the level of the subconscious, i.e. automatism.

Results and Discussion. All of the above leads to the idea of finding out the causes of the interlanguage, therefore, in this regard, they should be considered. Let's stop on the main causes:

1) negative impact of the native language. In the process of learning a foreign language, because the individual is not familiar with the grammatical rules and the normative use of units of the studied language, he consciously or unconsciously, based on the primary linguistic system of the native language, uses units L_1 to express the semantics of L_2, i.e. all its basic potential. Basic knowledge of L_1 is mainly reflected in such levels as phonetics, vocabulary and grammar.

For example, Chinese students pronounce the word "*rabota*" as [*labota*], due to the absence of the phoneme <r> in their native language, they replace the Russian phoneme <r> with Chinese <l>. Another example is that Chinese students read Russians closed syllables unconsciously adding a vowel after a consonant, aligning syllabic duration; for example*, mnogo (munogo), film (filma*), etc. This is because the Chinese language has syllabic principle, when a consonant exists only with a vowel.

In the field of vocabulary under the influence of L_1, for example, in the phrase: "how to properly and beautifully **paint** make-up on a face" there is a mixture of lexemes to *paint* and *apply*.

In the field of grammar, we can give the following example: "Today we have the exam the Russian language" such a grammaferent is due to the fact that in the Chinese language nouns have no morphological indicators of gender, number and case, so this error occurs under the influence of L_1:

"Moya dedushka" is good at playing football. "Moy dedushka".....football.……

My sister went to *"teatre"*…… "teatr"……

We met *"5 god"* ago. ….. "5 let"……

2) limited competence of the interlanguage. It is characterized by the fact that students with limited knowledge in the L_2, "invent" their own rules and create special forms that are absent in the L_1 and L_2. Such units, which are not present in the languages being contacted, become potential elements of the interlanguage. For example, "the cat sat in *"ugle"* of the room" – in the corner. The reason for such an interference is that in the Russian language the formation of the prepositional case of the noun *"ugol"* is possible only with the end – "u", due to unformed competence at the moment, students do not know about this rule. Often students are unable to convey the meaning of a word, so they tend to use non – specific synonyms or approximate expressions that do not convey the exact meaning, for example, "an apple is one of the most popular fruits in the world, and its *skin* is a rich source of vitamins". The word *peel* is replaced by the word *skin*.

3) influence of foreign culture. In connection with cultural differences between countries, students are often confused with the culture of the target language, their national culture, and the perceptual result is affected by the accuracy of thoughts expressed by an addresser. For example, in China, the address: "Grandmother Zhang", "Grandfather Wang", "Uncle Li", "Aunt Zhao" can be used according to etiquette in an official setting, and in Russian it is not welcome. Addressing to someone, for example, "uncle Andrew", "grandmother Tanya" in public life violates the principle of interaction, causes dissatisfaction and leads to bad communication. Or, for example, in China, if a student, meeting with a teacher, wants to express his respect, he habitually addresses by an etiquette formula: surname + "teacher", Hello! And in Russian, the word "teacher" as well as "driver", "cook" is just a noun that only names a certain profession, but does not act as an address, not to mention a respectful etiquette. It can be seen that the influence of factors of foreign culture is one of the main reasons for the formation of such inconsistencies and leads to the formation of cultural order interferents. As M. Egorova notes, as a result of linguistic and cultural interference under the influence of certain factors, communication can be both successful and unsuccessful [3].

4) emotional state of a student. Many studies have proven that emotional state of a student directly affects the outcome of learning [2, p. 119; 14, p. 3]. Positive emotions can create a psychological mood that promotes learning, and negative emotions have a bad effect on the productive development of educational potential. Scientists have noticed that people who study a foreign language and are in a state of anxiety, lack self-confidence, activity in learning. They

have a fear of making a mistake and unwillingness to make new language attempts necessary to master the language. If students feel this emotional state, they need to be helped by making positive adjustments to their mental activities. Such adjustments will reduce the likelihood that the interlanguage will enter the stage of ossification.

5) motivation of students – can be divided into two levels: external and internal [14; 15]:

a) the level of external motivation is usually directly related to the future of the person, it comes from the target areas, for example, to get a diploma, a good job, a high salary or other external material well-being. Having set such a final goal of learning, the individual loses the learning initiative, activity. After the exam is passed or intermediate goal is achieved, there is a psychological loss of interest in learning, there is a situation easily prone to ossification;

b) the level of internal motivation is related to the interest in learning and long-term knowledge. Students show great enthusiasm and interest in the language, trying to realize all their opportunities associated with the mastering of a foreign language. Therefore, such students are able to learn a foreign language faster than people who are guided by external motivation. In such people the dynamic processes are in an active state, which helps to level down the system of interlanguage, to develop a dynamic state, aimed at the formation of a full-fledged linguistic system L_2.

One of the major stages of the existence of the interlanguage is the process of ossification. It is associated with a negative psychological component – lack of motivation. Let's consider how ossification occurs in interlanguage and what the strategy to overcome it is.

The purpose of the students mastering L_2, ultimately is to accurately and fluently use the target language. However, the facts show that a lot of time and effort is spent on the study of L_2 and not everyone can successfully achieve a good result. Despite the fact that involvement of a student's own resources plays an important role in the learning process, a significant role belongs to a teacher (tutor).

Implication. In order for a teacher to prevent the occurrence of ossification in the student's interlanguage, he should take the following measures:

First, a teacher must have a correct and complete understanding of the individual interlanguage of a student, as the process of its formation and appearance is an inevitable step in the study of L_2.

The teacher should distinguish between the types of errors and on this basis, to implement different approaches and methods in teaching, paying attention to such important features as:

infra-error – this error means a lack of understanding of the language rules of the L_2, the lack of mastering of the learned units of the language. Students do not notice and cannot correct their mistakes, the teacher should inform them about the correct use of language units in order to form a foreign language competence;

permissible errors of different linguistic layers (interferents) – are due to the fact that the teacher must point to the error, but it is necessary to allow the student to analyze it and correct it himself, to realize its appearance.

Teacher's correction of students' mistakes significantly contributes to the process of mastering the second language.

Second, encourage students to communicate as much as possible with the language they are learning (advise to read original literary texts, magazines, newspapers, watch movies, contact with native speakers).

Thirdly, it is necessary to get acquainted with the traditions, customs and culture of the studied language, since the differences in the history and general political situation in the countries are not identical. And when students really understand the habits, traditions, customs

and culture of the people, they can actively prevent and correct the aspect of interlanguage that is associated with cultural differences.

Because of struggling with the processes and reasons for the emergence of interference their number reduces, efficiency increases and misunderstanding is avoided in the process of studying L_2.

Each student would like to make the most of his/her native language in the study of a foreign language, to build a bridge, parallel, bilingual model between them, so it is important to pay attention to the role of interlanguage in the learning process and the formation of secondary linguistic competence.

References

1. Adjemian C. On the nature of interlanguage systems // Language Learning. 1976. Vol. 26. P. 297–320.
2. Gardner R., Lambert W. Motivational variables in second language acquisition // R.C. Gardner & W. Lambert (eds.) Attitudes and Motivation in Second Language Learning, Rowley, MA: Newbury House. 1972. P. 119–216.
3. Egorova M.A. Successful / unsuccessful communication as a result of linguocultural interference // Teaching Language and Culture in a Modernized Russia: Challenges and Opportunities: first international conference for efl teachers and researchers (Irkutsk, Russia, 15-16 May 2012). Irkutsk: ISLU. 2012. P. 60–65.
4. Egorova M.A. The impact of linguocultural interference on the success of dialogic communication // Collection of reports of the VI International Scientific and Practical Conference “21st Century: Fundamental Science and Technology” (North Charleston, 20–21 april, 2015, USA). North Charleston. Vol. 2. P. 165–169.
5. Kostyushkina G.M. The role of the system-forming mechanism in system studies of language and speech // Scientific opinion, 2012. No. 9. P. 68–74.
6. Rogoznaya N.N. Description of the case interasia // St. Petersburg: the world of the Russian word, 2012. №3. P. 7–10.
7. Rogoznaya N.N. Linguistic Atlas of violations in the Russian speech of foreigners. Irkutsk: OGUP Irkutsk regional printing house № 1, 2001. 330 p.
8. Rogoznaya N.N. Linguistic typology of the interference in the Russian language to foreigners. Irkutsk: publishing house of the Irkutsk national research technical University, 2018. 248 p.
9. Selinker L. Interlanguage // Int. Rev. Applied Linguistics. 1972. Vol. 10. P. 209–231.
10. Vinogradov V.A. Linguistic aspects and language teaching. On the problem of foreign accent in phonetics. Moscow, 1976. vol. 2. 64 p.
11. Weinreich W. Monolingualism and multilingualism // New in linguistics: SB. M., 1973. Vol. VI. P. 23 – 61.
12. Weinreich, W. Language contacts. Kyiv: SHK.; Izd-vo in Kiev. univ., 1979. 263 p.
13. Zavyalova A.G. About some of the causes of imperfect knowledge of a foreign language by students of non-linguistic University // Izvestia Irkutsk state economic Academy. 2016. Vol. 6, №2. P. 191–196.
14. **文秋芳**,1995, **英**语成功者与不成功者在学习方法上的差异外语教学与研究第3**期**.
15. **文秋芳**, **王海啸**, 1996, **大学生英**语学习观念与策略的分析 [J], **解放**军外语学院学报第4**期**.

Щербаков Андрей Владимирович, кандидат филологических наук, доцент, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, научный руководитель Центра исследований медиакоммуникаций, Москва, Российская федерация.

Shcherbakov Andrey, candidate of Philology, associate Professor, State Institute of Russian language. A.S. Pushkin, scientific Director of the Center for research of media communications, Moscow, Russian Federation.

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ФИГУРЫ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

STYLISTIC FIGURES AS A MEANS OF REALIZATION OF COMMUNICATIVE STRATEGIES IN POLITICAL DISCOURSE

Аннотация. В статье на примере текстов политического дискурса рассматривается проблема реализации коммуникативных стратегий. На основе анализа научной литературы и наблюдений дается перечень наиболее характерных для политической коммуникации речевых стратегий. Кроме того, выявляется закономерность употребления риторических (стилистических) фигур при реализации той или иной коммуникативной стратегии. В частности, отмечается, что стратегия консолидации часто оформляется как перечисление обращений к разным социальным группам; реализация стратегии ориентации подразумевает характеристику и оценку произошедших или происходящий событий, для чего используются градация и параллелизм; реализация стратегии социальной дифференциации невозможна без противопоставления, для чего используется фигура контраста.

Ключевые слова: политический дискурс, риторическая фигура, стилистическая фигура, коммуникативная стратегия, речевое воздействие, язык и политика, градация, парцелляция, повтор, контраст

Abstracts. The article considers the problem of implementation of communicative strategies on the example of political discourse texts. Based on the analysis of scientific literature and observations, a list of the most typical for political communication speech strategies is given. In addition, the regularity of the use of rhetorical (stylistic) figures in the implementation of a communicative strategy is revealed. In particular, it is noted that the strategy of consolidation is often made out as a list of appeals to different social groups; the implementation of the orientation strategy involves characterization and evaluation of the events that have occurred or are occurring, for which gradation and parallelism are used; the implementation of the strategy of social differentiation is impossible without opposition, for which the figure of contrast is used.

Keywords: political discourse, rhetorical figure, stylistic figure, communicative strategy, speech influence, language and politics, gradation, parcelling, repetition, contrast

Введение. Доклад посвящен определению ключевых, смыслообразующих дискурсивных единиц политических коммуникативных практик русского языка и описанию алгоритмов их употребления: определение частотных стилистических (риторических) фигур как средств реализации коммуникативных стратегий в политическом дискурсе/

Теория. Исследование основано на анализе функционирования риторических фигур в политическом дискурсе и выполнено в рамках современной коммуникативной парадигмы лингвистики.

Данные и методы. В научной литературе политический дискурс понимается как речевая деятельность политических субъектов в сфере институциональной коммуникации, обладающая такими коммуникативными особенностями, как институциональность, конвенциональность и публичность (официальность) (см., напр., в: [Паршина, с. 7]).

На основе анализа научных работ в рамках инструментальной функции языка политики Е.И. Шейгал выделяет следующие функции политического дискурса: функцию социального контроля (создание предпосылок для унификации поведения, мыслей, чувств и желаний большого числа индивидуумов, т.е. манипуляция общественным сознанием); функцию легитимизации власти (объяснение и оправдание решений относительно распределения власти и общественных ресурсов); функцию воспроизводства власти (укрепление приверженности системе, в частности, через ритуальное использование символов); функцию ориентации (через формулирование целей и проблем, формирование картины политической реальности в сознании социума); функцию социальной солидарности (интеграция в рамках всего социума или отдельных социальных групп); функцию социальной дифференциации (отчуждение социальных групп); агональную функцию (инициирование и разрешение социального конфликта, выражение несогласия и протеста против действий властей); акциональную функцию (проведение политики через мобилизацию или «наркотизацию населения»: мобилизация состоит в активизации и организации сторонников, тогда как под наркотизацией понимается процесс умиротворения и отвлечения внимания, усыпление бдительности) [Шейгал, с. 35].

Перечисленные выше и некоторые другие функции политического дискурса диктуют определенное коммуникативное поведение, следование целям, выбор коммуникативных тактик. Причем реализация коммуникативных стратегий и тактик возможна в том числе и за счет грамотного употребления риторических фигур, которые как известно, могут способствовать актуализации нужных смыслов, делать текст более выразительным с точки зрения его эмоциональности, оценочности, упорядоченности и т.п.

Как отмечает О.С. Иссерс, «стратегия речевого поведения охватывает всю сферу построения процесса коммуникации, когда ставится целью достижение определенных долговременных результатов … речевая стратегия представляет собой комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели» [Иссерс, с. 181-182].

Исследователями отмечается, что в различных типах дискурса доминируют разные коммуникативные стратегии. К примеру, Е.И. Шейгал выделяет следующие виды стратегий, характерных для политического дискурса:

- стратегия вуалирования, затушевывания нежелательной информации (позволяет притушить, сделать менее очевидными неприятные факты);

- стратегия мистификации (сокрытие истины, сознательное введение в заблуждение);

- стратегия анонимности (деперсонализации) как прием снятия ответственности [Шейгал].

В свою очередь О.Н. Паршина рассуждает о таких стратегиях, опираясь на коммуникативную интенцию говорящего, и выделяет при этом стратегии самопрезентации, дискредитации, нападения, самозащиты, формирования эмоционального настроя адресата, а также информационно-интерпретационную, аргументативную, агитационную и манипулятивную стратегии [Паршина, с. 13].

И.В. Анненкова основными стратегиями медиадискурса, ядром которого является политический дискурс, считает стратегию «культурного шока» и катастрофы, стратегию инспирирования или манипуляции, стратегия секуляризма и стратегию гедонизма. «Надо заметить, что все четыре основные стратегии медиадискурсивной деятельности очень тесно связаны между собою, и потому не всегда можно идентифицировать, какая же из них будет первична в том или ином тексте» [Анненкова, с. 189].

А.П. Сковородников в статье «О необходимости разграничения понятий “риторический прием”, “стилистическая фигура”, “речевая тактика”, “речевой жанр” в практике терминологической лексикографии» дает следующее определение понятию речевой стратегии: «Речевая стратегия – это общий план, или “вектор”, речевого поведения, выражающийся в выборе системы продуманных говорящим/пишущим поэтапных речевых действий; линия речевого поведения, принятая на основе осознания коммуникативной ситуации в целом и направленная на достижение конечной коммуникативной цели (целей) в процессе речевого общения» [Сковородников, с. 6].

Разделяя подобный подход, заметим, что коммуникативная (речевая) стратегия подразумевает особое построение как отдельных высказываний, так и всего текста. Это означает, по сути, что реализация коммуникативной стратегии происходит в том числе с использованием риторических фигур, то есть существует зависимость между употребляемыми риторическими фигурами и выбираемыми говорящим коммуникативными стратегиями и тактиками.

Понятие риторической (стилистической) фигуры по-разному определяется в лингвистической литературе. «Риторическая фигура – понятие, используемое в лингвистике в широком и узком смыслах. В широком смысле Р.ф. – то же, что стилистическая фигура… В узком же смысле Р.ф. называют риторический вопрос, риторическое восклицание и риторическое обращение, т.е. такие стилистические приемы, в названии которых закрепился термин «риторический» [Культура русской речи…, с. 591]. В данной статье мы придерживаемся широкого понимание термина «риторическая фигура».

Как уже отмечалось нами, функционирование риторических фигур в текстах политического дискурса представляет особый исследовательский интерес [8, с. 258], который определяется несколькими причинамикак минимум, по двум причинам. Во-первых, политическая коммуникация обладает рядом особенностей, отличающих ее от других сфер общения, во-вторых, эта сфера динамична, используемые в ней коммуникативные практики претерпевают значительные изменения в короткие отрезки времени, в-третьих, несмотря на неоднозначность трактовок понятий «коммуникативная стратегия» и «коммуникативная тактика» возможно выявление корреляций между.

«Функциональные признаки политического дискурса способствуют употреблению всех возможных средств речевого воздействия, в т.ч. риторических фигур. К наиболее частотными риторическим фигурам политической сферы коммуникации можно отнести градацию, парцелляцию, повторы, плеоназмы, различные виды контраста и др. Функции риторических фигур имеют свою специфику в политической коммуникации, обусловленную характерологическими и функциональными признаками политического дискурса.» [Щербаков, с. 261-262].

На закономерности употребления в политических текстах различных стилистических фигур обращает внимание А.П. Чудинов. В частности, он рассуждает о метафоре, антитезе, различных типах повторов, парцелляции. Исследователь отмечает активное применение и других видов фигур: риторического вопроса, риторического восклицания, инверсии и других [Чудинов, с. 106-113].

Анализ литературы вопроса и наблюдения позволяют утверждать, что для политического дискурса характерны следующие коммуникативные стратегии: стратегия легитимизации власти (обоснование и оправдание возложения властных полномочий); стратегия ориентации (формирование картины политической реальности); стратегия социальной солидарности или консолидации (интеграция на основе общей идеологии всего общества или отдельных социальных групп); стратегия социальной дифференциации (размежевание социальных и/или идеологических групп); стратегии самопрезентации; стратегия дискредитации оппонентов. Особо следует, на наш взгляд, выделить манипулятивную стратегию, которая надстоит над перечисленными выше как реализация особого назначения политической коммуникации.

В качестве материала для анализа были использованы тексты речей президента России В.В. Путина на Параде Победы 9 мая в 2015, 2016, 2017, 2018 и 2019 годах, взятые на официальном сайте Президента РФ http://www.kremlin.ru/. При необходимости тексты сопоставлялись с видеоматериалами выступлений. Данные тексты являются реализацией жанра торжественной речи, однако ситуативно и содержательно могут быть отнесены к политическому дискурсу.

Исследуемый материал позволяет говорить о том, что некоторые из обозначенных коммуникативных стратегий часто реализуются определенными риторическими фигурами.

В частности, стратегия консолидации часто оформляется как перечисление обращений к разным социальным группам с обобщением: «Уважаемые граждане России! Дорогие ветераны! Товарищи солдаты и матросы, сержанты и старшины, мичманы и прапорщики! Товарищи офицеры, генералы и адмиралы!»; «Мы склоняем головы перед светлой памятью сыновей, дочерей, отцов, матерей, дедов, мужей, жён, братьев, сестёр, однополчан и друзей – всех, кто не вернулся с войны, всех, кого уже нет с нами». В этих и подобных примерах имеет место почти дословное повторение указанных фрагментов, что демонстрирует такое свойство политического дискурса, как ритуальность.

Реализация стратегии ориентации (формирование картины политической реальности) подразумевает характеристику и оценку произошедших или происходящий событий. Именно в такой функции часто выступает градация (стилистическая фигура, состоящая из ряда словесных компонентов, расположенных в порядке их возрастающей

или (реже) убывающей семантической и/или эмоциональной значимости): «Гордимся, что именно наши отцы и деды смогли одолеть, сокрушить и уничтожить эту тёмную силу»; «Наши отцы и деды пережили невыносимые страдания, лишения и утраты»; «Мы преклоняемся перед всеми, кто насмерть стоял за каждую улицу, каждый дом, каждый рубеж Отчизны»; «Это позволило нацистам присвоить себе право решать судьбу других народов, развязать самую жестокую, кровавую войну, поработить, поставить на службу своим смертоносным целям почти все европейские страны».

Для реализации этой же стратегии в исследуемых текстах представлен, например, параллелизм (тождественное (полное или частичное) строение следующих друг за другом синтаксических конструкций): «Эпохой мужества и отваги, тяжелейших испытаний и трагических потерь, светлых надежд и беспредельной веры в Победу»; «Мы обязаны передать им стабильность и мир на планете, передать суровую героическую правду и память об Отечественной войне, дух и смысл Великой Победы»; «За новыми угрозами проступают всё те же старые уродливые черты: эгоизм и нетерпимость, агрессивный национализм и претензии на исключительность».

Реализация стратегии социальной дифференциации (размежевания социальных и/или идеологических групп) невозможна без противопоставления, без характерного для политического дискурса деление мира на «своих» и «чужих». Для этого используется фигура контраста: «Сегодня мы видим, как в ряде государств осознанно искажают события войны, как возводят в кумиры тех, кто, забыв про честь и человеческое достоинство, прислуживал нацистам, бесстыдно врут своим детям, предают своих предков. Наш святой долг – защитить подлинных героев».

Заключение. Характерные для политического дискурса коммуникативные стратегии, по которыми понимается комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели, реализуются в том числе при помощи риторических (стилистических) фигур. Реализация функций политической коммуникации диктует употребление таких риторических фигур, которые нацелены на эмоциональное воздействие на аудиторию, воодушевление, сплочение массовой общности людей. Функции риторических фигур имеют свою специфику в политической коммуникации, обусловленную характерологическими и функциональными признаками политического дискурса. При этом возможно установление корреляции между коммуникативной стратегией и средствами ее реализации. Исследуемый материал позволяет говорить о том, что стратегия консолидации часто оформляется как перечисление обращений, стратегия социальной дифференциации реализуется при помощи контраста, а стратегия ориентации – при помощи градации и параллелизма. В дальнейшем возможно установление и других корреляций.

Список литературы

1. Анненкова И.В. Медиадискурс XXI века. Лингвофилософский аспект языка СМИ. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2011. 392 с.
2. Иссерс О.С. Речевой воздействие: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2011. 224 с.
3. Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева и др. М.: Флинта: Наука, 2003. 840 с.

4. Паршина О.Н. Российская политическая речь: Теория и практика / под ред. О.Б. Сиротининой. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Издательство ЛКИ, 2007. 232 с.
5. Сковородников А.П. О необходимости разграничения понятий «риторический прием», «стилистическая фигура», «речевая тактика», «речевой жанр» в практике терминологической лексикографии // Риторика – Лингвистика. Вып. 5: Сб. статей. – Смоленск: СГПУ, 2004. – С. 5-11.
6. Чудинов А.П. Политическая лингвистика: учеб. пособие / А.П. Чудинов. М.: Флинта: Наука, 2006. 256 с.
7. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса. М.: ИТДГК «Гнозис», 2004. 326 с.
8. Щербаков А.В. Риторические фигуры в политическом дискурсе // Медиариторика и современная культура общения: наука – практика – обучение. Сборник статей XXII Международной научной конференции. Отв. ред. В.И. Аннушкин. М., 2019. С. 257-262.

Статья выполнена в рамках гранта РФФИ № № 18-012-00574 «Лингвокультурные доминанты легитимных/нелегитимных политических дискурсивных практик в пространстве русскоязычной коммуникации: типологическое исследование».

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ПЕДАГОГИКА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Агеева Юлия Викторовна – доктор филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия.

Ван Мо – ассистент кафедры контрастивной лингвистики, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия.

Ageeva Juliya Viktorovna – Dr.Sc.in Linguistics, Associate Professor of the Department of Russian as a Foreign Language, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia.

Wang Mo – Assistant of the Department of Contrastive Linguistics, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ: ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

PROFESSIONAL-ORIENTED LEARNING: FEATURES OF TEXTBOOKS ON THE UNIVERSITY MAJOR'S LANGUAGE

Аннотация. В данной статье обосновывается значимость обучения иностранных студентов-нефилологов языку специальности, излагается актуальность создания нового оптимального учебного пособия для иностранных студентов по определённой дисциплине. В результате изучения ряда учебных материалов по языку специальности были выделены общие черты их построения: структура, типы заданий, предназначение заданий, виды упражнений и т. д. Пособия для иностранных студентов первого и второго курса чаще всего включают в себя уроки-темы, структурированные вокруг текстов предтекстовые и послетекстовые задания, а для старших курсов разрабатываются пособия по использованию научного стиля в письменной форме, куда включается теоретическая часть в виде комментариев о способах изложения научной информации, а также практические задания. С учётом преимуществ и недостатков, выделенных в ходе сопоставления проанализированных учебных пособий,

перечисляются важные моменты, которые нужно учитывать при составлении учебных материалов по языку специальности, такие, как чёткое указание количества часов, на которые рассчитана методическая разработка, наличие более разнообразных заданий, включение вспомогательных грамматических комментариев, графические выделения для более эффективной работы студентов и т. п.

Ключевые слова*:* иностранные учащиеся, русский язык как иностранный, язык специальности, учебные пособия, структура и содержание учебного материала, типы заданий

Abstract. This article explains significance of teaching the language of the university major to international students (non-linguists) and describes the relevance of designing a new efficient study guide for international students in a particular area of study. The review of a number of educational materials on the language of the university major has resulted in identification of their common features: types of assignments and exercises, goals of assignments, a structure, etc. The textbooks for international freshmen and sophomores often include units-topics structured as texts, pre-reading and follow-up assignments. The textbooks for seniors provide basics of academic writing and contain both practical tasks and the theoretical part in the form of comments on the ways of presenting scientific information. Considering the advantages and disadvantages revealed by analysis of the textbooks, the following important features should be taken into account when developing training materials on the language of the university major: indication of a precise number of academic hours, variety in assignments, grammar comments, graphic highlighting for more effective work of students, etc.

Keywords: international students, Russian as a foreign language, language of the university major, teaching aids, structure and content of educational material, types of assignments

Введение. Развитие международных связей Российской Федерации с другими странами в различных областях актуализирует решение комплекса проблем вузовской подготовки будущих иностранных специалистов, в том числе оказываются чрезвычайно важными вопросы обучения иностранных студентов русскому языку как иностранному (далее РКИ) в связи с тем, что для студентов данной категории русский язык не только является инструментом бытового общения, но и средством реализации учебного процесса и овладения избранной специальностью. Разным аспектам обучения РКИ в профессиональной сфере посвящены исследования известных учёных-методистов: это, например, работы о новых технологиях процесса обучения языку специальности [3] [11] [12], а также разработки и учебные пособия по языку специальности [9] [10] [7]. Анализ большого количества источников показал, что до сих пор ещё не было создано и опубликовано универсальное пособие по обучению языку специальности иностранных студентов-международников, в связи с чем задача создания нового учебного пособия данного типа по дисциплине «Международные отношения» актуальна и по сей день. Первым шагом к решению данной задачи нам видится выяснение общих черт построения материала пособий по языку специальности (РКИ).

Теория.

Данные и методы. При решении поставленных задач были использованы следующие методы исследования:

проблемное изложение;

метод анализа;

качественно-количественный анализ и синтез;

сопоставительно-сравнительный метод.

Полученные результаты. В связи с поставленной задачей были проанализированы три пособия: «Философия: учебное пособие по языку специальности» [8] и «Экономическая теория: учебное пособие по языку специальности» [1], выбранные из серии «Читаем тексты по специальности». Данная серия опубликована в издательстве «Златоуст», которое является одним из наиболее авторитетных в сфере составления учебников и пособий для иностранных граждан. Пособия широко используются в российских вузах. Также было выбрано для анализа пособие «Русский язык: Пособие по научному стилю речи для иностранных студентов 3-4 курсов медико-фармацевтического профиля» [10], которое отличается от двух вышеуказанных разработок тем, что оно «в чистом виде» является пособием по научному стилю речи.

В пособие «Философия: учебное пособие по языку специальности» включены семь тем, связанных с философией, и приложение. Все темы представлены тематическими блоками. В каждый блок входят тексты и сопровождающие задания. Тексты предназначены для изучающего чтения и для аудирования (тексты для аудирования по каждой теме собраны вместе и представлены в приложении). Задания и в блоке с текстом для изучающего чтения, и в блоке с текстом для аудирования делятся на предтекстовые и послетекстовые. В состав предтекстовых заданий входят упражнения по лексике и словообразованию. Послетекстовые задания направлены на проверку понимания текста. Работа с лексикой занимает важное место и в упражнениях для аудирования. В конце каждой темы размещены итоговые работы в форме контрольных вопросов.

В текстах данного пособия ключевые слова, которые должны усвоить студенты, выделены графически – курсивом. Таким образом авторы стараются привлечь внимание учащихся к ключевым понятиям, что способствует более эффективному усвоению лексического минимума по специальности. Данный факт можно отнести к несомненным достоинствам настоящего пособия. В то же время можно отметить один момент – недостаточное количество послетекстовых заданий. После каждого текста для изучающего чтения включено только одно задание. Кроме того, все послетекстовые задания однотипны, а объём данного типа заданий, по нашему мнению, недостаточный для достижения поставленных автором целей – проконтролировать уровень усвоения студентами содержания текста.

Второе пособие «Экономическая теория: учебное пособие по языку специальности» включает в себя четыре раздела. Разделы, в свою очередь, делятся на темы, большинство из тем состоит из двух уроков. Каждый урок состоит из трёх блоков: предтекстовых, притекстовых, послетекстовых заданий. И по каждому уроку составлены отдельные грамматические комментарии из рубрики *«Запомните!»* для того, чтобы обеспечить самостоятельное изучение тем. Каждая тема заканчивается блоком заданий-тестов, с помощью которых преподаватель может контролировать понимание и усвоение студентами специальной информации, представленной в тексте, и их умение делать собственные выводы. Раздел завершается контрольной работой. В конце пособия расположены ключи к заданиям. В данном пособии предтекстовые задания представлены в виде словаря базовой именной и глагольной лексики и заданий на повторение ранее пройдённого языкового материала, а также в виде лексико-грамматических упражнений. Притекстовые задания в настоящем пособии даются в форме установочных вопросов к тексту. Послетекстовые задания представлены в форме вопросов, проверяющих уровень понимания основной информации прочитанного текста, а также в виде заданий по составлению разных типов плана к тексту, анализу средств связи в тексте и др.

Мы считаем, что пособие «Экономическая теория: учебное пособие по языку специальности» имеет такие преимущества:

1. чётко указано количество часов, на которые рассчитана данная работа;
2. даются более разнообразные задания;
3. размещены вспомогательные грамматические комментарии.

Были выявлены и два общих момента рассматриваемых пособий: 1) наличие двух типов заданий: предтекстовые и послетекстовые; 2) одинаковый характер оформления упражнений по лексике, грамматике, чтению.

Также было проанализирован учебник «Русский язык: Пособие по научному стилю речи для иностранных студентов 3-4 курсов медико-фармацевтического профиля», который состоит из 20 учебных тем, имеются ключи и приложение. Материал каждого занятия настоящего пособия включает в себя две части: основную (практические занятия) и дополнительную (индивидуальные занятия). В практические занятия входят практические задания и теоретическая информация в виде комментария, что нацелено на изучение особенностей структуры научно-популярных, учебно-научных текстов соответствующего профиля. В индивидуальные занятия входят тексты и вопросы к текстам для самостоятельной работы с целью закрепления полученных знаний, что можно назвать преимуществом учебного материала в связи с учётом разного уровня владения языком студентов.

В ходе анализа выбранных материалов были выделены общие черты построения учебных пособий по языку специальности для иностранных студентов-нефилологов. В учебные пособия по языку специальности для иностранных студентов, владеющих русском языком в объёме В1 (или для студентов 1-2 курса), включено несколько тем, каждая тема, соответственно, включает в себя тексты и «околотекстовые» задания (предтекстовые и послетекстовые). В основном используются следующие типы предтекстовых заданий: прочтение новых слов и словосочетаний; определение значения и форм лексических единиц; употребление лексических единиц в различных видах речевой деятельности. Среди послетекстовых были отмечены следующие упражнения: определение верной/ложной информации; определение количества абзацев в тексте; деление текста на смысловые части; определение главной информации в каждом абзаце; нахождение ключевых фраз. Подобные предтекстовые задания, безусловно, нацелены на формирование навыков в лексике и грамматике, а послетекстовые задания направлены на развитие речевой деятельности студента.

Для того, чтобы определить положительные стороны и далее их учитывать в создании нового учебного материала по РКИ для иностранных студентов по специальности «Международные отношения», в рамках данного исследования также был проведён анализ соответствующих пособий по направлению «Международные отношения» и по смежным направлениям: дипломатия, социология. В ходе их исследования также был отмечен т.н. «текстоцентрический подход» [4] к построению тем или уроков. Кроме того, были выявлены достоинства, имеющиеся в данных материалах.

В учебном пособии «Русский язык для работников консульств» [6] грамматические комментарии представлены в таблице, что даёт возможность студентам быстрее систематизировать и обобщать полученную информацию.

В учебным пособии «Русский язык для социологов» [5] грамматический материал также помещен в таблицы, кроме того предусмотрена работа по аспекту «Фонетика, ритмика,

интонация» в первых двух темах с учётом типологии иностранного акцента в русской речи, что носит корректировочный характер.

В пособии «Русский язык для дипломатов» [9] материал текстов по каждой теме отобран из учебников и монографий по данной тематике, таким образом, курс по РКИ у обучающихся тесно связан с их специальными дисциплинами. Даётся рубрика для расширения кругозора учащихся по специальности. Также имеется краткий словарь дипломатических терминов и понятий и приложение, в котором представлены оригинальные тексты разных видов дипломатических документов.

В пособии «Русский язык: Учебное пособие для студентов факультета международных отношений» [7] предлагается перевод слов и словосочетаний из текстов с русского на родной язык для того, чтобы обучающиеся чётко определили эквиваленты, имеющиеся в родном языке для соответствующих русских лексем.

В пособии «Русский язык для международников: учебное пособие для иностранных учащихся» [2] даются наиболее разнообразные задания: по словообразованию, по лексике, по синтаксису, а также по чтению, говорению, аудированию и письму.

С учётом преимуществ и недостатков, отмеченных в ходе сопоставления проанализированных учебных пособий, были выделены следующие важные моменты, которые необходимо учитывать в будущем при составлении учебных материалов по языку специальности:

- чёткое указание на количество учебных часов, на которое рассчитано пособие;
- представление более разнообразных заданий в умеренном объёме;
- размещение вспомогательных грамматических комментариев;
- учёт разных уровней владения фонетикой русского языка;
- графическое выделение ключевых слов;
- выделение специальных рубрик с целью расширения кругозора учащихся по специальности;
- наличие индивидуальных заданий;
- представление звучащих материалов с целью развития умений и навыков устной и письменной речи;
- наличие краткого словаря терминов, который поможет в овладении языком специальности.

Заключение. Таким образом, нам видится важным знание характера учебных материалов по языку специальности, предназначенных для учащихся - не носителей русского языка. По нашему убеждению, все эти моменты (общие черты построения пособий и их преимущества, недостатки) должны быть учтены при создании нового пособия по РКИ в процессе профессионально-ориентированного обучения по специальности «Международные отношения».

Список литературы

[1] Дворкина Е.А. Экономическая теория: учебное пособие по языку специальности. СПб.: Златоуст. 2012. 400 с.
[2] Дерягина С.И. Русский язык для международников: учебное пособие для иностранных учащихся. М.: РУДН. 2013. 65 с.
[3] Жавнер Т.В., Воног В.В., Адольф В.А. Использование инновационных технологий и методов обучения иностранному языку студентов технических специальностей // Вестник БГУ. 2016. №2 (28). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-innovatsionnyh-

tehnologiy-i-metodov-obucheniya-inostrannomu-yazyku-studentov-tehnicheskih spetsialnostey (дата обращения: 1.05.2019).
[4] Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М. : Наука. 1982. 368 с.
[5] Каверина В.В. Русский язык для социологов / В.В. Каверина, Е.А. Филатова. М.: Русский язык. Курсы. 2008. 144 с.
[6] Кумбашева Ю. А. Русский язык для работников консульств. Уровень А 2. М.: Русский язык. Курсы. 2014. 168 с.
[7] Мир-Багирзаде С.А. Русский язык: учебное пособие для студентов факультета международных отношений. Баку: Нурнал. 2006. 490 с.
[8] Мудриченко О.М. Философия: учебное пособие по языку специальности. СПб.: Златоуст. 2012. 96 с.
[9] Перевозникова А.К. Русский язык для дипломатов. М.: Русский язык. Курсы. 2013. 168 с.
[10] Русский язык. Пособие по научному стилю речи для иностранных студентов 3-4 курсов медико-фармацевтического профиля. Х.: НФАУ. 2010. 319 с.
[11] Bochina T. G, Ageeva J. V., Vlasicheva V. V. Multimedia presentation as a strategy of teaching speaking // INTED2014 Proceedings 8th International Technology, Education and Development Conference March 10th-12th, 2014. - Valencia, Spain, 2014. Pp. 7661-7669.
[12] Miftakhova A. N., Yapparova V. N. Multimodality as the main component of an effective online resource for learning a foreign language // Edulearn18 Proceedings 10th International Conference on Education and New Learning Technologies Palma, Spain, 2-4 July, 2018. Pp. 6587-6591.

Акишина Татьяна Евгеньевна, кандидат филологических наук, профессор, Университет Южной Калифорнии, кафедра славянских языков и литератур, директор языковых программ, Лос Анжелес, Калифорния, США

Akishina Tatiana Yevguenievna, Ph.D., Professor, University of Southern California, Department of Slavic Languages and Literatures, Director of Language Programs, Los Angeles, California, USA

ОБРАЗОВАНИЕ РУССКИХ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ В США: САМООПРЕДЕЛЕНИЕ И ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ.

EDUCATION IF RUSSIAN BILINGUAL CHILDREN IN USA: SELF-IDENTITY AND PECULIARITIES OF LEARNING.

Аннотация. В докладе рассматриваются различия в механизмах функционирования языков у билингвов (детей, начавших говорить сразу на двух языках) и монолингвов, изучивших второй язык как средство социального общения в стране проживания (двуязычных детей), их значимость для методики преподавания языка этим категориям учащихся. Исследования билингвов свидетельствуют о формировании единой системы коммуникации, включающей в себя язык родителей и язык социума, в которой неразделимо функционируют два языка, что приводит к ряду особенностей в продуцировании речи этой категории учащихся (сознательная смена кодов, перевод на уровне смысловых блоков, специфический механизм отбора средств выражения из двух языков и т.д.) в отличие от двуязычных детей. Автор

анализирует ошибки и лакуны в языковой системе обеих категорий учащихся, феномен взаимозависимости усвоения языка и самоопределения учащихся и предлагает методики обучения языку, учитывающие их особенности.

Ключевые слова: билингвы, двуязычные дети, методика обучения русскому языку билингвов, самоопределение билингвов, ошибки билингвов, ошибки двуязычных детей, методика преподавания русского языка

Abstracts. The paper focuses on differences between true bilingual Russians (individuals who started speaking two languages simultaneously) and monolinguals who learned their second language as means of social communication in the country of residency (heritage speakers), importance of these differences for methods of teaching Russian language to the two groups of students. The research of bilinguals demonstrates formation of one communicative system that uses two full functioning non-separable languages. This leads to a number of peculiarities in their production of speech (ability to deliberately change codes, translation on the level of ideas rather than words, specific mechanism of choosing means of expression in both languages, etc.) as opposed to heritage speakers. The paper analyzes mistakes and gaps typical for both categories of learners, the phenomenon of interdependence between language learning and self-identity of students and offers methods of teaching language catering to the needs of each category.

Keywords: bilinguals, heritage speakers, methods of teaching Russian to bilinguals, methods of teaching Russian, self-identity of bilinguals, mistakes of bilinguals, mistakes of heritage speakers

Введение. Исследования усвоения языка билингвальными детьми на ранних этапах развития и различий в механизмах функционирования языков у билингвов (детей, начавших говорить сразу на двух языках) и монолингвов, освоивших второй язык (двуязычных детей), начались не так давно, но уже демонстрируют результаты, чрезвычайно важные для преподавания языка этим категориям учащихся и свидетельствующие о необходимости специальных методик обучения.

Теория. Исследования демонстрируют, что механизмы развития и функционирования двух языков у этих двух групп детей резко отличаются друг от друга: Одновременное развитие двух языков у билингвов в раннем возрасте начинается периодом недифференцированного усвоения, когда два языка усваиваются как один, сначала на лексическом (1 этап), а затем на синтаксическом (2 этап) уровнях. Только на третьем этапе такие дети начинают использовать языки дифференцированно. Отмечаются другие, чем у монолингвов, механизмы различения и продуцирования звуковой системы. Наконец, недавние исследования доказывают, что при продуцировании речи билингвами в одинаковой мере активизируется лексическая информация, ассоциируемая с обоими языками параллельно, даже когда коммуникация происходит на одном языке. Таким образом, можно скорее говорить не о владении двумя языками, но о формировании некой единой системы коммуникации, включающей в себя язык родителей и язык социума. В головах билингвов одновременно включены две системы, которые работают параллельно и транспарантно, они не отделены друг от друга, как мы наблюдаем у двуязычных детей. Это позволяет билингвам легко переходить на другой язык, спонтанно переводить сложные предложения, оперирующие разной системой понятий, на уровне смысловых блоков (умение квалифицированного переводчика). Механизм отбора средств выражения из двух языков схож с выбором из ряда синонимов (работать, трудиться, заниматься, вкалывать) наиболее удачного выражения для данного контекста, с той разницей, что мозг билингвов работает на уровне двух языков. Именно поэтому такие дети легко смешивают языки («смена кодов»), если знают, что их поймут или общаются с себе подобными, – в их случае это не недостаточность словаря, но

стремление выразиться точнее, богаче. Еще одной особенностью таких детей является значительно меньшее число ошибок переноса, т.е. калькирования конструкций доминантного языка. Автор считает, что различия в формировании речи билингвов и двуязычных детей, а также в их самоопределении должны отражаться в методике обучения.

Данные и методы. Исследование основано на фактическом материале программ русского языка для двуязычных студентов американских университетов. В качестве данных использовались письменные работы студентов, интервью преподавателей и студентов, собранные в течение 10 лет.

В наших исследованиях русскоязычных американцев мы определяем 3 группы учащихся:

1. Дети смешанных браков, где русский родитель предпринимал целенаправленные усилия, чтобы дети говорили по-русски; дети эмигрантов, говоривших в семье по-русски, родившиеся в США и с раннего возраста ходившие в американские ясли или имевшие англоязычную няню (билингвы). Эти дети чаще всего определяют себя как русские, русские американцы или не могут ответить на вопрос, кем они себя считают.

2. Дети, родившиеся в Америке в русскоязычной семье или приехавшие в Америку в раннем возрасте и ходившие в американский детский сад/школу: семейный язык русский, социальный - английский (ранние двуязычные дети). Эти дети чаще всего определяют себя как американцы с русскими корнями.

3. Дети, приехавшие в США после 7-8 лет и выучившие английский язык в школе (поздние двуязычные дети). Самоопределение таких детей балансирует между «русский» и «американец» в зависимости от ситуации.

Полученные результаты. Ошибки и особенности речи групп.

Оба языка детей-билингвов развиваются как родные. В их речи наблюдаются ошибки, характерные для маленьких детей в стране материнского языка, например, образование словоформ малознакомых или мало употребляемых слов по регулярным моделям («много портфелев», «он ехает» вместо «едет»). Известно, что словарь билингвов меньше, чем словарь одноязычных детей: расширение словаря определяется обучающим контекстом (средой, текстами и т.д). В условиях отсутствия социальной языковой среды/общины развитие словаря тормозится на уровне семейной/домашней лексики.

Второй особенностью детей первой группы является прекрасное владение межличностной коммуникацией, в том числе умение приспосабливать свою речь к разным категориям собеседников в зависимости от уровня их владения языком. Эта виртуозная способность оперировать имеющимся словарным запасом в речевой деятельности становится большим препятствием при работе над расширением словаря билингвов: они не испытывают необходимости в новой лексике и не используют ее.

Для формирования речи таких детей важны последовательность и чистота речи родителей, обеспечение общения с людьми, владеющими литературным языком. Основной задачей обучения таких детей является обучение литературному языку, письму, расширение словаря.

Группы 1 (не умеющие читать) и 2 практически не владеют системой падежных окончаний и не осознают окончания как маркеры функции слова в предложении, хотя произносят звуки в конце слов, соответствующие окончаниям. Для них характерно непонимание системной грамматики (падежной системы), отсутствие владения системой окончаний. Несмотря на то, что они произносят окончания как будто бы правильно, они продолжают писать разные окончания в идентичных предложениях даже после объяснения и тренировки.

Хотя группа 2 схожа по своим характеристикам с группой 1, однако очевидно значительно более яркое разделение функций между языками (домашний язык – русский, язык жизни вне дома – английский), вызванное не только сроком изучения второго языка, но и позицией родителей: в первой группе билингвами становятся дети родителей, сознательно ориентированных на двуязычие. Во второй группе двуязычие может быть как осознанным, так и не осознанным (наличие бабушек, не говорящих по-английски, общение внутри общины, на русском говорят в семье). Дети группы 2 используют язык только на межличностном уровне, ограниченном ситуациями бытового общения. Они, как правило, не умеют читать и писать. Материнский язык, усвоенный в возрасте до 6 лет, воспринимается как набор идиоматических выражений. При попытке анализировать структуры, предложения теряют смысл, как при анализе фразеологизмов. При этом трудностей при анализе английского предложения не возникает. Требуется длительная тренировка, чтобы учащиеся начали понимать структуры того, что они не задумываясь произносят.

Вторым характерным отличием первой группы от второй является то, что у второй группы два языка существуют как бы отдельно: они прекрасно общаются на обоих языках, но с большим трудом переводят с одного языка на другой. На вопрос «Почему это трудно перевести»? они отвечают, что не знают такого слова на другом языке, а когда им подсказывают слово, они отвечают, что оно не точно переводит понятие. Совершенно очевидно, что у этих детей присутствует очень точное понимание различий в понятиях и их выражении в языке, но отсутствует «метаязык» как билингвальное синонимическое выражение понятий. Они видят различие между «трудиться» и «работать», но не соотносят их как синонимы. Замещение недостающих слов английскими словами у этих детей носит скорее характер восполнения (не знают слово, отсутствует слово, которое точно отражает понятие, о котором идет речь), что для таких детей очень важно. Например, «дропнуть курс» вместо «бросить курс»: бросить – это вообще, а «дропнуть» – это до определенной даты, без последствий).

У детей группы 2 в речи наблюдается разграничение твердых и мягких согласных, но в несколько измененном виде: они не слышат на фонологическом уровне, т.е. не различают мягкость – твердость как систему, скорее – как наличие дополнительного звука (отсюда их неспособность слышать разницу между сочетаниями «мя» и «мья» и трудности при обучении орфографии).

Дети этой группы варьируются от групп, которые делают очень мало ошибок в устной речи до детей с неструктурированными предложениями типа «я не это... понима... эта девушку».

В первом случае требуется большая работа по обучению грамотному письму (хотя окончания произносятся правильно, они не осознаются как грамматическая парадигма и не осознается их функциональность в тексте), во втором случае работа должна начинаться с обучения формированию предложения.

Ошибки детей 2-3 группы делятся на ошибки под влиянием английского языка и типичные ошибки русских школьников и демонстрируют этапы разрушения русского языка:
1) Искажение синтаксических конструкций под влиянием интерференции с английским языком встречается даже у студентов, приехавших 3-5 лет назад: «я не знаю, если смогу приехать сюда»; «он хотел жену, которая будет работать», «я считаю Киев как очень красивый город». Разные синтаксические конструкции подвержены интерференции в разной степени. Так, практически не искажается конструкция с «чтобы».

2) Ошибки в лексической сочетаемости типичны для всех учащихся и встречаются даже у недавно уехавших. В последнем случае ошибки похожи на казусы школьных сочинений:

«она была окружена любовью парня»; «это все, что произошло со мной в кратких подробностях». 3) Нарушается управление глаголов и существительных. У приехавших 9-10 лет назад наблюдаются нарушения в основном малоупотребительных в бытовой речи глаголов. У выросших в США нарушение управления приводит к смысловым потерям, не осознаваемым говорящими, носит систематический характер и свидетельствует о лакуне в языковой системе: «её личные интересы преобладали ее настоящие чувства»; «он открыл её глаза на мир»; «она садилась на кресле». 4)У выросших в США отсутствует способность моделирования словообразовательных гнёзд (лакуна словообразования): «ветер трепетал её волосы», «разновидный» (вместо «разнообразный»), «единомышленность» (вместо «единомыслие»), «неотменная часть характера» (вместо «неотъемлемая»). Совершенно очевидно, что эти ошибки вызваны отсутствием достаточной коммуникации на языке, особенно в его литературных формах и стилистических вариантах. 5) Разрушение падежной системы заметно уже у длительно живущих в США и проявляется в основном в нарушении согласования прилагательных и существительных. 6) К особой группе принадлежат изменения в языке, которые часто квалифицируются как ошибки, но наши исследования показывают, что они связаны с культурными сдвигами, с ценностями и ожиданиями, присущими социуму, в котором дети живут («Я имею машину» вместо «У меня есть машина»; «моя красивая сестра» как наименование сестры в рассказе).

Феномен взаимозависимости самоопределения учащихся и обучения русскому языку чрезвычайно интересен. Учащиеся, которые определяют себя как «русские», «русские американцы» не только изначально лучше владеют русским языком, но и быстрее продвигаются в его изучении: очевидно, что самоопределение является сильным мотивационным фактором. Использование фактора самоопределения, его формирования в процессе обучения языку представляется нам критически важным для овладения языком данным контингентом и широко используется в предлагаемой нами методике.

Традиционные методики преподавания языка к билингвам применимы мало. С одной стороны, невозможно опираться на их языковое чутьё (методика для русских), оно отсутствует, т.к. обычно формируется языковой средой, с другой стороны – они говорят на языке, поэтому методики, созданные для преподавания иностранцам, для них не работают. Характерно, что, когда они попадают в американский класс, они усваивают лексическую и грамматическую части программы хуже, чем американцы. Более того, объяснение правил вызывает бурный протест, приведение разговорных и просторечных инвариантов в качестве примеров неправоты преподавателя.

В предлагаемой нами методике учитываются перечисленные особенности каждой из названных групп.

Одна из основных задач обучения – формирование стройной грамматической системы в сознании учащихся. Грамматический, точнее фонолого-грамматический материал, состоит из двух пластов:

а) материала, тренирующего навыки, которые необходимы для овладения правописанием, но отсутствуют у учащихся (лакуны фонологической и словообразовательной систем); б) материала для непосредственного обучения правописанию и формированию грамматической системы.

Грамматический материал отбирается в соответствии с лакунами в грамматической системе учащихся. Так, мы практически не работаем с видами глаголов, но посвящаем большое количество времени падежной системе или инфинитиву. Нетрадиционна и презентация грамматического материала, предполагающая пошаговое графическое

объяснение образования форм, базирующееся на формальных предпосылках, которое резко повышает эффективность понимания и усвоения грамматики.

Значительное внимание уделяется формированию механизма соотнесения формы, ее значения и функции в предложении. На выработку этого механизма направлены как отдельные грамматические упражнения, так и система заданий к текстам.

Работа с материалом включает значительное количество упражнений, развивающих формирование языкового чутья, образование лексических и словообразовательных групп. Стимулирование к поиску однокоренных слов, сочетаемостных рядов, лексических групп, затрудненное в связи с малым словарным запасом, проходит параллельно с обучением их моделированию и использованию. Большое внимание уделяется фонологической работе.

В работе учитывается принадлежность учащихся к одной из вышеперечисленных групп: так, она может начинаться с обучения анализу предложений (роль слова в предложении) или с фонологической работы или системы окончаний. Работа со словарем может включать тренировочную работу по переводу или уделять значительное внимание комбинаторике и т.д.

Наконец, весь материал, начиная с текстов и кончая упражнениями и заданиями для домашней работы, нацелен на формирование самоопределения учащихся как русских американцев, поиск корней, сохранение, а часто и создание связей между поколениями семьи, формирование общины через использование русского языка. С нашей точки зрения, это самая важная часть обучения языку, так как она не только мотивирует его изучение, но и является единственным гарантом того, что язык будет сохранен и передан следующим поколениям семей.

Заключение. Методика обучения детей перечисленных категорий должна отличаться как от методики обучения русских учащихся, так и от преподавания иностранцам. Даже в группе, традиционно именуемой билингвами или двуязычными детьми, существуют подгруппы, требующие различий в методике, последовательности и материалах курсов.

Центральным мотивационным фактором обучения служит формирование самоопределения учащихся, учитывающее обе культуры, к которым принадлежат общество и семья. Предлагаемая в докладе методика обучения является одним из вариантов решения этой важнейшей современной задачи преподавания языкам.

Список литературы

1. Dijkstra, T. (2005). Bilingual Visual Word Recognition and Lexical Access. In J. F. Kroll & A. M. B. de Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 179-201). New York, NY, US: Oxford University Press. F.Genesee
2. Genessee Fred. Early bilingual development: One language or two? In: Journal of Child Language 16(1), June 1978, pp.161-79
3. Volterra Virginia & Taeschner Traut. The acquisition and development of language by bilingual children. In: Journal of Child Language 5(02), June 1978, pp.311 – 326

Алтынбекова Ольга Баймухановна, доктор филологических наук, профессор, Казахский национальный университет им. аль-Фараби, Алматы, Казахстан.

Altynbekova O. B., Doctor of Letters, Professor, Al Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan.

Сабитова Зинаида Какбаевна, доктор филологических наук, профессор, Анатолийский университет, Эскишехир, Турция.

Sabitova Z. K., Doctor of Letters, Professor, Anadolu University, Eskishehir, Turkey.

УЧЕБНИК РУССКОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

THE TEXTBOOK OF RUSSIAN LANGUAGE IN THE INTEGRATED EDUCATION SYSTEM

Аннотация. В статье рассматривается интегрированная образовательная программа среднего образования в Казахстане и содержание созданного по ней учебника русского языка для 10 классов общественно-гуманитарного направления, дано описание системы заданий, предполагающих интеграцию изучаемых предметов. Внедряемая в казахстанскую общеобразовательную школу интегрированная образовательная программ предполагает интеграцию учебных предметов, ориентацию на обучение применению знаний для решения проблем. В статье приведены примеры упражнений, заданий, которые направляют процесс обучения на овладение функциональной грамотностью, позволяющей реализовать способности учащихся, успешно адаптироваться и социализироваться, на формирование гибкости мышления, способности объективно оценивать факты, другие мнения, обдумывать свои поступки и суждения.

Ключевые слова: интегрированная образовательная программа, интеграция содержания предметов, учебник русского языка, функциональная грамотность

Abstaracts. The article researches the integrated educational program of the secondary education in Kazakhstan and the content of the textbook of Russian language which was created on its basis for 10 th grades of the social and humanitarian direction. The system of tasks involving the integration of the studied subjects was described. Integrated educational programs being introduced into the Kazakhstan by general education school and it supposed to integrate academic subjects, orientation of learning how to use knowledge to solve problems. The article provides examples of exercises, tasks that direct the learning process to master functional literacy, which allows students to realize their abilities, successfully adapt and socialize, to develop flexibility of thinking, the ability to evaluate facts objectively, someone's point of views, to analyze their actions and judgments.

Keywords: integrated educational program, integration of the content of subjects, textbook of Russian language, functional literacy

Введение. 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 обучению действованию, когда учащийся перестает быть простым потребителем знаний, а добывает нужные ему знания.

В статье анализируется учебник «Русский язык» для 10 классов общественно-гуманитарного направления общеобразовательных школ [7], написанный в соответствии с «Типовой учебной программой по учебному предмету «Русский язык» [8].

Теория. В казахстанских школах последовательно вводится обучение по интегрированным образовательным программам, направленным на интеграцию изучаемых предметов и ориентированным на формирование у учащихся умения применять знания в решении проблем разного характера. При интегрированном подходе к изучению русского языка основными становятся принципы, способствующие овладению учащимися различными видами речевой деятельности и позволяющие направить процесс обучения на формирование функциональной грамотности. Методика продуктивной деятельности приходит на смену методике готовых знаний и определяет как само содержание программ, так и методы презентации данного содержания в учебниках русского языка.

В Типовой учебной программе по учебному предмету «Русский язык» для 10–11 классов общественно-гуманитарного направления уровня общего среднего образования по обновленному содержанию (с русским языком обучения) декларируется, что учебный предмет «Русский язык» в образовательном процессе выполняет две функции: во-первых, это собственно *предмет* изучения (а именно: современный русский литературный язык в его реальном функционировании в современных условиях полиэтнического и многоязычного Казахстана), во-вторых, это *средство* изучения других общеобразовательных предметов [8].

Данные и методы. Содержание программы по учебному предмету «Русский язык» организовано по разделам обучения, которые, в свою очередь, состоят из подразделов, содержащих в себе цели обучения в виде ожидаемых результатов. Овладение разными видами речевой деятельности на уроках русского языка в 10 классе общественно-гуманитарного направления осуществляется, в соответствии с Типовой программой, на основе следующих тем: «Имидж Казахстана: современный и исторический обзор», «Искусство и литература: различные формы художественного выражения», «Наука и этика: киборги и клоны», «Человек: права и свободы», «Туризм: экотуризм», «Экология души», «Свободное время как показатель развития общества», «Толерантность и межкультурный диалог».

Таким образом, как изучение грамматического материала, так и обучение языку в целом в обязательном порядке проводится через интеграцию с другими предметами посредством изучения сквозных речевых тем, использование текстов различных предметных областей, развитие академического языка. Это позволяет избежать существовавшую ранее практику предметного образования, а главное – учит видеть в русском языке не только цель обучения, но и средство изучения других общеобразовательных предметов. Наиболее важным в познавательной деятельности учащегося становится вопрос, может ли он использовать знания, умения, полученные в рамках определенной предметной области, для решения задач вне этого предмета.

В исследовании использованы следующие методы и приемы: обобщение передового педагогического опыта, сбор эмпирических данных (наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование, моделирование), внедрение результатов педагогического исследования, а также приемы с использованием правил действия в познании (Е. И. Пассов [6]).

Полученные результаты. Все более увеличивающиеся объемы информации, изменения в ее характере и способах восприятия обусловливают значительные перемены в системе и содержании образования, оценке образовательных достижений обучающихся, что вызывает

необходимость учиться находить, анализировать, использовать информацию в профессиональной деятельности и разных жизненных ситуациях. В учебнике «Русский язык» для 10 классов общественно-гуманитарного направления, основанном на интегрированном, функционально-коммуникативном (значит – текстоцентрическом) подходе к обучению, текст составляет основную дидактическую единицу, на основе которой формируются навыки работы с информацией.

В тексте выражаются различные типы информации: содержательно-фактуальная (сообщения о происходящих фактах, событиях, процессах), содержательно-концептуальная (авторская оценка, интерпретация явлений действительности), содержательно-подтекстовая (скрытая) [2; 3, с. 28].

При проведении международного мониторинга оценки образовательных достижений PISA (Programme for International Student Assessment) учащимся даются контекстные задания, в которых предлагается описание некой ситуации и вопросы, требующие решения с использованием информации, содержащейся в описании и в самом вопросе [9]. В соответствии с идеей контекстных заданий в настоящий учебник включены тексты из различных сфер знания как источники разной информации: нелингвистической (фактуальной, концептуальной) и лингвистической (содержательно-подтекстовой).

Если в контекстных заданиях PISA обычная математическая задача «нагружается» повседневной информацией, то в заданиях учебника тексты из физической, биологической, юридической сфер знаний погружаются в лингвистический контекст. Это позволяет формировать навыки обработки различных видов информации, которые необходимы при изучении любого предмета, т. е. являются универсальными, метапредметными.

Так, в одном из контекстных заданий учащимся предлагаются для анализа тексты научного стиля об изобретениях, созданных по принципу ваньки-встаньки: «Чехол «ванька-встанька» для мобильника», «Святящийся ванька-встанька». С целью актуализации фактуальной информации в тексте проводится беседа по вопросам: *Что такое «умные» игрушки? Почему кубик Рубика называют «механической головоломкой», «волшебным кубиком», «магическим кубиком»? Можно ли назвать его «умной», научной игрушкой? Что такое ванька-встанька? Как еще называют эту игрушку? Каков принцип ее действия? Какие новшества внесли в игрушку изобретатели? В чем преимущества чехла «ванька-встанька»? Каково назначение святящегося ваньки-встаньки? Какие законы физики объясняет принцип работы описанных предметов?* Лингвистическая составляющая этого задания заключается в анализе стилистических, жанровых, языковых особенностей прочитанных текстов, позволяющем увидеть за обычными предметами языковые явления, напр., особенности номинации предметов (Почему эта игрушка называется *ванька-встанька, неваляшка*?), функционирования специальной лексики, синонимов, устойчивых выражений в тексте для реализации авторской интенции и др.

При составлении заданий учитывалась предложенная Б. Блумом таксономия образовательных целей: знание (*назвать, рассказать, показать*) – понимание (*описать, объяснить, охарактеризовать*) – применение (*применить, проиллюстрировать*) – анализ (*проанализировать, проверить, провести эксперимент, сравнить*) – синтез (*создать, придумать дизайн, разработать*) – оценка (*представить аргументы, защитить мнение, доказать, прогнозировать*) [1].

При анализе текста обучающиеся учатся структурировать, выявлять взаимосвязи между частями, определять принципы организации текста. Любой анализ должен иметь продолжением синтез, который предполагает умение объяснять позицию, интенции автора текста, а также умение комбинировать элементы для получения нового целого. Так, проведенный анализ нелингвистической и лингвистической информации в тексте поможет учащимся создать текст – рекламу чехла «ванька-встанька», учитывая жанровые требования (цель рекламы – привлечь внимание покупателей к рекламируемому товару, языковые особенности рекламы (описать предмет, его преимущества таким образом, чтобы его захотели купить).

Выявление разных видов информации предполагает различные типы функционального чтения: ознакомительного (сканированного), поискового, изучающего (аналитического), комментированного. Поэтому успешность выполнения таких заданий зависит не только от предметных знаний, но и от владения стратегиями чтения, работы с информацией, использования ее для решения практических задач не только на уроках русского языка, но и на других занятиях – другими словами, перенесения своих знаний и умений из одной области на другую. В этом случае можно говорить о функциональной грамотности, под которой понимается «способность человека использовать навыки чтения и письма в условиях его взаимодействия с социумом», «тот уровень грамотности, который дает человеку возможность вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней» [5, с. 4].

Универсальным навыком, необходимым при изучении любого предмета, является вероятностное прогнозирование, под которым понимается «процесс сопоставления поступающей информации о наличной ситуации с уже заложенной в памяти информацией о прошлом опыте» [10].

В одном из контекстных заданий предлагается составить прогноз содержания текста под заголовком «Клон – не двойник человека, а его младший брат-близнец», а после прочтения текста сравнить с ним свой прогноз. В подобных заданиях имеется интрига, недосказанность, вызывающая интерес у учащихся, множество вопросов и вариантов ответов. Анализ фактуально-содержательной информации текста проводится в ходе беседы по вопросам: *Какие аргументы авторы приводят для доказательства утверждения, что «клоны человека будут обычными человеческими существами»?* На основе этого обучающиеся выражают свое мнение о прочитанном: приводят аргументы для доказательства тезиса «Клон – не двойник человека, а его младший брат-близнец».

Заданием интегрированного типа является упражнение, в котором дан отрывок из романа «Собачье сердце» М. А. Булгакова. Здесь предлагается работа, охватывающая сферу интересов из разных областей знания: русского языка (*Почему автор для обозначения «неожиданно явившегося лабораторного существа» использует слово «человек»? Почему Шариков употребляет разговорные выражения «извиняюсь» и «где ж это видано»?*), русской литературы (*Как вы думаете, почему повесть М. А. Булгакова называется «Собачье сердце»?*), биологии, медицины (*По вашему мнению, Шариков является человеком? Кого можно назвать его «родителями»?*), права (*Имеет ли Шариков право на документы, прописку? Кто из них – профессор Преображенский или «человек» – прав?*), этики (*Какая этическая проблема возникла в связи с «созданием» Шарикова?*) и др.

При выполнении упражнения учащиеся достигают образовательных целей (по таксономии Б. Блума [1]): рассказывают, объясняют, характеризуют, иллюстрируют, анализируют,

проверяют, сравнивают и приходят к выводу, что для обозначения «неожиданно явившегося лабораторного существа» автор использует слово *человек* в обобщенном значении – «живое существо, обладающее даром мышления и речи, способностью создавать орудия и пользоваться ими в процессе общественного труда» [4]. Учащиеся синтезируют информацию о том, что в связи с «созданием» Шарикова возникли этическая и юридическая проблемы: будучи человеком, он должен иметь имя, отчество, фамилию, семью, профессию, права на документы, на прописку – то есть быть полноправным гражданином. В завершение работы над отрывком из романа учащиеся должны написать эссе о правах искусственно созданного человека.

Заключение. Предложенные в учебнике задания, представляющие собой пример прагматизации образования, нацелены на развитие умений анализировать различные виды информации в текстах из разных сфер знания, синтезировать ее, с тем чтобы использовать для решения задач. Учебник ориентирован на осуществление интеграции с другими предметами, развитие функциональной грамотности, критического мышления, универсальных, метапредметных навыков, в частности, поиска, извлечения и обработки информации, использования ее для решения практических задач.

Список литературы

1. Bloom B. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals: Handbook I, Cognitive domain. New York: Longman, 1956.
2. Валгина Н. С. Теория текста. М.: Логос, 2003. 173 с.
3. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Комкнига, 2006.
4. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-образовательный. – М: Русский язык, 2000. В 2-х т. 1209 с.
5. Рождественская Л., Логинова И. Формирование навыков функционального чтения: Пособие для учителя. Narva, 2012.
6. Пассов Е. И. Программа – концепция коммуникативного иноязычного образования. М.: Просвещение, 2000. 173 с.
7. Сабитова З. К., Алтынбекова О. Б. Русский язык. Учебник для 10 классов общественно-гуманитарного направления общеобразовательных школ. Алматы: Мектеп, 2019. 294 с.
8. Типовая учебная программа по учебному предмету «Русский язык» для 10–11 классов общественно-гуманитарного направления уровня общего среднего образования по обновленному содержанию (с русским языком обучения) // http://kzrefs.org/dokumenti-1-starshaya-shkola-10-11-kl-rusemn-rus100-rus-lit-ru/file41/index.html. Дата обращения: 24.05.2019.
9. Тюменева Ю. А, Вальдман А. И., Карной М. Что дают предметные знания для умения применять их в новом контексте. Первые результаты сравнительного анализа TIMSS-2011 и PISA-2012 // Вопросы образования. 2004. № 1. С. 9–23.
10. Умеренкова А. В. Вероятностное прогнозирование и эффект обманутого ожидания // Теория языка и межкультурная коммуникация. Курск, 2006. С. 85–90.

Антропова Марина Юрьевна, к.педагог.н., доцент, Российский новый университет, Москва, Россия

Antropova Marina Yu., PhD in Pedagogy, Associate Professor, Russian New University, Moscow, Russia

ВЛИЯНИЕ РОДНОГО ДИАЛЕКТА НА РУССКУЮ РЕЧЬ КИТАЙЦЕВ

INFLUENCE OF THE NATIVE DIALECT ON THE RUSSIAN SPEECH OF THE CHINESE

Аннотация. Проблема постановки русской звучащей речи китайским учащимся, по мнению авторов, может быть решена эффективно при обращении к системе китайских диалектов. Это связано со спецификой китайской литературной и диалектной фонетики. В ходе освоения русского произношения на речь китайца может оказывать интерферирующее воздействие фонетическая система его родного диалекта. В процессе исследования был проведен анализ акцентных черт носителей кантонского диалекта (диалекта «юэ»), одного из южно-китайских диалектов, который сильно отличается от китайского литературного языка. Авторы делают выводы, что при постановке русского произношения у китайских учащихся необходимо учитывать наличие у них диалекта, в том числе кантонского, как факт языковой ситуации в Китае. Диалектные черты последовательно проявляются в интерферированной русской речи и фиксируются в ходе анализа акцента китайцев, обучающихся говорить по-русски. В ходе сравнительного эксперимента по постановке русского произношения в курсе «Фонетика» у учащихся-бакалавров университета города Гуанчжоу были выявлены специфические отклонения и ошибки в устной речи студентов-южан, что существенно повлияло на методические подходы в обучении китайских «билингвов».

Ключевые слова: языковая ситуация; китайские диалекты; язык «путунхуа»; кантонский диалект; китайские студенты; освоение русского произношения; интерференция в устной речи; иностранный акцент

Abstract. The pronunciation system of the Chinese language must be examined under the consideration of the Chinese dialect system. This is the feature of the interrelationship between literary language and dialects in Chinese phonetics. The phonetic systems of the literary language "putonghua" and of the local dialect influence the speech of Chinese and can have an interfering effect when the dialect dominates. To show this, we analysed the features of the Cantonese (yueyu) speakers' accent during the research. This dialect, as one of the most widespread dialects in southern China, differs greatly from the Chinese literary language. We compared the analysis results of the Cantonese speakers' phonetic accent with those of the literary language users' phonetic accent. The authors conclude that it is necessary to recongnise the existence of the dialect "yueyu" as a language fact in China when we work on the pronunciation of the Chinese students who learn Russian. In the course of the experiment in teaching Russian pronunciation, we identified specific errors in the oral speech of southerner students in phonetic lessons with bachelor students of the University of Guangzhou, which we will use in the activities of a Russian language teacher.

Keywords: the Situation in language; Chinese phonetics system; Chinese dialects; Putunkhua; Cantonese dialect; Chinese students; the interference in the speech, speech interference, the accent in the Russian

Введение. Китайский язык, относясь к сино-тибетской языковой семье, которая включает множество локальных вариантов языка, говоров и диалектов, разнообразен фонологически, а также в незначительной степени лексически и синтаксически. Диалекты (говоры) широко распространены и объединены в семь официальных групп китайских диалектов [12]. Пекинский говор или диалект (мандаринский) лег в основу официального государственного языка Китая, так называемого «путунхуа», или «мандарин». После образования в 1949 году Китайской Народной Республики все китайцы в обязательном порядке изучают в школе и вузе «путунхуа». Многие ученые считают, что пекинский говор следует считать нормой, потому что Пекин является столицей Китая, и люди, живущие в северо-восточных провинциях Китая, говорят по-китайски, максимально приближаясь к орфоэпической норме [1]. Кроме «путунхуа», существует много групп диалектов, которые сильно отличаются от него. Это такие крупные ветки диалектов, как «у» (шанхайский), минь (тайваньский), юэ (кантонский). Хотя они и не стали базой для общепринятого государственного китайского языка, но играют значительную роль в понимании истории и культуры китайского народа как мультинациональной и мультикультурной общности, в которой сочетаются верования и традиции разных поколений и общин географически различных регионов [13]. Уместно вспомнить слова известного русского ученого-лингвиста А. А. Реформатского, который писал, что главная трудность при обучении произношению чужого языка «не овладение чужим, а борьба со своим» [9, с. 506]. И эту мысль напрямую можно отнести к языковой ситуации в Китае, где использование местных диалектов сильно мешает коммуникации между носителями разных диалектных норм.

Таким образом, можно считать, что многие современные китайцы наряду с официальным литературным языком владеют родным диалектом или другим родным языком. Диалектные черты в произношении китайцев оказывают большое влияние на обучение иноязычной звучащей речи, в том числе русской.

В данной статье мы не будем подробно останавливаться на различиях в диалектах и причинах их появления, тем более описывать отдельные говоры. Наша задача состоит в том, чтобы показать, как владение несколькими фактически языками, как «путунхуа» и «юэ» на юге Китая, может влиять на овладение китайскими учащимися, своего рода «билингвами», русским языком, прежде всего его фонетической системой.

Теория. На наш взгляд, языковая ситуация в Китае является существенным фактором при изучении русского языка. Многолетняя программа по внедрению стандартизованного языка, а также использование с 50-х годов прошлого века новой системы романизации китайского языка повлияли на ликвидацию безграмотности в стране, унификацию требований к работникам разных сфер, что привело к обязательному изучению «путунхуа» [13]. Несмотря на укрепление «путунхуа» и утверждение, что крупные диалекты не могут восприниматься как полноценные языки из-за отсутствия собственной письменности, в южных регионах страны особенно, общество стоит за сохранение своего диалекта или родного языка у национальных меньшинств, что является обязательных в многонациональном Китае. Современные школы на юге Китая, например, кроме обязательного «путунхуа» изучают местный диалект, кантонский, или язык «юэ». И это объективно, так как раскол между северными диалектными группами, по мнению ученых-синологов, которые активно изучали диалекты в 20 веке, и южными диалектными группами, такими, как тайваньская, хакка и кантонская, достаточно велик и в наше время [7, 11]. Например, кантонский диалект является одним из самых известных и самых распространенных диалектов, на нем говорит более 70 миллионов человек. Наряду с «путунхуа» «юэ» получил

официальный статус в Гонконге и Макао. На это есть свои географические, экономические, социально-политические причины [2,3]. Из работ С.Б. Янкивер, в которых содержится первое целостное описание гуанчжоуского (кантонского) диалекта китайского языка, сведения по фонетике и фонологии, лексике, грамматике и письменности гуанчжоуского диалекта, мы видим, насколько «юэ» сильно отличается от других диалектов [10]. Об этом пишут и китайские исследователи, отмечая, что около 90% слов произносится говорящими на этом диалекте по-иному, и разница между «юэ» и «путунхуа» настолько велика, что в лингвистике диалекту «юэ» дали название «кантонский язык» [5,6].

Данные и методы. В своей практике преподавания русского языка в университете имени Сунь Ятсена, располагающегося в столице провинции Гуандун городе Гуанчжоу, мы также столкнулись с трудностями в овладении русской фонетикой на начальном этапе изучения языка студентами факультета русского языка [3, с. 51-52]. Наши предыдущие исследования на эту тему подтвердили гипотезу, что в силу несходства в звуковом строе литературного языка и «юэ» фонетический акцент в интерферированной русской речи носителей этого диалекта особенно сильно отличается от акцента других носителей китайского языка [8]. Студенты, которые активно говорят на кантонском диалекте в родной среде, имеют определенные проблемы при освоении русской фонетики. Здесь в постановке русского произношения могут помочь пособия русских специалистов, занимающихся проблемами иностранного акцента [4].

Анализ эмпирических данных, методы наблюдения, опроса выявили специфические явления в темпе и качестве усвоения «сложных» русских звуков у активных носителей кантонского диалекта. Нами было проведено выборочное анкетирование-опрос студентов 1 и 2 курсов. В экспериментальной группе приняло участие 26 человек. Более 50% респондентов активно владеют каким-либо языком или диалектом: хакка, кантонским, дон, мяо и другими малыми не южными языками (по 1-2 чел.). 30 % из них - кантонцы, которые говорят на языке «юэ» дома и в школе. Наиболее трудные для усвоения респонденты выделили звуковые единицы [р], [р‘] и [ж], [л‘] и [ч‘], индивидуально - [ы], [д], [г], [ш] и [ш‘].Респонденты, владеющие кантонским диалектом, отметили прежде всего сложность в интерференции [р‘]/[л‘],[л]/[л‘],[н]/[н‘].

Результаты. Наш опрос и его результаты, а также собственно работа над постановкой русского произношения у китайских студентов в курсе «Фонетика» подтверждают многолетнее исследование китайского лингвиста-практика Дэн Цзе [5]. Так, ссылаясь на работу А. А Реформатского, где упоминаются некоторые акцентные черты, которые обнаруживаются только у южных китайцев, например, неразличение звуковых единиц [л] и [н], [л‘] и [н‘], он приводит свои примеры [9]. «В кантонском диалекте гласный [е] может употребляться изолированно, не в составе дифтонга, и соответственно, возможно сочетание [fe], в котором, однако, согласный не является мягким. В связи с этим в интерферированной русской речи южных китайцев может обнаруживаться неразличение [ф‘э] и [фэ]: южане часто произносят *[fé]дя вместо [ф‘э́]дя, *про[fé]ссор вместо про[ф‘э́]ссор» [8, с. 109]. Также в нашей совместной статье отмечается, что в русской речи кантонцев есть как общие характерные трудности с носителями только китайского литературного языка, так и специфические, например, необоснованные пропуски звуков и сочетаний (Аме[р‘]ка, вспле[к], [фсър‘э́]ча), появление гласных вставок и ряд других отклонений [8]. Всё это требует внедрять в свою работу специальные логопедические и методические приемы на постановку определенных звуковых единиц: произносить включающие их слоги, слова, скороговорки, предложения.

Заключение. Из-за сильных различий между фонетическими системами литературного китайского языка и диалектов, в русской речи носителей, например, кантонского, или языка «юэ», проявляются акцентные черты, которые отличаются от отклонений, обнаруженных у носителей

литературного китайского языка. Поэтому преподавателю-лингвисту, обучающему китайских учащихся, желательно учитывать в ходе обучения русскому произношению факт «билингвального» явления у носителей «путунхуа», что в некоторых случаях облегчает, а в других усложняет его работу. Носители диалектов и других языков в Китае бережно относятся к своему культурному наследию, считая язык, как пишут сами учащиеся, символом своей народности, своего региона. И современная языковая политика правительства Китая в целом не препятствует, а в большей степени способствует сохранению полилингвальности и поликультурности китайского общества.

Список литературы

1. *Алексахин А.Н.* Теоретическая фонетика китайского языка (Базовый курс теоретической фонетики современного китайского языка путунхуа). Учебное пособие. Издание второе, исправленное и дополненное. – М., 2011. – 342 с.
2. *Антропова М.Ю., Машкина О.А.* Новые тенденции в изучении русского языка в Китае. Вестник РосНОУ, 2019, вып.1. Человек в современном мире. - М., РосНОУ, с. 90-98
3. *Антропова М.Ю., Машкина О.А., Сяо Цзинъи*. Русский язык в Китае: вызовы и ответы. Научно -исследовательский журнал«Cross Cultural Studies: Education and Science» CCS&ES, USA , март 2018., P.43-58
4. *Бархударова Е.Л., Панков Ф.И.* По-русски – с хорошим произношением: Практический курс русской звучащей речи: учебное пособие для иностранных учащихся гуманитарных специальностей. – М., 2008. – 192 с.
5. *Дэн Цзе.* Позиционные закономерности русской фонетической системы в «зеркале» китайского языка: автореф. дис. …канд. филол. наук: Москва, 2012.23 с.
6. *Касевич В. Б.* Фонологические проблемы общего и восточного языкознания. М.: Наука, 1983. 291 с.
7. *Софронов М.В.* Китайский язык и китайская письменность. М.:АСТ: Восток - Запад, 2007 г.
8. *Цзе Дэн, Антропова М.Ю.* Языковая ситуация в Китае и ее влияние на процесс овладения русским произношением .Научный журнал «Филология и культура». - 2017, № 4(50). - Казань, КФУ. - С. 107-111.
9. *Реформатский А. А.* Фонология на службе обучения произношению неродного языка // Реформатский А.А. Из истории отечественной фонологии. Очерк. Хрестоматия. М.: Наука, 1970. С.506–515.
10. *Янкивер С.*Б. Гуанчжоуский (кантонский) диалект китайского языка. М.: Наука, 1987 г. - 106 с.

References

1. Aleksakhin A.N. *Teoreticheskaya fonetika kitayskogo yazyka (Bazovyy kurs teoreticheskoy fonetiki sovremennogo kitayskogo yazyka putunkhua). Uchebnoye posobiye. Izdaniye vtoroye, ispravlennoye i dopolnennoye*. [Theoretical phonetics of the Chinese language (Basic course of the theoretical phonetics of modern Chinese, Mandarin Chinese). Tutorial. Second edition, revised and updated] – M., 2011. – 342 p. (In Russian)
2. Antropova M.YU., Mashkina O.A. *Novyye tendentsii v izuchenii russkogo yazyka v Kitaye*. [New trends in the study of the Russian language in China] Vestnik RosNOU, 2019, vyp.1. Chelovek v sovremennom mire. - M., RosNOU, p. 90-98 (In Russian)
3. Antropova M.YU., Mashkina O.A., Xiao Jingyu. *Russkiy yazyk v Kitaye: vyzovy i otvety*. [Russian language in China: challenges and solutions] Nauchno -issledovatel'skiy zhurnal

«Cross Cultural Studies: Education and Science» CCS&ES, USA , mart 2018., P.43-58 (In Russian)
4. Barkhudarova Ye.L., Pankov F.I. *Po-russki – s khoroshim proiznosheniyem: Prakticheskiy kurs russkoy zvuchashchey rechi: uchebnoye posobiye dlya inostrannykh uchashchikhsya gumanitarnykh spetsial'nostey*.[In Russian - with good pronunciation: Practical course of Russian speech: a textbook for foreign students of humanitarian specialties] – M., 2008. – 192 p. (In Russian)
5. Deng Jie. *Pozicionnye zakonomernosti russkoi foneticheskoi sistemy v «zerkale» kitaiskogo iazyka:* avtoref.dis. ... kand. filol.nauk [Position regularities of the Russian phonetic system in Chinese "mirror": PhDThesis Abstract]. Moscow, 23 p. (In Russian)
6. Kasevich, V. B. *Fonologicheskie problemy obshego i vostochnogo iazykoznaniia* [Phonologic problems of the general and east linguistics]. 291 p. Moscow, Nauka. (In Russian)
7. Sofronov M.V. *Kitayskiy yazyk i kitayskaya pis'mennost.*[Chinese language and Chinese writing]. M.:AST: Vostok - Zapad, 2007. (In Russian)
8. Jie Deng, Antropova M.YU. *YAzykovaya situatsiya v Kitaye i yeye vliyaniye na protsess ovladeniya russkim proiznosheniyem.* [Language situation in China and its influence on the accent in Russian speech]Nauchnyy zhurnal «Filologiya i kul'tura». - 2017, № 4(50). - Kazan', KFU. - Pp. 107-111.
9. Reformatskii, A. A. (1970). *Fonologiia na sluzhbe obucheniia proiznosheniiu nerodnogo iazyka* [Fonologiya on service of training in a pronunciation of nonnative language]. Reformatskii, A. A. *Iz istorii otechestvennoi fonologii. Ocherk. Hrestomatiia*. [From history of domestic phonology. Sketch. Anthology]. Pp.506 –515. Moscow, Nauka. (In Russian)
10. Yankiver S.B. *Guanchzhouskiy (kantonskiy) dialekt kitayskogo yazyka.* [Guangzhou (Cantonese) dialect of Chinese] M.: Nauka, 1987 - 106 p. (In Russian)

Электронные источники

1. Рыбникар А.А. Исследование диалектов Китая российскими учёными. https://sibac.info/conf/philolog/xxviii/34081 (Обращение: 20.05.2019)
2. Список китайских диалектов. ВикипедиЯ. https://ru.wikipedia.org (Обращение:20.05.2019)
3. Струкова Полина. Диалекты китайского языка: без шансов, без вариантов. Магазета. WeChat 2017-07-26 (2018-03-05) ID:magazeta_com (Обращение: 17.05.2019)

Electronic source

1. Rybnikar A.A. The study of Chinese dialects by Russian scientists. https://sibac.info/conf/philolog/xxviii/34081 (Accessed : 20.05.2019)
2. List of Chinese dialects. Wikipedia. https: // ru.wikipedia.org (Accessed: 20.05.2019)
3. Strukova Polina. Dialects of Chinese: no chance, no options. Magazeta. WeChat 2017-07-26 (2018-03-05) ID: magazeta_com (Accessed: 17.05.2019)

Асанова Светлана Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, Национального университета Инчхон, факультета Северо-азиатских исследований и международной торговли, отделения Российских исследований и торговли.

Asanova Svetlana Alexandrovna, Doctor of Philosophy, field of Pedagogy, Assistant Professor, Department of Northeast Asian Studies, Incheon National University.

ИСТОКИ ФОРМИРОВАНИЯ БИЛИНГВИЗМА НА КОРЕЙСКОМ ПОЛУОСТРОВЕ

ORIGINS OF FORMING BILINGUVISM ON THE KOREAN PENINSULA

Аннотация. В своей статье автор описывает первопричины возникновения и развития билингвизма на Корейском полуострове, когда в 1910 году, после вторжения Японии, развивается первый виток билингвизма, носящий насильственный характер. Население под страхом смертной казни было вынуждено изучать японский язык. В тот момент определяется первая билингвальная пара языков: корейский — японский. Далее, автор исследует исторические предпосылки формирования и проявление повторного билингвизма после освобождения Южной Кореи от японского колониального режима, когда на политический олимп вышел другой лидер – США, в 1945 году. В послевоенные годы, по всей территории страны были разбиты американские военные базы, что способствовало изучению английского языка. Стал развиваться повторный билингвизм, но уже с другой парой языков: английский — корейский. В исследовании приводятся интересные факты об интенсивности изучения английского языка и отношения граждан Кореи ко второму языку. Например, это страна по количеству педагогов-носителей занимает первое место в мире; корейцы тратят на изучение языка более 3 млрд. долларов в год. Помимо этого, в статье рассматриваются различные классификации билингвизма и психологические механизмы порождения разноязычной речи. Несмотря на интенсивность обучения, страна сохраняет национальную самобытность, основанную на особой государственной контролирующей политике, призванную поддерживать национальный суверенитет, перед лицом влияния военного союза с США, а также как влияние билингвизма отражается на изучении русского языка.

Ключевые слова: билингвизм в Корее, вторичный билингвизм, националистическое движение Донгак, Донгакская крестьянская революция, рецептивный билингвизм, репродуктивный билингвизм

Abstract. In his article, the author describes the root causes of the emergence and development of bilingualism on the Korean Peninsula. In 1910, after the invasion of Japan, the first round of bilingualism developed, which has violence in nature. The population was forced to learn Japanese. At that moment, the first bilingual pair of languages was determined: Korean - Japanese. Further, the author explores the historical background of the formation and manifestation of re-bilingualism after the liberation of South Korea from the Japanese colonial regime, when another leader, the United States, entered the political Olympus in 1945. In the post-war years, American military bases were stationed throughout the country, which contributed to the study of English. The second step of bilingualism began to develop with a different pair of languages: English - Korean. The study

provides interesting facts about the intensity of learning English and the attitude of Korean citizens to a second language. For example, this country takes the first place in the world in the number of native English teachers; Koreans spend more than $ 3 billion a year on learning a second language. In addition, the article discusses various classifications of bilingualism and psychological mechanisms for generating multilingual speech. Despite the intensity of training, the country retains its national identity based on a special state control policy, designed to support national sovereignty, in the face of the influence of a military alliance with the United States, and also how bilingualism influences the study of Russian.

Keywords: bilingualism in Korea, secondary bilingualism, Dongak nationalist movement, Dongak peasant revolution, receptive bilingualism, reproductive bilingualism

Введение. Корея является интегративной частью передового научно-индустриального сообщества. Южная часть корейского полуострова проделала прогрессивный путь во всех областях экономической, политической, социальной, научной и образовательной жизни за относительно короткий промежуток времени.

Теория. Параллельно с началом политических реформ в Южной Корее, в области образования стал развиваться билингвизм. Билингвизм (двуязычие) – способность тех или иных групп населения объясняться на двух языках и принадлежать одновременно к двум различным социальным группам. В Южной Корее массовый билингвизм стал заметной особенностью языковой ситуации. Когда два языка сосуществуют друг с другом в рамках единого коллектива и широко используется в различных коммуникативных сферах, в зависимости от социальной ситуации и других параметров коммуникативного строя.

Данные и методы. Одной из причин возникновения билингвизма – это последствие колониализма. В случае с Южной Кореей билингвистическая пара языков менялась в зависимости от политической ситуации и исторических предпосылок развития общества. В начале двадцатого столетия, после вторжения Японии билингвизм стал насильственным: население под страхом смертной казни стало изучать японский язык, появилась первая билингвистическая пара языков*:* ***корейский - японский.***

Позднее после освобождения Южной Кореи от колониального режима, на политический олимп вышел другой лидер – США, с 1945 года страна находилась под защитой американских военных сил. По всей территории страны были разбиты американские военные базы, изучению английского языка стали уделять особое внимание, стал развиваться ***повторный билингвизм***, но уже с другой парой языков, в этом случае: ***английский - корейский***.

Данный тип билингвизма носил добровольный характер, который продолжается по сегодняшний день. Это проявляется в дублировании названий компаний, станций метро; газетами, издаваемыми на английском языке. В том числе это проявляется в интенсивности изучения английского языка во всех учебных учреждениях (как в частных, так и государственных). Все общество уделяет этому аспекту пристальное внимание, изучение языка начинают с самого раннего возраста и тратят на это огромные средства, вплоть до приглашения на дом учителей в качестве гувернеров (чаще всего это носители английского языка) для детей до детсадовского возраста.

Интересные факты, что это страна с наибольшим количеством учителей- носителей английского языка как родного, а также Корея – это страна, тратящая на изучение английского языка более 3 млрд. долларов в год, что является одним из наивысших показателей в мире.

Существуют различные классификации билингвизма и разные основания для этих классификаций, поскольку, это комплексное понятие. В психологическом аспекте билингвизм можно охарактеризовать с разных позиций. Например, данное явление позволяет билингву понимать речь, которая принадлежит вторичной языковой системе – это ***рецептивный билингвизм***.

Умение, позволяющее воспроизводить вслух или про себя прочитанное, услышанное, есть ***репродуктивный билингвизм.*** Если данное умение позволяет порождать речевые произведения, принадлежащие ко вторичной языковой системе, то такой билингвизм квалифицируется *как* ***продуктивный*** *[*5].

Основание для психологической классификации билингвизма служит соотнесенность между собой речевых механизмов. Впервые такая классификация была разработана Л.В. Щербой[7] и заложила разделение исследуемого понятия *на чистый*, когда индивид в каждой ситуации, например: семья – школа, использует только один из имеющихся в его арсенале языков, ***смешанный билингвизм*** (использование двух языков в одной и той же ситуации). С. Эрвин и Ч. Осгуд полагают, что в этом случае между речевыми механизмами, относящимися к порождению разноязычной речи, существует очевидная связь.

Еще совершенно недавно, в середине 50-х прошлого столетия, после японских колониальных захватчиков (1910-1945) и разорительной гражданской войны между севером и югом (06.1950- 07.1953), Южная Корея стояла в списке беднейших стран мира. Когда как сегодня, она является мировым лидером во многих областях экономики, промышленности, социального развития и образования, Что способствовало такому огромному скачку и становлению высокоразвитой и динамично развивающейся стране?

Исторически сложилось, что в основе лежат националистические движения Кореи за продвижение и защиту древней культуры страны и национальной идентичности от иностранного влияния, а также обеспечение движения за независимость во время японского колониального режима. Для того, чтобы получить политическую и культурную автономию, ей сначала пришлось содействовать культурной зависимости.

По этой причине, националистическое движение потребовало восстановления и сохранения традиционной культуры Кореи. Donghak (восточное учение) - это крестьянское движение, также известное как Донгакская крестьянская революция, начавшаяся в 1870-х годах. Эту революцию можно рассматривать как раннюю форму становления корейского националистического движения сопротивления против иностранных влияний. Когда на смену движения Праведной Армии, а позже серии корейских движений сопротивления, которые привели к расчленению одной нации на два государства.

Национализм, сформировавшийся в конце 19-го века в Кореи, был формой движения сопротивления, но с существенными различиями между севером и югом. После вторжения иностранных держав в конце 19 века, корейцы были вынуждены построить собственную самобытность таким образом, чтобы сохранить ее от иностранцев. Они стали свидетелями и участниками, в широком диапазоне, националистических выступлений за последние столетия, но все они были лишь формами сопротивления против иностранных влияний.

В колониальный период, корейские националисты вели борьбу за независимость, а также против имперской Японии в Корее, Китае, в частности Маньчжурии и на Дальнем Востоке России. Они сформировали «правительства в изгнании», войска, и секретные группы, чтобы бороться с японскими колонистами извне. Для ведения подобной борьбы

революционерам требовались знания иностранных языков. Приоритетность в изучении были отданы китайскому, японскому, а позднее английскому языкам.

В определенный период истории Корейский полуостров стал центром идеологической борьбы двух мировых систем США и СССР, что послужило толчком для изменения политики в различных сферах деятельности, в том числе в образовании.

Корея была разделена по 38-й параллели между севером и югом союзными державами в 1945 году как часть разоружения императорской Японии, но это разделение сохраняется, по сей день. Раскол постоянно усугубляется конкурирующими режимами противоборствующих идеологий и мировой политики. Более того, это связано с отличающимися чувствами национальной идентичности, которые были получены из уникальных источников истории, политики, классовой системы, а также половыми ролями в обществе, с которыми сталкивались корейцы по разные стороны границы.

В результате, корейский национализм в конце 20-го века был пронизан расколом между Севером и Югом. По сей день каждый режим поддерживает свой отличительный вид национализма, отличный от противоборствующей стороны, тем, что каждый стремится захватить весь Корейский полуостров.

В то время как националистическая теория и практика колониальной эпохи и первой Республики Южной Кореи были на основе классов и движений конкретных сил, то в современной Южной Корее (1990-х годов и далее) на более широкой основе (в том числе классов со средним уровнем доходов) разработанные в духе, так называемого «Нового национализма». Две идеологии сформировали концепцию нового национализма: старая национальная логика анти-империализма – это освободительное движение, с одной стороны, и государство всецело разделяющее идеологию, введенного режима Пак Чжон Хи, который воплощался в Национальной верности (국민 교육 헌장), с другой стороны.

"Новый" национализм Южной Кореи движет государственной политикой и является мощной контролирующей силой корейской политики с 2004 года. Он был призван, чтобы поднять национальный консенсус по таким спорным вопросам, как участие Южной Кореи в войне с Ираком, подобные усиленные жесты для поддержания суверенитета перед лицом одностороннего военного союза с США, современной конфронтации с Китаем и Японией из-за территориальных вопросов, и так далее.

Система корейского образования на рубеже XIX-XX-го веков в Корее была развита очень слабо, не было ни одного университета, только несколько миссионерских христианских школ в западном стиле, которые впоследствии стали частными университетами. Во времена японского колониализма, все корейские школы были запрещены, на их базе функционировали школы, где преподавание велось исключительно на японском языке. В стране стал зарождаться ***«навязанный»*** билингвизм, потому что всё население стало изучать японский язык, а устный язык всё равно оставался корейский.

Но по ряду исторических условий активно хангыль[8] не использовали до 1895 года. Вместо этого в обороте находилось смешанное письмо: часть слова, представляющую значимую основу слова писали китайским иероглифом, а грамматические формообразующие флексии, давались в хангыле. Интересно, что по сей день принцип смешанного письма, все

[8] Название корейского алфавита

еще актуален на территории Южной части полуострова, когда как северяне пользуют исключительно хангыль, после реформы 1949 года, об отмене иероглифического письма.

В настоящее время языковая картина изменилась, во всех учебных учреждениях обязательным стало изучение английского языка, во всех вузах тестируются новые учебники по английскому языку, причем проводится конкурс между вузами, чей учебник после апробации признается лучшим для изучения. Подобные позитивные факты имеют более глубокие корни: во-первых, добровольное желание корейского народа говорить на языке страны, давшем им путь к освобождению и процветанию; и во-вторых, желание двигаться в ногу со временем, быть образованными и быть на уровне с европейскими странами, где владение несколькими иностранными языками является повседневной нормой жизни.

Принимая во внимание описанные факты, становится актуальной высказанная еще в начале века Л.В. Щербой мысль, что "мир, который нам дан, познаётся нами в нашем непосредственном опыте, оставаясь везде одним и тем же, постигается различным образом в различных языках, даже в тех, на которых говорят народы, представляющие собой известное единство с точки зрения культуры..."[4]

Основываясь на этом высказывании, можно заявить, что каждый язык формирует у его носителей, определенный образ мира, представленный в речи семантической сетью ассоциаций, которая характерна именно для конкретного языка: ассоциативные эксперименты, трудности, появляющиеся в кросскультурном общении, а также при переводе, доказывают этот факт. При подобных обстоятельствах, возникает проблема билингвизма: как в одном сознании сочетаются две языковые системы, две картины мира, как взаимодействуют два образа действительности.

Заключение. Невольно возникает вопрос: как наличие билингвизма в обществе, способствует, или препятствует изучению русского языка? При существовании билингвизма формируется новая общая картина мира, где каждому элементу определенного содержания соответствуют два элемента выражения (переводные эквиваленты на разных языках), при *координированном билингвизме*[9] создаются две параллельные системы, где каждому *денотату*[6] соответствует свой *сигнификат.*[7] Подобное разделение помогает нам объяснить языковые процессы, происходящие при билингвизме: интерференцию языков, неожиданное и беспричинное переключение говорящего с одного языка на другой. Но самый, пожалуй, позитивный эффект от билингвизма – это увеличение объема памяти, быстрая мыслительная способность, терпение и толерантность к другим культурам, сопоставительный навык при изучении нового, ранее не изучаемого языка, отсутствие языкового барьера при разговоре на третьем языке, формирование личного сопоставительного языкового анализа, системы флексий (в нашем случае русского языка), использование второго (английского) языка, как языка посредника.

Поскольку второй язык выучивается в школе, а к нему подход обычно осуществляется с точки зрения первого языка, т.е. происходит семантическое сравнение значений слов, то овладение последующего языка происходит по уже созданной собственной системе и на этой основе постигаются последующие языки.

Последний факт имеет большую вспомогательную функцию для преподавателей-иностранцев, работающих в аудитории. При предъявлении нового грамматического или лексического материала, занятий по чтению, во время объяснений семантических значений,

[9] При ***координированном билингвизме*** создаются две параллельные системы, где каждому денотату соответствует свой *сигнификат.*

использование языка-посредника помогает довести до слушателей суть излагаемого материала в более доступной форме.

Список литературы

1. Азимов Э. Г., Щукин А. И. **Словарь методических терминов**. — СПб., 1999.
2. Асанова С.А. **Анализ типологических ошибок корейских студентов**. Языковое образование в аспекте взаимодействия культур: Материалы III международной конференции. Усурийск. 2009. 8-13 с.
3. Асанова С.А «Роль электронных средств обучения в формировании навыков перевода». международной научно-практической конференции «러시아 인문학과 융합» (Сеул, Республика Корея), ноябрь 2013. 237-243 с.
4. Балыхина Т.М. Хавронина С.А. Общие вопросы методики преподавания русского языка как неродного. М. РУДН. 2007
5. Балыхина Т.М., Себелева С.А. Типы билингвизма: методический аспект. М. РУДН. 2016http://www.schoolrus.ru/m-k/stati/83-tipy-bilingvizma-metodicheskij-aspect
6. Завъялова М.В. Исследования речевых механизмов при билингвизме. Вопросы языкознания. 2001 №5
7. Щерба Л.В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. Т. 1. Ленинград, 1958. 49 с.

Батдаваа Авирмэд - магистр, старший преподаватель кафедры менеджмента института Эрдэнэт МонГУ, г.Эрдэнэт, Монголия

Batdavaa Avirmed - master of Sciences, senior teacher of Management Department, Erdenet school, National University of Mongolia, Orkhon province, Mongolia,

Нямхуу Цэнгэл - магистр, старший преподаватель кафедры иностранных языков института Эрдэнэт МонГУ, г.Эрдэнэт, Монголия

Nyamkhuu Tsengel - master of Art, senior teacher of Foreign language Department, Erdenet school, National University of Mongolia, Orkhon province, Mongolia,

УЧЕБНИК КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НРАВСТВЕННЫХ И ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ

TEXTBOOK AS A MEANS OF DEVELOPMENT MORAL AND AESTHETIC SENSES

Аннотация. Учебник русского языка представляет собой коммуникативно - ориентированное учебное пособие для овладения русским языком, рассчитанное на аудиторное освоение под руководством учителя во внеязыковой среде. В данной статье освещается учебник по русскому языку на элементарном уровне “Русский язык VIII“ для 8 класса в монгольской школе как средство развития эстетических и нравственных чувств. В основе современного общества лежат демократические преобразования. При этом педагоги нацелены на формирование личности, имеющей нравственные идеалы. В свою очередь, особое внимание уделяется формированию общечеловеческих чувств, ценностей и идеалов, от которых даже могут зависеть

развитие страны. Воспитательная цель обучения заключается в формировании личности учащегося, развитии чувства взаимопонимания между народами, также в формировании гуманных личностей.

С другой строны, именно тексты в учебнике, являющиеся основным средством развития вышеизложенных чувств, должны служить опорой для поддержания мотивации, т.к. включает в себя два аспекта: 1) идет обучение языку 2) дает сведения о стране. Таким образом, данный эксперимент необходим для выявления роли лингвострановедческого материала в процессе обучения иностранным языкам. Так как это имеет огромное значение для методической базы школы.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, учебник, воспитательная цель, формирование личности, нравственные и эстетические чувства, тексты страноведческого характера

Abstract. Russian language text book is a communication task based manual which is aimed at acquiring Russian language in non-linguistic environment under the guidance of the teacher through classroom training. This article discusses the importance of 8th grade Russian language textbook /elementary level/ that it is one of the tool for developing a sense of ethics and aesthetics for students in Mongolia.

Todays in our democratic society educators are aiming to build a high morality with their students. Thus, it is worth paying attention to the development of the country's moral values and values that are the keys of development. Therefore, it is best to pay attention to the development of ethics and values in our country.

The educational goal of training is to form the student’s personality, develop a sense of mutual understanding between nations, and also to form humane personalities and a targeted focus on the development of moral and aesthetic feelings.

Also, the texts in the textbook, which are the main means of developing the above feelings, should serve as a support for maintaining motivation, since includes two aspects: 1) language learning is in progress 2) provides information about the country. Thus, this experiment is necessary to identify the role of linguistic material in the process of learning foreign languages. Since this is of great importance for the methodological basis of the school.

Keywords: Russian as a foreign language, textbook, educational goal, the formation of personality, moral and aesthetic feelings, country study texts

Несмотря на все преобразования, школьный учебник остается средством обучения, выступает как система, отображающая цели, содержание образования и методы организации их усвоения.

В настоящее время, в связи с изменившейся социокультурной ситуацией в обществе и ориентацией государственного образовательного стандарта на компетентностный и деятельностный подходы в обучении, на новое качество образования, к школьному учебнику выдвигаются новые требования.

При этом основным из функций является – связать обучение школьников с жизнью в условиях рыночных отношений, подготовить учащихся к эффективной деятельности вне стен школы, т.е к жизни.

В первую очередь, лучше приводить определение «учебник». В педагогическом энциклопедическом словаре характеризуется «Через учебник осуществляется организация процесса усвоения содержания образования, он призван формировать способность учащегося к накоплению личного социального опыта, формированию у него умения оценивать явления и события окружающей действительности, определять своё место в обществе» [1, с. 301].

Цетлин В.С приводит следующее определение понятия «учебная книга»: «Учебная книга – средство обучения, которое предоставляется для преподавания и учения в общеобразовательных школах в виде книги или брошюры. Учебные книги отвечают требованиям программ, содержат дидактически и методически обработанный материал (как правило) одного учебного предмета для одного учебного года [6, с. 281].

Известный ученый, педагог Зуев Д.Д написал, что «Массовая учебная книга, излагающая предметное содержание образования и определяющая виды деятельности, предназначенные школьной программой для обязательного усвоения учащимися с учетом их возрастных или иных особенностей» [3, с. 330].

А по Краевским В.В «Книга или другой носитель информации, в которой содержится систематический учебный материал, необходимый для организации образования по определенному учебному курсу» [4, с. 214].

К настоящему времени накопилось много различных высказываний педагогов, психологов и методистов, характеризующих учебник «как средство для усвоения основ наук учащимися», «важнейший инструмент учения», «как резюме изложения учащимся научных сведений учителем», «как часть программы деятельности обучения», «как отражение методики преподавания учебных предметов», «методический ориентир», «руководство для учителя», «как средство определения хода учебного процесса», «как сценарий учебного процесса, его обобщенная модель» и даже – «как соединение в себе объективного и субъективного» характеризовала Пономарева И.Н [5, 75]. По вышеуказанным определениям, *учебник* – это учебная книга, предназначенная для получения основных, фундаментальных знаний по учебному предмету [9].

В большинстве публикаций по педагогике и методике обучения биологии учебник характеризуется как источник знаний, который выполняет, прежде всего, информационную функцию. Кроме этой основной функции отмечается ряд учебно-воспитательных функций учебника, такие как *систематизирующая, трансформационная, интегрирующая, координирующая, воспитательная и самообразовательная*.

В современной методике преподавания русского как иностранного принято выделить три цели обучения: практическую, общеобразовательную и воспитательную. Названные цели тесно между собой связаны и взаимодействуют, а обучение русскому языку как иностранному преследует их комплексную реализацию в процессе овладения языком как средством общения.
Воспитательная цель обучения заключается в формировании личности учащегося, развитии чувства взаимопонимания между народами, а также в формировании умения работать с книгой. В аспекте образовательной цели - это также и использование языка для повышения общей культуры учащихся: знание культуры, истории и географии страны изучаемого языка.

В учебнике иностранного языка обязательно в той или иной мере освещаются страноведческие материалы. В связи с этим исследуемый нами учебник целиком страноведчески и культурологически ориентирован. Предметом настоящего исследования является учебник русского языка “Русский язык VIII класс”, предназначенный для монгольских учащихся, изданных в 2015 году согласно разрешению минобрнауки Монголии. Он адресован учащимся второго года обучения начального уровня владения русским языком. Учебник состоит из четырёх разделов, рассчитанных на 70 аудиторных часов: *“Знакомство, семья”; “Повседневная жизнь”; “Природа”; “Страна и люди”.*

Каждый раздел включает 5-6 тем и в конце раздела даются лексико-грамматический тест и внеклассное чтение. Каждая тема имеет тексты (всего 21 тема – 21 текст) бытового (10), познавательного (3) и страноведческого (8) характера. Тексты имеют 50-115 слов и они расположены по принципу нарастания.

Подавляющее большинство учебных текстов в учебнике имеет сопроводительные или предваряющие вопросы и задания. Предъявляемый текст закрепляется за счет упражнений практического характера, которые произвольно предлагаются после каждого учебного текста и при этом само их содержание является не только объектом познавательной деятельности, но и средством, развивающим нравственные и эстетические чувства. Графическое и эстетическое оформление материала достойно поощрения.

В соответствии с поставленной целью и сформированной гипотезой были определены следующие задачи исследования:

- Изучение теоретического и методического аспекта проблемы исследования по данным специальной литературы
- Теоретическое обоснование и разработка методики исследования
- Описание воспитательной цели обучения, развития чувств детей
- Обработка полученных данных

В соответствии с намеченной целью и задачами исследования нами были определены следующие методы: *теоретический анализ педагогической литературы по теме исследования, анализ, синтез, описание, опрос анкетирования.*

В настоящей работе представлены 4 текста из учебника, через которые можно развивать нравственные и эстетические чувства. Нами определены функции учебных текстов следующим образом. В конце работы прилагаются тексты (см.Приложение).

Таблица №1

Темы учебника	Нравственные чувства	Эстетические чувства
Когда у тебя поход в театр?	Искусство и театр формируют внутренний мир человека. Искусство есть могущественный инструмент социализации индивида, целостного общественного воспитания человека, его эмоционального и интеллектуального развития.	Прививать любовь к театру Научить правилам поведения в театре Наслаждаться искусством как духовной пищей, именно театром Театр - великий инструмент не только познания мира и человека, но и их совершенствования и преобразования по законам красоты, добра, гуманизма и демократии
А какое время года ты любишь?	Любить и охранять природу Правильно проводить свое свободное время в зимнее время, играя на свежем воздухе	Наслаждаться русской природой, русской зимой Кругом так красиво, как в сказке! Цель урока – научиться употреблять в речи типа, выражая эмоцию *Как всё красиво! Красиво как в сказке!*
Праздник со слезами на глазах	Формировать патриотизм, любить Родину Осознавать страшный вред кровавой войны, цену Победы в Великой Отечественной Войне Уважать старое поколение, ветеранов войны, которые подарили нашу жизнь, гордиться их героическим подвигом	Выражать свою эмоцию, свое мнение Испытывать чувства радости Научиться поздравлять с праздником Любоваться, гордиться русской армией
Ты любишь читать сказку? (Репка)	Вместе — лучше! Совместными усилиями можно добиться большего результата и успеха С готовностью приходить на помощь в нужное время	Любовь к своему народу, к окружающему, ощущение таинственности, ценность семьи, плод труда Качество личности как смелость, сила воли, умение понимать другого человека

Исходя из данных, тексты учебника нацелены не только на обучение русскому языку, русской культуре, но и на формирование личности, имеющей нравственные и эстетические чувства. Согласно поставленной цели, наряду с формированием умений учащихся владеть умениями решения типовых задач в актуальных сферах общения, важная роль отводится самообразованию, и самовоспитанию.

Таблица №2

После изучения каждой темы был проведен опрос у 52 учеников 8 класса монгольской частной школы "Орхон Эмпати", где они изучают русский язык как иностранный на элементарном уровне, второй год обучения. Опрошенные данные представлены в закрытой форме по пройденным темам, учитывая их уровень знания.

Опрошенные данные	Да	Нет	Иногда /Мало/
Когда у тебя поход в театр			
Ходили ли Вы в театр в этом месяце?	32, 6%	47,6%	19,8%
Выполнили правила поведения в театре по прочитанному тексту?	21%	30,7%	48,3%
Нужен ли театр Вам, Вашей жизни?	73,8%	10,2%	16%
Испытывали ли Вы нравственные и эстетические чувства от темы?	82,3%	8,2%	9,5%
А какое время года ты любишь?			
Вам нравится зима?	62%	29%	9%
Снег радует Вас?	78,6%	7,4%	14%
Охраняете ли Вы природу везде и всегда?	81,7%	1,2%	17,1%
Испытывали ли Вы нравственные и эстетические чувства от темы?	79%	7,3%	13,7%
Праздник со слезами на глазах			
Поздравляете ли Вы семью, друзей, учителей с праздником?	91,4%	1,6%	7%
Появились ли слезы, когда читали о войне, смотрели прямую трансляцию с Красной площади?	87,8%	3,2%	9%
Будете ли принимать участие в боях за Родину?	93%	0,6%	6,4%
Испытывали ли Вы нравственные и эстетические чувства от темы?	88,4%	3,3%	8,3%
Ты любишь читать сказку?			
Просите ли Вы помощь у друзей?	75,5%	5,5%	19%
Ты помогаешь друзьям, родным в трудное или нужное время?	83%	3,2%	13,8%
Оказала ли влияние эта сказка на мораль, поведение и воспитание?	94,6%	0,8%	4,6%
Испытывали ли Вы нравственные и эстетические чувства от темы?	91%	1,4%	7,6%

По опрошенным данным, 86,3% участников смогло получить нравственные и эстетические чувства от изученных тем, что потверждает учебник является средством развития нравственных и эстетических чувств. Видно что, к концу учебного года уровень таких чувств повышается. Через учебник можно развивать, воспитывать учащихся, личностей и правильных граждан страны. С другой строны, настоящий учебник русского языка в полном объеме направлен на обучение русскому языку, русской культуре.

Таким образом, школьный учебник представляет собой учебное пособие, обеспечивающее комплексное развитие школьников. Тем более, учебник иностранного языка в той или иной мере способствует развитию нравственных и эстетических чувств, так как язык и культура взаимодействуют.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – ИКАР, 2009.
2. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить.-М.:изд-ство "Русский язык. Курсы". 2002.

3. Амаржаргал Н. Вопросы мониторинга учебника английского языка. //Сборник научных статей института Эрдэнэт МонГУ. - 2018, № 10. - С.72-75
4. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. — М.: 2002. С.301
5. Зуев Д.Д. Термины и их определения //Проблемы школьного учебника. – 1980. – Вып. 8. – С.330–335
6. Краевский В.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений /В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 352с.
7. Нарантунгалаг Б., Рулиене Л.Н., Изучение русского языка в Монголии: вызов времени //Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. - 2016, № 3 – С.75-81
8. Нормы, норматив и стандарт образования. https://mecss.gov.mn/
9. Овчинникова Е.Н. К определению терминов “учебник” и “учебное пособие” //Гуманитарные научные исследования. 2012. №5 [Электронный ресурс]. URL: http://human.snauka.ru/2012/05/1189 (дата обращения: 26.03.2019).
10. Подалко П.Э. Историко – культурные аспекты изучения русского языка в Японии. //Русский язык за рубежом. — 2016, № 3 (324). — С.72-77
11. Пономарева И.Н. Школьный учебник как система, отображающая цели и содержание биологического развития. –М.:2011. https://irorb.ru/files/magazineIRO/2011_2/5.pdf
12. Тунгалаг П., Бямбадулам Р., др. Русский язык VIII. –учебник русского языка. –Уб.:2015
13. Тунгалаг П., Бямбадулам Р., др. Русский язык VIII. –книга для преподавателей. –Уб.:2015
14. Цетлин В.С. Проблема учебника в зарубежной дидактике //Справочные материалы для создателей учебных книг /Сост. В.Г. Бейлинсон. – М.: «Просвещение», 1991. – С.269–304
15. Щукин А.Н. Социокультурная компетенция в системе преподавания русского языка как иностранного //Русский язык за рубежом. — 2019, №1 (416). — С.85-88

Приложение

Текст №1. Поход в театр. Русский язык VIII класс, стр., 61

Театр – это искусство. Есть кукольный театр, музыкальный театр, театр балета, театр на льду, театр классический. Комедия – это когда смешно, весело, а трагедия – это когда грустно. Как нужно готовиться к посещению театра? Билеты нужно покупать заранее, за неделю или за два дня, чтобы было свое место. Нужно хорошо одеться, причесаться. Во-первых, приходить в театр нужно немного пораньше, чтобы сдать одежду в гардероб, во-вторых, чтобы взять бинокль, в-третьих, чтобы приобрести программку. После первого звонка нужно войти в зал и занять свои места. Нельзя разговаривать. Отключить мобильники.

Текст №2. А какое время года ты любишь? Русский язык VIII класс, стр., 84

Зима в России – замечательное время года. Традиционная русская зима – это глубокий снег, сильные морозы. Первый снег – настоящая радость для всех: снег пушистый, чистый, белый. Снег на солнце блестит и искрится! Кругом так красиво, как в сказке! Снег покрывает землю. Дети весело катаются на саньках, на коньках, на лыжах и играют в снежки. Какая зима без мороза! На улице становится всё холоднее. Только надо тепло одеться. Я люблю зиму ещё и потому, что зимой отмечаем Новый год. К нам приезжают в гости Дед мороз и Снегурочка с новогодними подарками.

Текст №3. Праздник со слезами на глазах. Русский язык VIII класс, стр., 128

9 мая – День победы. Это праздник “со слезами на глазах”. Прошло более 70 лет как закончилась Вторая мировая война. В этой войне погибло более двадцати миллионов человек. 9 мая объявляется минута молчания, трижды звучат залпы военного салюта, горит вечный огонь, возлагают цветы на Могиле Неизвестного солдата. На Красной площади проходит торжественный парад. Все поют, танцуют, смеются ... . И все поздравляют ветеранов войны, желают им здоровья, счастья. Это не только праздник русского народа. День победы – это праздник победы над фашизмом.

Текст №4. Ты любишь читать сказку? Сказка“Репка”.

Русский язык VIII класс, стр.,133-134

Посадил дед репку. Выросла репка большая-пребольшая. Стал дед репку тянуть. Тянет - потянет, вытянуть не может. Позвал дед бабку. Бабка за дедку, дедка за репку тянут - потянут, вытянуть не могут. Позвали они внучку. Прибежала внучка. Стали вместе репку тянуть. Внучка за бабку, бабка за дедку, дедка за репку тянут - потянут, вытянуть не могут. Позвали они собаку Жучку. Прибежала Жучка. Стали вместе репку тянуть. Жучка за внучку, внучка за бабку, бабка за дедку, дедка за репку тянут - потянут, вытянуть не могут. Позвали они кошку. Прибежала кошка. Стали они вместе репку тянуть. Тянут - потянут, вытянуть не могут. Позвали они мышку. Прибежала мышка. Стали они вместе репку тянуть. Тянут - потянут и вытащили репку!

Бейсенова Жайнагуль Сабитовна, доктор филологических наук, профессор Евразийского университета им. Л.Н. Гумилева, г. Нур-Султан, Республика Казахстан

Beisenova Zhainagul Sabitovna, Doctor of Letters, Professor. L.N. Gumilyov Eurasian National University, Nur-Sultan, Republic of Kazakhstan

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ ВЛАДЕНИЯ НЕРОДНЫМ ЯЗЫКОМ

LINGUODIDACTIC PRINCIPLES IN THE CONTEXT OF NON-URGED LANGUAGE OF REQUIREMENTS

Аннотация. Настоящая статья ориентирует на разные принципы обучения русскому языку как неродному. Принципы обучения – это исходные положения, которые в совокупности определяют требования к учебному плану и учебному процессу в целом. Классификация принципов отражает содержание базисных для методики наук. В таком случае принципы обучения русскому языку как неродному подразделяются на лингвистические, психологические и собственно методические психологические. В то же время выделяются группы принципов, играющих ведущую роль в конкретных условиях обучения.

Ключевые слова: принципы обучения, лингводидактика, этнолингвистика, коммуникативность, неродной язык, психолингвистика, языковая среда

Abstract. This article focuses on different principles of teaching Russian as a non-native language. Principles of learning are the initial positions, which together define the requirements for the curriculum and the learning process as a whole. The classification of principles reflects the content of the basis for the methodology of science. In this case, the principles of teaching the Russian language as non-native are divided into linguistic, psychological and methodological psychological proper. At the same time, there are groups of principles that play a leading role in specific learning conditions.

Keywords: principles of learning, linguodidactics, ethnolinguistics, communication, non-native language, psycholinguistics, language environment

Введение. Тема доклада отражает дидактические принципы теории языковых контактов и двуязычия. Применение принципов обучения русскому языку в условиях двуязычия имеет свои особенности, отражающие специфику предмета. Открытая система принципов, адаптируясь к

существующей языковой среде и языковым условиям обучения, допускает включение в нее новых принципов и переосмысления уже существующих.

Теория. Лингвистика имеет два направления: фундаментальное и прикладное. Фундаментальная наука – это наука о языке, о его функциональных и прагматических свойствах. Прикладная лингвистика рассматривается как область языкознания, призванная решать практические задачи, связанные с использованием языка. Это означает обращение ее как науки ко всем сторонам жизнедеятельности человека. Так, например, это и решение вопросов стандартизации и унификации научной терминологии, и создание искусственных языков, и создание письменности и ее реформирования.

Данные и методы. Дидактические принципы обучения были описаны впервые Я.А. Коменским (1592 - 1670). Термин лингводидактика был введен Н.М. Шанским (1969) и признан МАПРЯЛ в качестве международного (1975). В 19 – 20 веках в процесс формирования новых методов в лингводидактике определенный вклад внесли академик Л.В. Щерба, О.Есперсен, Х. Палмер, Л. Блумфилд. Вместе с тем, следует признать, что лингводидактика как методика обучения родному и неродному языку остается одной из актуальных областей применения лингвистических знаний (Р.К. Миньяр-Белоручев, Р.Ходер), психологических знаний (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, И.А. Зимняя), методические школы (В.Г. Костомаров, А.Н. Щукин, А.Карлинский, М.К. Исаев).

Известно, что методика обучения языкам строится на стыке наук, которыми являются лингвистика, общая дидактика, психология. Современная цивилизация всем ходом своего развития постоянно подтверждает связь между фундаментальной и прикладной лингвистикой (сравните создание новых производственных технологий и новых средств связи, влияние на человека результатов открытий естественных наук). В этом аспекте нужно рассматривать и результаты в области обучения родному и неродному языку. Немецкий ученый Г. Функ высказался о том, что лингводидактика сегодня отвечает за успешное овладение иностранным языком. Ученый выдвигает предположение о необходимости уделения большого внимание именно дидактико-методическим принципам обучения, которые должны служить ориентиром для преподавателей [7, с.940-952].

Остановимся на тех проблемах лингводидактики, которые связаны непосредственно с лингвистикой.

Традиционные принципы обучения неродному языку выстраиваются на обще дидактических принципах, приложимых ко всем предметам обучения с позиций обучающего, и составляют общую методологию лингводидактики. Однако здесь важна специфика самого предмета обучения (русский язык как неродной) и субъекта обучения (обучающегося). Лингвистические и психолингвистические отношения являются релевантными для теории обучения родному и неродному языку. Частнометодологические основы обучения неродному языку рассматривает сам процесс обучения с позиций homo sapiens - homo loquens.

Рассмотрим основные принципы обучения неродному языку**.**

Принцип опоры на родной язык имеет свои достоинства и недостатки. Две коммуникативные системы – родного и неродного языка - вступают во взаимодействие и мы наблюдаем в процессе обучения результаты фацилитации и интерференции (трудности, вытекающие из существующих различий фонетической системы русского и казахского языков): анализ фонетико-орфоэпического минимума по русскому языку, типология произносительных ошибок, вызванных интерферирующим влиянием родного языка, основные методы обучения фонетике и произношению. морфологическая интерференция в русской речи учащихся-казахов, анализ морфологических упражнений с точки зрения их коммуникативной направленности [2]. Теория языковых контактов и двуязычия регулирует ослабление отрицательного влияния родного языка на неродной.

Принцип коммуникативного обучения по праву можно назвать превалирующим в освоении неродного языка. Реальное общение с позиций «говорящий – слушающий» как ценность образовательного диалога в рамках коммуникативного пространства рассматривается с точки зрения теории дискурса и теории текста. Принцип коммуникативности характеризуется следующими признаками. Мотивированность: речевое действие должно побуждаться внутренним посылом, мотивом. Личностный смысл как осознание цели общения. Взаимодействие как доверительные отношения между обучаемым и обучающимся. Контактность складывается из взаимодействия эмоционального, смыслового, предметного компонентов. Функциональность. Проблемность как стимулирование и формирование познавательной самостоятельности обучаемого.

Психологический принцип предполагает анализ связи методики преподавания с психологией. Современная лингводидактическая ситуация характеризуется как установка сегодняшних реалий изучать язык не как средство получения знаний, а как инструмент профессиональной коммуникации. Видоизменившиеся коммуникативные реалии обнажают проблему развития мотивации к изучению русского языка.

Лингвострановедческий принцип (этнолингвистический) обучения основан на использовании в процессе обучения неродному языку этно-специфического компонента слов и словосочетаний в области материальной и духовной культуры. Этнолингвистика направлена на изучение соотношения «язык – культура». Общество может быть моноэтническим или полиэтническим. Поскольку язык и культура - это есть важные этнопоказатели, то в разных государствах возникают свои проблемы в контексте использования языков в разных сферах жизнедеятельности. Так, можно назвать основные цели данного принципа: а) у становить отражение в номинативных единицах и речевых штампах особенности культуры этноса, язык которого изучается в обществе как неродной; б) отразить в лингвистических категориях специфичность отношений членов этноса к явлениям окружающего мира, например, времени, пространству; в) влияие культурологических различий (фоновые знания) на межэтническую коммуникацию в жизненных ситуациях.

Принцип минимизации учебного материала – одна из задач лингвостатистики. То обстоятельство, что на обучение русскому языку как неродному отводится ограниченное количество учебных часов, объясняет тот факт, что принцип минимизации затрагивает прежде всего лексику (словарь минимум) и грамматику (грамматический минимум). Словарь-минимум – совокупность слов микроязыка обучения, выделенная на основе целевых и временных параметров [1]. Разработанный французским ученым Р. Мишеа комплексный подход к минимиазации учебного лексикона представляется наиболее оптимальным. В этом примере словарь-минимум состоит из трех частей: первая - ядерного лексика (50%), вторая – диспонибельная лексика (35%), третья - комплиментарная лексика (15%). Диспонибельная лексика определяет знаменательные слова русского языка, хранящиеся в памяти и активно использующиеся в соответствующих ситуациях (но не входящие в частотную тысячу) [5]. При таком подходе видно, что словарь-минимум не является однородным, а процедура минимизации носит комплексный характер.

Русский язык как естественный язык представляет огромное богатство, но ограничение учебного процесса во времени определяет актуальность выбора микроязыка обучения в качестве большой проблемы оптимизации учебного процесса. Микроязык языка – ограниченная усеченная модель языка как цель обучения в данных конкретных условиях [2].

Сокращены могут быть все уровни языка как системно-структурного образования. Парадигматика и синтагматика есть основа речепроизводства и коммуникации. Проблема в том, что из всего богатства предстоит отобрать тот материал, усвоить который возможно в рамках отведенного программой времени. Вторая сторона проблемы: материал должен обеспечить в

полной мере овладение навыками устной и письменной речи в заданных параметрах. Анализ методического опыта дает возможность судить о том, что в наибольшей степени нуждаются в ограничении лексика и фразеология. Затем грамматика и фонетика. Поэтому нужно заметить, что микроязык обучения не может быть единым для всех форм обучения. В рамках описанного принципа решаются такие задачи, как ограничение учебного словаря целевых и временных параметров, упорядочение словаря по заданным темам. Ограничение грамматического материала.

Принцип учета времени в структуре усвоения учебного материала построен на наблюдении над усвоением обучающимся родного языка: грамматическая система языка осваивается поэтапно и завершается к 4-5 годам. Основным средством решения таких проблем является психолингвистика как теория о законах освоения родного языка.

Принцип профессиональной направленности обучения неродному языку предусматривает учет будущей специальности обучающихся. При рассмотрении этого принципа хотелось бы остановиться на особенностях изучения русского языка как неродного в Казахстане.

Развитие русистики в каждом государстве имеет свою специфику, объясняемую историческими и политическими факторами. Развитие русского языка в Казахстане не является оригинальным в этом случае и представляет давние культурно-исторические контакты с Россией. Уникальная языковая ситуация в республике имеет свою многовековую историю. Русский язык в полиэтническом Казахстане занимает одно из ведущих положений, чем объясняется большое количество русскоязычных школ (русскоязычный этнос второй по численности в республике). Русский язык в Казахстане — второй по владению и уровню распространения язык в Республике Казахстан. Согласно части 2 статьи 7 Конституции Республики Казахстан от 1995 года, «в государственных организациях и органах местного самоуправления наравне с казахским языком официально употребляется русский язык» [3]. О важности русского языка было сказано Президентом Республики Казахстан в официальной прессе [6]. Многие эксперты прогнозируют, что с русским языком в Казахстане ничего произойдет: *«… русский язык сохранит свои позиции, поскольку сегодня не только русский, но и вообще все языки переходят из сферы просто коммуникации и культуры в сферу экономического капитала. Хочешь быть успешным – знай языки международного сотрудничества. Те, кто этого не понимает, обедняют себя и своих детей» [6].*

Важно также отметить, что русский язык не является иностранным для казахстанцев, предметные компетенции характеризуются, в частности, знанием научных основ методики преподавания русского языка в школах с казахским языком обучения. В системе билингвального образования цель программы по русскому языку – обеспечить необходимую теоретическую и методическую подготовку студентов-филологов в области преподавания русского языка как неродного к самостоятельной профессионально-педагогической деятельности в качестве учителя русского языка в учебных заведениях разных типов [4]. В связи с этим нужно подчеркнуть специфику обучения русскому языку как неродному в условиях языковой среды и вне ее, обучение студентов-филологов и нефилологов, учеников начального и продвинутого этапов в образовательных учреждениях Казахстана. При этом, отметим тот факт, что обучаясь в школе, ученик уже владеет основами родной (казахской) и (неродной) русской речи и свободно общается на казахском и русском языках.

На фоне социально-политических изменений актуальными становятся проблемы разработки содержания и структуры новых учебных программ, учебников, использование информационных технологий в обучении русскому языку. Профессиональный русский язык в высших учебных заведениях республики является составной частью базовой подготовки специалистов, обучающихся на казахском языке (государственном языке). Особенностью этого направления является использование русского языка не как объекта, а как средства овладения

базовыми знаниями. Этот принцип находит выражение в спецификации и профессионализации обучения, реализуется в отборе материала для занятий: тем и ситуаций общения, текстов для чтения, заданий, ориентированных на специальность, координации дисциплин будущей профессиональной деятельности.

Принцип учета уровня владения языком предполагает организацию процесса обучения с учетом уровня владения языком обучения. Сформированность коммуникативной компетенции дает возможность решать на русском языке как неродном экстралингвистические задачи общения. В практике обучения русскому как неродному в образовательных учреждения Казахстана применяется российская государственная система уровней владения русским языком: элементарный, базовый , сертификационный.

Заключение. Таким образом, при рассмотрении принципов обучения неродному языку были указаны те лингвистические теории, задачи которых могут решить все проблемы процесса обучения русскому языку как неродному. То есть релевантными для целей и задач процесса обучения неродному языку являются теория языковых контактов, этнолингвистика, психолингвистика, прагмалингвистика, лингвостатистика. Принципы обучения - это базисная категория методики, которая призвана определять требования к системе обучения в целом. Система принципов обучения в контексте данной работы является открытой, допускающей обновление, переосмыслением уже существующих (пример принципа коммуникативности).

Список литературы

1. Карлинский А. Методическая типология учебного материала // Национально-культурная ориентация при обучении иностранным языкам в вузе. Бишкек,1991. С. 48-52.
2. Карлинский А. Концептуальные основы обучения неродному языку. // Вестник КазУМО и МЯ, 2000.
3. Конституция Республики Казахстан. **Раздел I. Общие положения.** Статья : http://www.akorda.kz/ru/official_documents/constitution (15.06.019)
4. Копыленко М.М. Оптимизация преподавания русского языка в казахской аудитории, Алма-Ата, 1980.
5. Кунанбаева С.С.Язык и культура: лингводидактический аспект //Материалы международной конференции, Алматы, 1998.
6. Методика преподавания русского языка // Типовая учебная программа. 5В012200 – Русский язык и литература в школах с нерусским языком обучения //Типовая программа русского языка . Алматы, 2016.
7. Мишеа Р. Словари основной лексики // Методика преподавания иностранных языков за рубежом, М., 1967. С. 289-297.
8. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорении М., 1991 Характеристика основных принципов современной методики.
9. Сурыгин А.И.Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. СПб. 2000. Закономерности и принципы обучения на неродном языке.
10. Н.Ж. Шаймерденова. Интервью // http://hnews.kz/rus/kakova-dalnejshaja-sudba-russkogo-jazyka-v-kazahstane/ (15.06.2019); https://eadaily.com/ru/news/2019/03/27/novyy-prezident-kazahstana-zayavil-o-vazhnosti-russkogo-yazyka (15.06.2019);
11. FUNK, Hermann. „Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache – Unterricht“. In: KRUMM, Hans-Jürgen et al. (orgs.) Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, v. 1, Berlin/New York: de Gruyter, 2010, S. 940-952.

Бекасова Екатерина Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент Кафедры психологии Московского педагогического государственного университета, Москва, Российская федерация.

Bekasova Ekaterina Yuryevna, Ph.D. (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russian Federation.

СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЙ ПСИХОЛОГИИ БИЛИНГВИЗМА

CURRENT TRENDS AND PROSPECTS OF RESEARCH ON THE PSYCHOLOGY OF BILINGUALISM

Аннотация. Большинство населения земного шара многоязычно. Потребность в многоязычии определяется экономическими, культурными, социальными, политическими и другими факторами. Исследования многоязычия показывают наличие многих, в том числе и когнитивных, преимуществ билингвальных людей. Наиболее ярко эти преимущества проявляются в детском возрасте (при раннем естественном билингвизме), а также в пожилом возрасте. Особое внимание привлекают нейрофизиологические исследования процессов функционирования мозга многоязычных людей.

Ключевые слова: билингвизм, многоязычие, монолингвизм, когнитивное развитие, лингвистическое развитие, возрастные характеристики билингвизма

Abstracts. The majority of the world's population is multilingual. The need for multilingualism is determined by economical, cultural, social and other factors. Studies of multilingualism show the presence of many benefits of bilingual people, including the cognitive ones. Especially vividly these benefits appear in childhood (early natural bilingualism) and in the advanced age. Special attention is paid to neurophysiological studies of the processes of the brain functioning of multilingual people.

Keywords: bilingualism, multilingualism, monolingualism, cognitive development, linguistic development, age characteristics of bilingualism

Введение. Овладение, использование и развитие языка – одна из важнейших человеческих характеристик. Причем, большинство населения мира говорит больше чем на одном языке. Современных исследователей интересует вопрос, какие механизмы регулируют использование разных языков? Как многоязычие влияет на когнитивные процессы, процессы социализации и межличностного общения? Каковы проявления многоязычия в разные возрастные этапы жизни человека?

Теория. Большинство психологических исследований формирования, развития и функционирования когнитивных процессов, процессов социализации и даже развитие речи проводилось в отношении людей, говорящих на одном языке. Однако, современные статистические данные прямо указывают на то, что большинство населения земного шара многоязычно, т.е. люди в своей жизни, профессиональной деятельности и общении

используют несколько языков. Результаты первых исследований детского многоязычия подтверждали гипотезу о том, что параллельное овладение двумя языками оказывает негативное влияние на когнитивное и речевое развитие ребенка. В связи с этим, были очень популярны рекомендации, советовавшие начинать изучения второго/иностранного языка после семи/десяти лет. Практика советской школы ориентировалась именно на эту психолого-педагогическую позицию. Однако, хорошо известно, что школьники, начавшие изучать иностранный язык после десятилетнего возраста, и продолжавшие его учить многие годы, не приобретали способности к иноязычному общению, чтению и письму. Переворот в представлении о роли раннего изучения второго языка произошел тогда, когда стали известны данные о позитивном влиянии раннего многоязычия на когнитивное развитие и социализацию ребенка. Исследования показали, что билингвальные дети опережают своих монолингвальных сверстников в когнитивном развитии. Это обусловлено тем, что билингвальный ребенок получает более разнообразный и богатый опыт, находясь между двумя языками и культурами. Ему приходится постоянно переключаться с одного языка на другой, переходя на другое произношение, грамматический строй и значение понятий (Cummins,1976; Bialystock,1987).

Данные и методы. Исследователи детского билингвизма часто обращают внимание на тот факт, что все младенцы в возрасте до 6 месяцев являются «лингвистическими гениями», поскольку обладают способностью различать звуки, присутствующие в словах всех языков человечества. Но к концу 1 года жизни дети научаются лучше распознавать звуки родного языка, а способность к различению звуков инородных языков снижается (Kuhl et al, 2006). Младенцы переходят из позиции «граждан мира» в позицию «специалиста по родному языку», что является важной вехой в овладении языком, предшествующей овладению словарем и грамматикой родного языка. Причем, чем лучше дети умеют различать звуки родного языка в возрасте 11 месяцев, тем больше будет их словарный запас, когда они подрастут (Kuhl et al, 2008). Одновременно с этим, освоение паттернов родного языка приводит к снижению чувствительности в неродных языковых паттернах, что в известной мере снижает способность к овладению иностранным языком.

Одним из современных эффективных методов визуализации деятельности мозга является метод магнитоэнцефалографии (МЭГ). Применение данного метода позволил исследователям получить данные о различиях активности мозга при билингвальном и монолингвальном развитии. В опытах, проведенных F. Ramirez, сравнивались реакции мозга на языковые звуки 11-месячных детей из испано-англоязычных семей с мозговыми реакциями их сверстников их англоязычных семей (Ramirez, 2017a). Полученные данные показали, что мозг одноязычного ребенка реагировал только на звуки английского языка, игнорируя звуки испанского языка, а мозг билингвального ребенка реагировал на звуки двух, родных для него языков. Это доказывает, что мозг ребенка «специализируется» на тех языках, которые присутствуют в его языковой среде и отражают языковой опыт ребенка. Интересно, что реакции на звуки английского языка были одинаково сильны и у двуязычных и у одноязычных младенцев.

Обучение двуязычию в раннем детстве становится все более популярно. Исследования показывают, что маленькие дети могут осваивать иностранные языки удивительно быстро, но при соблюдении определенных условий. Во-первых, обучение

должно быть организовано живым репетитором. В этом случае 9-месячные дети могут всего за 6 часов научиться различать звуки нового языка до уровня, свойственного младенцам, находящимся в пространстве этого языка с рождения, чего невозможно достичь с помощью видео или аудиоуроков (Kuhl et al. 2003). Развитие языка в двуязычной среде напрямую зависит от качества и количества речи, которую слышит ребенок на каждом языке. А сама речь, направленная на ребенка, должна иметь более высокий тон голоса, быть выразительной и певучей (Например, «Hiiii, babyyyyy») (Ramirez et al, 2017b).

Освоение в раннем детстве нескольких языков имеют интересные последствия в плане социализации ребенка и формирования у него коммуникативных функций.

Авторы идеи формирования у детей «Theory of Mind» (ToM) утверждают, что до определенного возраста для ребенка недоступно осознание того, что другие люди могут думать иначе, чем думает он. (Farhadian et al, 2010). Ж. Пиаже называл это явление детским эгоцентризмом. Например, ребенок, у которого не сформирована ToM, может стоять перед экраном телевизора и думать: «Я смотрю этот мультфильм, и все остальные люди тоже сейчас смотрят этот мультфильм. Если я выключу телевизор, то другие люди не смогут досмотреть этот мультфильм до конца». Ребенок, у которого сформировано состояние ToM, осознает, что другие люди могут не только думать о мире не так, как думает он сам, но и иметь противоположное мнение или убеждение. Диагностика сформированности ToM может быть проведена с помощью такой методики: ребенку дошкольного возраста показывают коробку с мелками и спрашивают о том, что находится внутри. Ребенок отвечает: «мелки». Затем ему показывают, что в коробке лежат ленты. В комнату входит человек, которого ребенок никогда раньше не видел, и экспериментатор спрашивает у ребенка о том, что думает человек о содержимом этой коробки. Если ребенок осознает, что мнение другого человека может быть отличным от его знания, то он решит, что новый человек придет к тому же выводу о коробке с мелками, как и он в прошлом. Это будет означать, что у ребенка сформировано состояние ToM. Если ребенок не достиг состояния ToM, то он будет думать, что у этого нового человека должны быть те же знания, что и у него самого. И тогда он ответит: «ленты».

Проведенные эксперименты показали, что дети 3-х летнего возраста обычно не проходят тесты ToM, а 5-ти летние успешно проходят подобные тесты. Но когда эти тесты предлагают пройти 3-х летним билингвам, то они успешно проходят его, независимо от того языка, на котором говорил экспериментатор или незнакомый человек. Исследователи делают вывод о том, что маленькие билингвы учатся принимать образ мыслей других людей раньше и более успешно, чем их монолигвальные сверстники. Причем, эти особенности не зависят от языков, на которых говорят малыши.

Ответ на вопрос о природе этих способностей ученые пытаются найти, исследуя процессы формирования, развития и созревания мозга ребенка. Внимание исследователей привлекли функции лобной доли мозга, отвечающей за контроль внимания. Одна из причин, по которой дети «запаздывают» с развитием способности к контролю внимания, заключается в том, что лобная доля является той частью мозга, которая развивается в результате процесса миелинизации (покрытию глиальными клетками) нейронов. Глиальные клетки позволяют нейронам реагировать синхронно. Они белого цвета, поэтому миелинизированные области называют белым веществом, в отличие от серого вещества

немиелинизированных областей коры головного мозга (Fuster, 2008). Одной из функций лобной доли является процесс контролирования внимания, активизация или блокировка когнитивных функций. Поэтому дети, у которых еще не завершен процесс миелинизации нейронов лобной доли головного мозга, не способны быстро отреагировать на просьбу взрослого: «обрати внимание» или «прекрати это делать». Но результаты многочисленных тестирований показывают, что билингвальные дети дошкольного возраста лучше контролируют свое внимание и управляют своими реакциями, т.е. теми процессами, за которые отвечает функционирование лобной доли головного мозга, чем их монолингвальные сверстники (Baddeley, 1996).

Нейрофизиологические исследования деятельности головного мозга детей, воспитывающихся в многоязычных семьях, показали, что у билингвального ребенка зоны локализация языков в коре головного мозга пересекаются, образуя общую лингвистическую зону. Причем все последующие изучаемые языки присоединяются к этой зоне, расширяя ее. В случае позднего искусственного билингвизма языки локализуются в разных зонах, в результате чего поздние билингвы уступают в скорости переработки лингвистической информации и способности мгновенного переключения с одного языка на другой (Попова М.,2014).

Исследования, направленные на выявление преимуществ билингвизма показали, что наиболее ярко преимущества проявляются у маленьких детей, особенно в ситуациях, требующих контроля внимания в ситуациях противоречивой информации (Bialystok et al, 2010). Во взрослом возрасте эти различия становятся менее очевидными, проявляясь в решении сложных задач (Costa et al, 2008). Но в конце взрослой жизни преимущества билингвизма снова становятся очевидными, проявляясь в снижении темпа деградации когнитивных способностей пожилых людей (Bartzokis et al, 2004).Исследования мозга пожилых людей с помощью магнитно-резонансной томографии показали, что в мозге билингвальных участников эксперимента количество миелинизированного белого вещества было значительно больше, чем у монолингвальных участников, причем оно соединяло оба полушария и лобные зоны с другими зонами мозга (Luk et al, 2011).

Заключение. Важность многоязычия для современного человека не вызывает сомнений. Нейролингвистические исследования мозга ребенка позволяют предполагать, что все дети могут стать двуязычными. Исследования показывают, что оптимальное обучение нескольким языкам достигается тогда, когда дети изучают языки в раннем возрасте в процессе интенсивного взаимодействия с живыми людьми, а не через телевидение или другие средства массовой информации. Поэтому важно пользоваться любой возможностью двуязычного обучения, поощряя людей, ухаживающих за ребенком, использовать тот язык, на котором они говорят свободно и комфортно. Исследователи утверждают, что раннее двуязычие создает в мозге ребенка особую лингвистическую зону, облегчающую будущее формирование многоязычия.

Список литературы

1. Попова, М.В. Психологические особенности билингва: русскоязычный европеец /М.В. Попова //Русский язык за рубежом № 6, 2014. - С.67-69.

2. Baddeley, A. D. (1996). Exploring the central executive. Quarterly Journal of Experimental Psychology. 49A,
3. Bartzokis, G., Sultzer, D., Lu, Po H., Nuechterlein, K. H., Mintz, J., & Cummings, J. L. (2004). Heterogeneous age-related breakdown of white matter structural integrity: Implications for cortical "disconnection" in aging and Alzheimer's disease. Neurobiology of Aging, 25, 8
4. Bialystock, E. Words as Things: Development of Word Concept by Bilingual Children / E. Bialystock // Studies in Second Language Learning, 1987. - 9.- P. 133-140.
5. Bialystok, E., & Craik, F. I. M. (2010). Structure and process in lifespan cognitive development. In: The Handbook of Life-Span Development: Biology, Cognition and Methods Across the Life-Span. R. M. Lerner & W. F. Overton (Eds), Hoboken, N. J: Wiley, pp. 195.
6. Costa, A., Hernandez, M., & Sebastiân-Galles, N (2008). Bilingualism aids conflict resolution: Evidence from the ANT task. Cognition. 106, 59-86.
7. Cummins, J. The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory / J. Cummins // Working Papers on Bilingualism, 1976. - V.9. – P. 19.
8. Farhadian, M., Abdullah, R., Mansor, M., Redzuan, M., Gazanizadand, N., & Kumar, V. (2010). Theory of mind in bilingual and monolingual preschool children. Journal of Psychology. 1, 39-46.
9. Fuster, J. M. (2008). The Prefrontal Cortex (Fourth Edition) London, UK: Academic Press. Gollan, T. H., & Ferreira, V.S. (2009). Should I stay or should I switch? A cost-benefit analysis of voluntary language switching in young and aging bilinguals. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition. 35, 640-665.
10. Kuhl, P.K., F.-M. Tsao, & H.-M. Liu. 2003. “Foreign-Language Experience in Infancy: Effects of Short-Term Exposure and Social Interaction on Phonetic Learning.” Proceedings of the National Academy of Sciences 100 (15): 9096–101.
11. Kuhl, P.K., E. Stevens, A. Hayashi, T. Deguchi, S. Kiritani, & P. Iverson. 2006. “Infants Show a Facilitation Effect for Native Language Phonetic Perception Between 6 and 12 Months.” Developmental Science 9 (2): F13–F21.
12. Kuhl, P.K., B.T. Conboy, S. Coffey-Corina, D. Padden, M. RiveraGaxiola, & T. Nelson. 2008. “Phonetic Learning as a Pathway to Language: New Data and Native Language Magnet Theory Expanded (NLM-e).” Philosophical Transactions of the Royal Society London B, 363 (1493): 979–1000.
13. Luk, G., Bialystok, E., Craik,F. I., & Grady, C. L. (2011). Lifelong bilingualism maintains white matter integrity in older adults. Journal of Neuroscience. 31, 16808-16813. Ramírez, F. N., R.R. Ramírez, M. Clarke, S. Taulu, & P.K. Kuhl. 2017a. “Speech Discrimination in 11-Month-Old Bilingual and Monolingual Infants: A Magnetoencephalography Study.” Developmental Science 20 (1). http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/desc.12427/
14. Ramirez, F. N., Kuhl P. The Brain Science of Bilingualism Naja Ferjan Source: YC Young Children , Vol. 72, No. 2 (May 2017b), pp. 38-44

Бертякова Анна Николаевна, кандидат филологических наук, доцент, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, доцент, Москва, Российская Федерация.

Bertyakova Anna, candidate of philological science, Associate Professor, Pushkin State Russian Language Institute, Associate Professor Moscow, Russian Federation.

РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ ИГРЫ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКА УПОТРЕБЛЕНИЯ РУССКИХ ПРЕДЛОГОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ

THE IMPLEMENTATION OF THE GAME TECHNOLOGY IN THE FORMATION OF THE SKILL OF USING RUSSIAN PREPOSITIONS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Аннотация. В исследовании предпринимается попытка продемонстрировать реализацию технологии игры при формировании навыка употребления предлогов ***в*** и ***на*** в контексте глаголов движения с названиями стран при обучении русскому языку как иностранному. Выдвигается гипотеза повышения эффективности технологии игры как дидактического приема в ее корреляции с современной культурой всеобщей визуализации и виртуализации. В игровом сценарии с включением фрагмента мультсериала репрезентируется коллаж как дидактическая форма, в наибольшей степени соотносимая с особенностями клипово/коллажного типа восприятия и мышления современного реципиента образовательного процесса, позволяющего ему органично воспринимать соединение внешне несоединимых, разрозненных смысловых сегментов. Стратегически определяющим методом организации технологии игры представляется метод проектов, синтезирующий действия как рецептивного, так и продуктивного плана.

Аргументируется и возможная трансформация игровой формы сценария урока в игровую форму сценария пресс-конференции и вебинара, обязательными участниками которых становятся и студенты-филологи, носители русского языка. Наше исследование показало, что подобный дидактический прием не только усиливает интерактивный, состязательный и творческий характер процесса обучения, но и формирует условия успешной межкультурной коммуникации изучающих русский язык как в реальной, так и виртуальной среде.

Ключевые слова: технология игры, метод проектов, обучение русскому языку как иностранному, формирование навыков употребления предлогов, коллаж, пресс-конференция, вебинар

Abstract: The study attempts to demonstrate the implementation of the game technology in the formation of the use of prepositions in and on in the context of movement verbs with the names of countries in teaching Russian as a foreign language. A hypothesis is put forward to improve the efficiency of the game technology as a didactic device in its correlation with the modern culture of universal visualization and virtualization. In the gaming scenario with the inclusion of a fragment of the animated series, the collage is represented as a didactic form most correlated with the features of the clip / collage type of perception and thinking of the modern recipient of the educational process, allowing him to organically perceive the connection of seemingly incompatible, scattered semantic segments. The method of projects that synthesizes actions of both receptive and productive plans is the strategically determining method of organizing the game technology.
The possible transformation of the game form of the lesson script into the game form of the press conference and webinar is also argued, and philology students, native speakers of the Russian language, will become mandatory participants. Our study showed that such a didactic technique not only enhances the interactive, competitive and creative nature of the learning process, but also creates the conditions for successful intercultural communication of those foreign students who study Russian in both real and virtual environments.

Keywords: game technology, project method, teaching Russian as a foreign language, building skills for using prepositions, collage, press conference, webinar.

Введение. Тема доклада - реализация технологии игры при формировании навыка употребления предлогов ***в*** и ***на*** в контексте глаголов движения с названиями стран при обучении русскому языку как иностранному.

Теория. В исследовании выдвигается гипотеза повышения эффективности технологии игры как дидактического приема при обучении русскому языку как иностранному в ее корреляции с современной культурой всеобщей визуализации и виртуализации.

Данные и методы. Самым универсальным и общеизвестным способом максимальной активизации студентов на занятии, стимулирование обучающихся к активным коммуникативным действиям и вовлечение их в образовательный процесс является игра. О технологии применения игры написано множество методических трудов, дано исчерпывающее описание данного учебного приема. Так, например, Е.И. Пассов пишет, что: «игра – это 1) деятельность; 2) мотивированность, отсутствие принуждения; 3) индивидуализированная деятельность, глубоко личная; 4) обучение и воспитание в коллективе и через коллектив; 5) развитие психических функций и способностей; 6) учение с увлечением. Игра – мощный стимул к овладению иностранным языком и эффективный прием в арсенале преподавателя иностранного языка, универсальное средство, помогающее учителю иностранного языка превратить достаточно сложный процесс обучения в увлекательное и любимое учащимися занятие [6, с. 38]. Однако сегодня игру как методический прием необходимо рассматривать в контексте современной культуры всеобщей виртуализации и визуализации. Стратегически определяющим методом организации технологии игры на занятиях при обучении русскому языку как иностранному представляется метод проектов, синтезирующий действия как рецептивного, так и продуктивного плана. Стремительное техническое развитие, появление массы технологий создания, воспроизводства и распространения изображений определило новую роль наглядности. Сегодня зрительные образы не только репрезентируют реальность, но и моделируют ее, формируют мировосприятие современного человека. «Начиная с 90-х годов XX века визуальное становится тотальным: кино, телевидение, масс-медиа далеко не исчерпывают сферы визуального. Визуализации подвергаются все сферы человеческой жизни. Современная культура немыслима без своих визуальных форм, среди которых доминирующими являются средства передачи информации

в медиапространстве» [5, с. 9]. Результатом всеобщей виртуализации и визуализации становится новая структурная организация текста. «Теперь фотография, кино, коллажи, визуальные медийные образы — не «довесок» к тексту, а «базовый модус существования современной социальности, в целом культуры, общий принцип структурирования форм, в том числе и в сфере образования» [5, с. 11]. Новая культурная реальность прогнозирует клиповый/коллажный тип восприятия и мышления реципиента образовательного процесса, позволяющего органично воспринимать соединение внешне несоединимых, разрозненных смысловых сегментов. Среди современных форм визуализации информации коллаж в наибольшей степени коррелирует с особенностями когнитивного восприятия и мышления современного реципиента образовательного процесса. «Язык современной культурной картины мира – коллажность (монтажность): любой объект строится по принципу соединения совершенно разнородных элементов (по сути своей - несоединимых) в качественно новое единство» [7, с. 15]. Коллаж как способ кодирования и декодирования информации является эффективным дидактическим приемом актуализации деятельности, ее мотивированности, увлеченности реципиента образовательного процесса, вовлеченности его в содержательное общение, позволяет ему обучаться работать в коллективе и индивидуально. «*Создание* коллажа — процесс экспериментаторский, дающий возможность взглянуть на окружающий мир глазами созидателя, а не потребителя. В коллаже конструируется окружающий мир и мир создателя. Автор коллажа выступает и как мыслитель, и как философ, и как конструктор своего мира в картине, что дает широкие возможности для творчества» [7, с. 28]. Важно отметить неограниченные возможности коллажа в визуализации не только страноведческой и лексической информации, но и в информации грамматической, в ее кодировании вербально-невербальным способом. Иллюстрацией реализации технологии игры с визуализацией грамматического материала при формировании навыка употребления русских предлогов при обучении РКИ может быть сценарий урока «Путешествие Маши и медведя. ***В*** или ***НА***?». В ходе развертывания сценария в непринужденном игровом формате решается дидактическая задача формирования у изучающих русский язык иностранных студентов навыка употребления предлогов ***в*** и ***на*** в контексте глаголов движения с названиями стран.

В основе сценария путешествие героев популярного мультсериала «Маша и медведь». Выбор этого мультфильма неслучаен: образы мультсериала символичны (у иностранного реципиента они включаются в ассоциативный ряд понятий о России) и в принципе может быть интересен разной возрастной категории реципиента. Динамичный характер, потешный образ героини позволяет студенту воспринимать ситуацию обучения как интересное и необычное событие, увлекательное приключение. После демонстрации фрагмента 37-ой серии «Большое путешествие» преподаватель предлагает обучающимся в программе inkscape представить в развернутом формате карту мира и закодировать в виде символичных образов страны, куда отправятся Маша и медведь, а рядом с картинками написать предложно-падежную форму названия страны в контексте глаголов ехать, лететь, плыть по направлению к стране и из нее. Перечень стран задается преподавателем и в него не включаются не поддающимся общепринятым правилам предложно-падежные формы. Вариативность этого задания определяется уровнем лингвистической подготовки изучающих русский язык иностранных студентов и степени их владения грамматического материала. Если это начальный уровень подготовки и начальный уровень формирования навыка нормы предложно-падежного употребления, то преподаватель дает списком сами предложно-падежные формы. Если продвинутый уровень и этап закрепления навыка предложно-падежного употребления, то обучающиеся самостоятельно определяют предложно-падежную форму. В процессе представления коллажа они ее сравнивают с формой в предлагаемом преподавателем списке

предложно-падежных форм. Важно отметить, что работа над коллажем может быть организована как групповая (в группе не должно быть более 4-х, 5-и человек) или индивидуальная. Это зависит от данной ситуации учебного процесса: психологической и теоретической подготовки студентов, технических возможностей аудитории и др. Состязательный элемент игры может придать задание поиска ответа на вопрос, какую страну символизирует картинка демонстрируемого коллажа. В поиске ответа принимают участие все участники процесса, кроме, безусловно, автора (-ов). Автор (-ы) могут указывать правильный путь декодирования информации. При этом преподавателем актуализируется информация о территориальное расположение страны. Результатом первого этапа наблюдения коллажного материала является формулируемый иностранными слушателями самостоятельно вывод о вариативном употреблении предлогов ***в*** и ***на*** при выражении семантической идеи «движение по направлению к…» с названиями государств, а также о том, что характерным контекстом предлога ***на*** являются названия островных государств. Далее преподаватель демонстрирует свой вариант коллажа, в который включается список стран с не поддающимся общепринятым правилам употреблением предлога. Например, употребление предлога ***в*** с названием островного государства *Исландия*. Развертывание дальнейшего диалога определяется уровнем подготовки обучающихся и профилем образования. Преподаватель вправе ограничиться информацией о случаях исключения, или же разговор может быть продолжен выяснением вопроса нехарактерного употребления предлога и вопроса вариативности предложно-падежных форм.

Продолжение беседы, предполагающей формирование у обучающихся исследовательской компетенции, возможно при условии достаточно высокого уровня владения языком (по крайней мере, не ниже В1). При этом дозировка степени трудности и широты охвата языкового материала должна рассчитываться с учетом профессиональной ориентации обучаемых. Так, если для нефилологов изучение законов действия языка необходимо знать, чтобы их применять в процессе коммуникации, то филолог должен осознавать систему русского языка в действии, чтобы не только понять явление, но и осознать его место в системе языковых явлений, чтобы уметь объяснять законы функционирования языковых явлений, а не только их применять [1, с. 309].

Особенно интересной беседа на эту тему может быть в аудитории, представляющей славянские языки, где, как и в русском языке, наблюдается предложная вариативность.

Очевидно, в русском и других славянских языках, с вариативностью предлогов в аналогичных семантических контекстах, такой внеязыковой фактор, как представление об открытой, омываемой водами территории прогнозирует употребление с этими топонимами предлога ***на***. Ср., например: в словацком языке ***ist do Ruska, do Rakuska, do Pol'ska***, *НО* ***ist na Kubu na Haity na Madagaskar na Bahami ;*** в словенском языке ***iti v Rusijo, v Avstrijo, na Poljsko,*** *НО* ***na Kubo, na Haiti na Madagaskar, na Bahame;*** в сербском языке ***путовати у Русију, у Аустрију, у Пољску, на Кубу,*** *НО* ***на Хаити, на Мадагаскар, на Бахаме*** и др. [3, с. 139].

К этому выводу обучающиеся могут прийти, сопоставляя аналогичные контексты употребления предлогов в родном языке. Однако сравниваемый материал может обнаружить и не абсолютную корреляцию в русском и родном языке. Так, с рядом названий можно наблюдать и различное вариативное закрепление нормы предложного употребления. Ср., например в русском языке *ехать* ***в Исландию, в Японию***; в словацком ***ist do Japonska,*** *НО* ***na Island***; в словенском ***iti na Japonsko na Isllandijo***, в сербском ***путовати у Јапан,*** *НО* ***на Исланд***, Ср. также в польском языке нехарактерное для русского языка употребление предлога ***na*** с топонимами *Венгрия, Словакия, Украина, Белоруссия, Литва* (jechać na Węgry, na

Słowację, na Ukrainę, na Białoruś, na Litwę), нормативность которого, предположительно, определила тесная историческая связь Польши с этими государствами.

В ходе развертывания диалога преподаватель подводит обучающихся к мысли о том, что предлог ***на*** в русском языке и, с большой вероятностью, в их родном языке в отличие от ***в***, характеризуется большей частотностью контекстов, прогнозирующих метафоризацию конкретной пространственной семантики этого предлога. Ср. ***ехать на море, идти на почту*** и др. Очевидно, таким контекстом является и название островного государства. Семантическая идея пространственной определенности ***на*** «направленное движение референта локализации на поверхность» с этим именем трансформируется в семантическую идею «движение по направлению к», реализуемую, например, такими невариативными предлогами, как английский ***to*** (ср.: go to Germany, go to Cuba, go to Iceland, go to the Maldives), албанский ***në*** (ср.: unë shkoj në Gjermani, unë shkoj në Kubë, unë shkoj në Islandë, unë shkoj në Maldive.), индонезийский – ***ke*** (saya pergi ke Jerman, saya pergi ke Kuba, saya pergi ke Islandia, ke Maladewa) и др. [2, с. 10].

Семантика русского ***в*** в контексте глаголов движения синкретична: совмещает семантическую идею ‘движение по направлению к’ и ‘близости: пребывания внутри ограниченного пространства’, в то время как в других славянских языках она может быть представлена как два раздельных сегмента мысли. Например, в словацком языке семантическая идея «движения по направлению к» закрепляется предлогом ***до***, а «нахождения пребывания внутри» предлогом ***v***. Ср.: ***ist do Japonska, nacha'dzat'sa v Japonsku; ist do Ruska, nacha'dzat'sa v Rusku*** и др. [3, с. 139].

Нерасчлененное представление двух сегментов мысли в русском ***в*** прогнозируется особым пространственным измерением в русской языковой картине мира и способствует развитию отвлеченной пространственной семантики этого предлога. «Пространственные категории как свойства физического мира регулярным образом метафорически переосмысляются как категории внутреннего мира; тема пространственной беспредельности – один из структурообразующих элементов русской культуры. Она не только часто возникает в русских художественных и философских текстах, но и является общим местом всех расхожих представлений о России и русском национальном характере» [4, с. 65]. В контексте топонима – названия страны – абстрактная пространственная семантика ***в*** проецируемой актуализацией в имени элемента значения ‘граница’. Очевидно, поэтому в русском дискурсивном пространстве можно наблюдать устойчивую тенденцию замены традиционно нормированного употребления предлога ***на*** предлогом ***в*** в контекстах, предполагающих актуализацию понятия «государство» в одноименном названии. Ср.: *В Нью-Йорке балерина примет участие только в спектакле-гала, а затем* ***поедет в Кубу, Мексику и Калифорнию*** (Вести, 1910.08.29). В основном корпусе национального русского языка отмечается **93** вхождения предложно-падежной формы ***на Гаити*** и **76** ***в Гаити*** [8].

Сформулировать гипотезу о происходящих русском языке подобных предложно-падежных изменениях студенты могут сделать самостоятельно, наблюдая над материалом Национального корпуса русского языка. Активность речевой деятельности студентов определяет и личность преподавателя. В игровой форме он должен представить лингвистический материал как безусловно ценный объект научного наблюдения, проявить искреннюю заинтересованность в языковых наблюдениях учащихся, поведение его должно быть предельно естественным.

Усилить игровой эффект может трансформация данного сценария в контекст занятия в форме пресс-конференции. Такого рода игровой прием может способствовать успешной организации межкультурной коммуникации. В роли ведущего в этом случае должен

выступать не преподаватель, а подготовленный студент-филолог, являющийся носителем русского языка (преподаватель в этом случае выполняет роль наблюдателя и неявного координатора учебной деятельности). Участников может представлять как смешанная, так и дифференцированная аудитория. Это могут быть разные славянские страны, или какая-либо одна, это могут быть славянские и неславянские страны, но в любом случае среди участников должны быть подготовленные русские студенты-филологи, а студенты иностранцы обладать достаточным уровнем владения русского языка и представлять филологический профиль обучения.

В виртуальной среде трансформация подобного сценария возможна в форме вебинара. Однако вебинар в этом случае должен иметь динамичный и коммуникативный характер, прогнозировать который позволяет актуализация чата. Роль ведущего может быть исполнена хорошо подготовленным студентом-филологом. Привычная современному студенту по таким популярным платформам как YouTube, Snapchat, Instagram и др. форма общения усиливает дидактический эффект такого рода вебинара, способствуя эмоциональному раскрепощению реципиента, его готовности к свободной коммуникации. Осознание общности родного и изучаемого языков, общности культур пробуждает у участников пресс-конференции и вебинара желание продолжить диалог. В виртуальной среде платформой такого рода общения может быть ютьюб, фейсбук, снапчат и др. Непосредственное визуальное восприятия представителей русской молодежи играет важную роль в формировании положительного образа русской молодежи. В этом плане информативны их мимика, жесты, манера говорить, интонация и даже одежда. У иностранных студентов, изучающих русский язык как в языковой среде, так вне ее, как в реальном, так и в виртуальном пространстве завязываются контакты с русской молодежью, формируется личностное отношение к языку, перерастающее в потребность его изучения.

Заключение. Апробация настоящего исследования в словацкой и китайской аудитории, а также в аудитории смешанного типа подтвердила эффективность метода проектов как метода организации технологии игры при формировании навыка употребления русских предлогов при обучении русскому языку как иностранному как в реальной, так и в виртуальной среде.

Список литературы

1. Бертякова А.Н. Сознательно-аналитический подход к подаче языкового материала (на примере первообразных предлогов современного русского языка) // Филологическое образование в современных исследованиях: лингвистический и методический аспекты// Материалы Международной научно-практической конференции «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XVIII Кирилло-Мефодиевские чтения», 23 – 24 мая 2017 года. – М.; Ярославль: Ремдер, 2017. – С. 308 – 314.
2. Бертякова А.Н. Служебные слова как источник лингвокультурологической информации // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2018. Т. 8, № 4(29). С. 6–13.
3. Бертякова А.Н. К вопросу о вариативности нормы употребления служебного слова // Русский язык: исторические судьбы и современность // VI Международный конгресс исследователей русского языка Москва МГУ имени М. В. Ломоносова, филологический факультет 20–23 марта 2019 г. Труды и материалы. Под общей редакцией М. Л. Ремнёвой и О. В. Кукушкиной. – Москва, 2019. – С. 137-139.
4. Зализняк А.А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира: сб. ст. М.: Языки славянской культуры, 2005. 544 с.

5. Красноярова Н.Г. Философия искусства в контексте визуальности современной культуры. Визуальные образы современной культуры: уральско-сибирские диалоги : сб. научных статей по материалам всероссийской научно-практической конференции, 24 апреля 2012 г. Омск: Амфора, 2012. С. 9-19.
6. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. М., 1991. 223 с.
7. Семенюченко Н.В., Рыжкина, Ирина Богдановна. Коллаж как средство обучения иностранному языку : Методические рекомендации / Н.В. Семенюченко, И.Б. Рыжкина. – Санкт-Петербург : КАРО, 2016. – 240 с.
8. Национальный корпус русского языка: http://www.ruscorpora.ru/.

Борисова Анастасия Анатольевна, ассистент кафедры японоведения СПбГУ, Санкт-Петербург, Россия

Borisova Anastasia Anatolyevna, assistant lecturer, Department of Japanese Studies, Saint Petersburg State University

МЕРОПРИЯТИЯ, ПРОВОДИМЫЕ ВНЕ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ, КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К УЧЕБЕ (НА ПРИМЕРЕ КАФЕДРЫ ЯПОНОВЕДЕНИЯ СПБГУ)

EVENTS HELD OUTSIDE THE INSTITUTION AS A MEANS OF INCREASING STUDENTS' MOTIVATION TO STUDY (ON THE EXAMPLE OF THE DEPARTMENT OF JAPANESE STUDIES, ST. PETERSBURG STATE UNIVERSITY)

Аннотация. В связи с острой проблемой снижения мотивации студентов к учебе (особенно студентов старших курсов), необходимо постоянно искать новые пути вызвать у студентов интерес к учебе. К таковым можно отнести участие в различных мероприятиях, не имеющих непосредственного отношения к учебному процессу: сдача международных экзаменов, участие в конкурсах и т.д. Опрос студентов кафедры японоведения СПбГУ показал, что у тех студентов, которые принимали участие, например, в конкурсе ораторского мастерства на японском языке или сдавали экзамен на определение уровня владения японским языком, мотивация к учебе повысилась, вне зависимости от того, успешно ли они выступили. Участие в подобных мероприятиях отвечает удовлетворению потребностей учащихся в самостоятельной постановке цели в зависимости от собственных возможностей, желанию проявить себя и проверить свои знания и навыки вне стен учебного заведения, и при этом неудача не влияет на оценку в университете. Думается, что следует поощрять участие в подобных мероприятиях и, оставляя студентам свободу выбора, участвовать или нет, интегрировать такие мероприятия в учебный процесс с целью повышения мотивации учащихся.

Ключевые слова: мотивация студентов, мотивация к обучению, повышение мотивации, JLPT, конкурс ораторского мастерства, опрос студентов, внеучебная деятельность, участие в мероприятиях

Abstract. Concerning the acute problem of reducing the study motivation of students (especially senior students), it is necessary to constantly look for new ways to arouse students' interest in learning. The participation in various events that are not directly related to the educational process: international exams, participation in competitions, etc., can be seen as one of such measures. A survey of students of the Department of Japanese Studies at St. Petersburg State University revealed that those students who took part, for example, in Japanese speech contest or Japanese Language Proficiency Test, increased their motivation to study, regardless of whether the goal of participation was achieved or not. Participation in such events meets the needs of students in self-setting goals, depending on their own capabilities, the desire to express themselves and test their knowledge and skills outside the school, wherein failure doesn't affect university grades. It seems that participation in such events should be encouraged and, leaving students free choice of whether to participate or not, integrate such activities into the educational process in order to increase student motivation.

Keywords: student motivation, motivation to study, increase motivation, JLPT, speech contest, student survey, extracurricular activities, participation in events

Введение. Проблема снижения интереса к обучению студентов высших учебных заведений стоит довольно остро, особенно в последнее время. Эта проблема актуальна как для обучающихся техническим специальностям, так и гуманитарным, особенно сейчас, когда под влиянием глобальных технологий, пропагандирующих необходимость успеха в любом начинании, многие студенты достаточно быстро теряют мотивацию к учебе, столкнувшись с первыми трудностями и неудачами. Целью данного исследования является анализ влияния на мотивацию обучающихся мероприятий, непосредственно связанных с обучением японскому языку, но проводимых различными организациями Японии вне связи с конкретными учебными заведениями (на примере кафедры японоведения Санкт-Петербургского государственного университета).

Мотивация к учебе – это процесс побуждения к учебной деятельности под воздействием как внутренних, так и внешних сил [1, с. 253]. Как правило, под внутренними силами понимают стремления самого человека, его цели и мотивы. Основными мотивами, стимулирующими учебную деятельность, являются стремление к познанию, стремление к самовыражению, стремление к достижению цели. С другой стороны, нельзя не отметить двумодальное строение любой мотивации: стремление к поощрению, но в то же время избеганию наказания [4, с. 68]. Внешние силы – это деятельность преподавателя, организация учебного процесса и др. К этой же категории относится и большое количество «внешних» по отношению к учебному заведению, непосредственно с ним не связанных событий, которые могут оказать положительное влияние на мотивацию учащихся, таких как различные конкурсы, конференции, международные экзамены и т.д.

Думается, что для повышения мотивации учащихся можно не только использовать средства учебного заведения, но и привлечь мероприятия, проводимые вне классной деятельности.

Методология. В качестве примера таких мероприятий были выбраны экзамен на определение уровня владения японским языком (JLPT) и конкурс ораторского мастерства на

японском языке. JLPT является одним из наиболее значимых мероприятий для изучающих японский язык во всем мире, и количество сдающих этот экзамен стабильно увеличивается с каждым годом [9]. Конкурс ораторского мастерства также привлекает большое количество участников из разных стран.

Для определения уровня влияния вышеуказанных мероприятий на мотивацию обучающихся, весной 2019 г. был проведен опрос учащихся 1-4 курсов кафедры японоведения СПбГУ. Были заданы следующие вопросы:

- Какова ваша мотивация к изучению японского языка?

- Принимали ли вы участие в следующих мероприятиях: конкурс ораторского мастерства на японском языке; экзамен на определение уровня владения японским языком.

- В случае, если вы участвовали, каким образом это повлияло на вашу мотивацию к изучению японского языка? Прокомментируйте, пожалуйста, ваш ответ.

- В случае, если вы не участвовали, изменилась ли каким-то образом ваша мотивация к изучению японского языка? Прокомментируйте, пожалуйста, ваш ответ.

В опросе приняло участие 30 студентов кафедры японоведения, обучающихся на 1 – 4 курсах (бакалавриат). Всего в настоящее время на кафедре обучаются 49 студентов. Таким образом, в опросе приняло участие более половины обучающихся.

Результаты исследования. Полученные в результате ответа на первый вопрос результаты, в целом, совпадают с ответами, представленными в статье Леленковой А.В. «Проблемы определения мотивации в изучении японского языка в условиях глобализации XXI века» [8]. Самым популярным ответом (20 человек) стал «желание работать в будущем в японской или интернациональной компании». Следующим по популярности стал ответ «интерес к Японии/любовь к японской культуре» (5 человек), и оставшиеся респонденты дали такие ответы как «желание вступить в брак с гражданином Японии», «популярная специальность», «изучение языка, отличного от европейского», «хочу поехать в Японию». Таким образом, основной определяющей мотивацию студентов к учебе целью является трудоустройство в по специальности либо в стране изучаемого языка.

Среди прошедших опрос 30 студентов кафедры японоведения 23 человека ответили, что сдавали экзамен JLPT. Из них 8 обучающихся на младших курсах (1 и 2) сдавали экзамен уровня N5 и N4, и 15 обучающихся на старших курсах (3 и 4) сдавали экзамен уровня N3 и выше. Большинство (17 человек) ответили, что успешно сдали заявленный уровень экзамена.

5 человек (2 с младших курсов и 3 со старших) принимали участие в конкурсе ораторского мастерства (помимо сдачи JLPT). Из них 3 человека занимали призовые места в группах А и В.

Все принимавшие участие в указанных мероприятиях отметили, что даже сам факт участия, не говоря уже о достижении результата, положительно повлияли на желание продолжать обучение японскому языку, то есть, мотивация к обучению повысилась. Любопытно, что и успешно сдавшие экзамен, и те, кому не хватило баллов, положительно отзываются об этом опыте. Наиболее частым комментарием был «я понял, что учусь не зря», «я понял, что могу применять знания на практике».

Принимавшие участие в конкурсе ораторского мастерства помимо этого отметили, что поняли свои слабые места (например, произношение), прослушав выступления

соперников, и также отметили желание продолжать изучения японского языка, чтобы «в следующий раз точно победить».

Напротив, 7 человек, ответивших, что не принимали участия в подобных мероприятиях отметили, что их мотивацией к учебе служит успешная сдача экзаменационной сессии и получение диплома (на старших курсах). При этом они затруднились с ответом о повышении или понижении мотивации к учебе, сконцентрировавшись, скорее, на цели обучения (успешная сдача экзаменов в университете).

Обсуждение. Несмотря на такую важную цель, определяющую основной мотив обучения, как трудоустройство, нельзя не заметить, что к концу учебного года у многих студентов происходит некоторый спад производительности. Это отражается и на результатах тестов и контрольных, и на посещаемости. Самое простое объяснение подобного спада – это усталость и переутомление к концу года от напряженной учебы. Однако нельзя недооценивать и снижение мотивации к обучению. Особенно такое снижение очевидно у студентов старших курсов. Как отмечают исследователи Т.А. Дворецкая и Л.Р. Ахмадиева, если на 1 курсе у студентов сохраняется высокая мотивация к обучению, но при этом снижается мотивация самоуважения, что может быть связано с процессами взросления и стрессом от попадания в новую для себя учебную среду, то на 3 курсе наблюдается снижение учебной мотивации, что связано с сомнениями в правильности сделанного выбора профессии, осознания непрерывности процесса учебы для того, чтобы постоянно поддерживать профессиональные компетенции на высоком уровне и сомнения в собственных силах для дальнейшего профессионального развития [7, с. 1930]. При этом, наоборот, на фоне снижения «формально-академического мотива» возрастает мотивация творческого достижения [4, с. 266].

Как раз в этом случае стимулом к повышению мотивации к учебе и удовлетворению потребности в достижении новых целей могут послужить такие внешние факторы как конкурс ораторского мастерства на японском языке либо экзамен на определения уровня владения японским языком. Эти мероприятия проводятся под эгидой правительства Японии, и достижение высоких результатов в них всегда особо отмечается в профессиональной среде. Особо стоит отметить, что это «внешние» мероприятия, не связанные с программой обучения в ВУЗе, таким образом, участие в них добровольное и не может быть рассмотрено как попытка преподавателя заставить студентов хоть как-то учиться, хотя преподаватель, несомненно, может и должен рекомендовать студентам поучаствовать.

Положительное влияние опыта участия в указанных мероприятиях на повышение мотивации к обучению очевидно. Особенно важным это представляется в контексте вышеупомянутого исследования, показавшего снижение мотивации к обучению у студентов старших курсов. Кризисная точка, во время прохождения которой студент сомневается в целесообразности выбранного пути, ощущает упадок сил и опасается собственной несостоятельности как профессионала, может быть преодолена с меньшими психологическими потерями, при наличии положительного стимула, поддерживающего интерес к учебе и придающего уверенности в себе. Таким стимулом и могут выступить мероприятия, имеющие непосредственное отношение к будущей специальности студента,

но проводимые вне рамок учебного заведения. Именно с этой точки зрения подобные мероприятия могут быть интегрированы в учебный процесс для повышения мотивации учащихся [10, с. 563].

Думается, что даже само участие, не говоря уже о достижении результата (будь то занятие призового места или успешная сдача экзамена) служит своего рода «перезагрузкой» для студента, привыкшего к достаточно однообразному ритму учебы в университете, обусловленному расписанием. Новые впечатления позволяют избежать скуки и возбуждают интерес к происходящему [2, с. 163], а нешаблонный способ достижения цели и возможность выразить себя (особенно на конкурсе ораторского мастерства, где учащиеся сами выбирают тему для своего выступления), способствуют удовлетворению важнейшей потребности в достижении цели [3, с. 221].

Нельзя не отметить и влияние конкуренции, когда хочется показать, что ты сам не хуже остальных соревнующихся. И, наконец, одним из важнейших факторов является то, что результаты оцениваются посторонними людьми, незнакомыми со студентами. Таким образом, можно говорить об исключении личностного фактора и о высокой степени объективности оценки.

Подтверждением вышесказанному служит то, что даже не добившиеся желаемого успеха студенты отмечают, что желание учиться возросло. Стоит отметить, что почти все принимающие участие в различных «внешних» мероприятиях студенты, как правило, не ограничиваются разовым участием, а вновь подают заявку на участие в следующий раз. Особенно это характерно для JLPT, где каждый раз можно пытаться сдать более высокий уровень либо набрать большее количество баллов, сдавая уже пройденный уровень заново. Вероятно, в повышении уровня мотивации играет и свою роль такая самостоятельная постановка целей, когда каждый студент сам трезво оценивает свои силы [2, с. 164], и большое количество попыток, не влияющее на оценки в университете. Нужно сказать, что это полностью отражает двойственность мотивации: в данном случае сдача экзамена поспособствует удовлетворению потребности в достижении цели и поощрении, но провал никаким образом не повлияет на учебу в университете.

Возможно, следуя рекомендации «ставить цели в соответствии с компетенциями студентов, что является более эффективным способом поднять мотивацию, чем постановка слишком сложных или слишком легких целей» [5, с. 162], преподавателю следует рекомендовать студентам принимать участие в таких мероприятиях, учитывая уровень подготовки каждого конкретного студента. Нельзя говорить о том, что студенты, не участвующие в различных мероприятиях, являются отстающими, однако, лидерские качества и организаторские способности ярче проявляются в студентах, охотно принимающих участие в университетских и не только событиях. Можно сказать, что они являются молодыми людьми, чьи ожидания от будущего в принципе достаточно высоки, они не боятся ставить перед собой сложные задачи и не опускают руки перед трудностями [5, с. 160]. Помня о том, что более активные - более самостоятельные, а недостаточная активность лишает самостоятельности учащихся [6], преподавателю следует выступить в роли «активатора», стимулируя деятельность учащихся. Студенту, который по каким-то причинам является отстающим в своей группе, можно порекомендовать подготовиться и сдать уровень JLPT, соответствующий его личным компетенциям, а не требованиям,

предъявляемым к группе в целом. Понимание того, что затраченные усилия с высокой долей вероятности приведут к успеху, дает высокую вероятность того, что студент справится с этим заданием [1, с. 254]. Хороший результат, вероятно, положительно скажется на самооценке, а мотивация к учебе повысится, что благотворно отразится на успеваемости.

Кроме того, в отличие от долгосрочной перспективы оценивания результатов обучения в университете, в обоих указанных мероприятиях оценивание производится в достаточно короткие сроки, участники почти сразу получают материальное подтверждение своих конкретных знаний (сертификат), что часто рассматривается как некий важный этап обучения и является материальным, а не абстрактным подтверждением достижения цели.

Заключение

Таким образом, мероприятия, проводимые вне учебной деятельности вуза, оказывают положительное влияние на повышение мотивации студентов к обучению независимо от достижения успеха или поставленной цели и могут быть задействованы в учебном процессе как хорошее средство повышения мотивации к учебе. Думается, что помимо мероприятий, имеющих непосредственное отношение к учебе, упомянутых в данной статье, положительное влияние также может оказать участие в различных конференциях, форумах, культурных фестивалях и т. п., где студенты могут как выступить в качестве полноценных участников, так и помогать как волонтеры, что может не только положительно сказаться на учебе, но и помочь в дальнейшей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Богданов Ю. В. Мотивация студента к обучению: теория и практика // Пространство экономики. № 4-3, 2013. С. 253-257.
2. Glynn, S., Aultman, L., & Owens, A. Motivation to Learn in General Education Programs // The Journal of General Education, vol. 54, no. 2, 2005, pp. 150–170.
3. Доронина Н. Н., Ткачев В. Н. Сравнительный анализ учебной мотивации студентов вуза // Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки. №20 (191), 2014. С. 217-223.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб., 2002. 512 с.
5. Rowell, L., Hong E. Academic Motivation: Concepts, Strategies, and Counseling Approaches // Professional School Counseling, vol. 16, no. 3, 2013, pp. 158–171.

Электронные ресурсы

6. Гордашников В. А., Осин А. Я. Образование и здоровье студентов медицинского колледжа. Москва, 2009. 368 с. URL: https://www.monographies.ru/ru/book/view?id=77 (дата обращения: 15.05.2019)
7. Дворецкая Т.А., Ахмадиева Л.Р. Динамика направленности учебной мотивации у студентов разных курсов в течение учебного года // Профессиональное образование в современном мире. № 8 (2), 2018. С. 1924-1933. URL: https://profed.nsau.edu.ru/jour/article/view/458/457 (дата обращения: 20.05.2019)
8. Леленкова А.В. Проблемы определения мотивации в изучении японского языка в условиях глобализации XXI века // Актуальные вопросы преподавания китайского и других восточных языков в XXI веке. URL: https://dspace.kpfu.ru/xmlui/handle/net/131923 (дата обращения: 18.05.2019)

9. Past Test Data|JLPT Japanese-Language Proficiency Test. URL: https://www.jlpt.jp/e/statistics/archive.html (дата обращения 1.06.2019)
10. Chilingaryan K, Gorbatenko R. Students' Professional Contests as a Tool for Motivation outside the Classroom // Procedia - Social and Behavioral Sciences Vol. 214, 5, 2015, pp. 559-564. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815061157 (дата обращения: 30.05.2019)

References

1. Bogdanov Y.V. Motivation of a Student to Education: Theory and Practice. *The Space of Economics,* № 4-3, 2013, pp. 253-257 (in Russian)
2. Glynn, S., Aultman, L., & Owens, A. Motivation to Learn in General Education Programs. *The Journal of General Education*, vol. 54, no. 2, 2005, pp. 150–170.
3. Doronina N. N., Tkachev V. N. Comparative Analysis of Academic Motivation of University Students. *Scientific Statements BelSU. Series: Humanities,* №20 (191), 2014. C. 217-223 (in Russian).
4. Ilyuin E. P. Motivation and Motives. SPb, 2002, 512 p. (in Russian)
5. Rowell, L., Hong E. Academic Motivation: Concepts, Strategies, and Counseling Approaches. *Professional School Counseling*, vol. 16, no. 3, 2013, pp. 158–171.

Electronic resources

6. Gordashnikov V. A., Osin A. Y. Education and Health of Medical College Students. Moscow, 2009, 368 p. URL: https://www.monographies.ru/ru/book/view?id=77 (accessed: 15.05.2019) (in Russian)
7. Dvoretskaia T.A., Akhmadieva L.R. Orientation Dynamic of Students` Educational Motivation of Different Courses during the Academic Year. *Professional Education in the Modern World*, №8 (2), 2018, pp. 1924-1933. URL: https://profed.nsau.edu.ru/jour/article/view/458/457 (accessed: 20.05.2019) (in Russian)
8. Lelenkova A.V. Problems of Determination of the Motivation to Learn Japanese in the Context of Globalization of the XXI Century. *Topical Issues of Teaching Chinese and other Oriental Languages in the XXI Century.* URL: https://dspace.kpfu.ru/xmlui/handle/net/131923 (accessed: 18.05.2019) (in Russian)
9. Past Test Data|JLPT Japanese-Language Proficiency Test. URL: https://www.jlpt.jp/e/statistics/archive.html (accessed: 1.06.2019)
10. Chilingaryan K, Gorbatenko R. Students' Professional Contests as a Tool for Motivation outside the Classroom. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 214, 5, 2015, pp. 559-564. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815061157 (accessed: 30.05.2019)

Вера Анатольевна Бородина, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» г. Челябинск, Российская Федерация.

Vera Anatolyevna Borodina, Ph. D., assistant professor, assistant professor department of special pedagogics, psychology and subjects methods of the South Ural State humanitarian-pedagogical University. Chelyabinsk, Russian Federation.

Бородина Вера Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» г. Челябинск, Российская Федерация.

Borodina Vera Anatolyevna, Ph. D., assistant professor, assistant professor department of special pedagogics, psychology and subjects methods of the South Ural State humanitarian-pedagogical University. Chelyabinsk, Russian Federation.

Резникова Елена Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» г. Челябинск, Российская Федерация.

Reznikova Elena Vasilyevna, Ph. D., assistant professor, assistant professor department of special pedagogics, psychology and subjects methods of the South Ural State humanitarian-pedagogical University. Chelyabinsk, Russian Federation.

РИСКИ НАРУШЕНИЯ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ ИЗ СЕМЕЙ МИГРАНТОВ

RISKS OF LETTER VIOLATION IN BILINGUAL CHILDREN FROM FAMILIES OF MIGRANTS

Аннотация. Представлены результаты исследования особенностей развития фонетико-фонематических компонентов речеязыковой системы, как основы для формирования русскоязычного письма у детей-билингвов, осваивающих русский язык как неродной. Дети из семей внутренних и внешних мигрантов с типичной для Южного Урала языковой принадлежностью к тюркским языкам (башкирский, татарский, казахский, узбекский), иранским (таджикский), сино-тибетским (китайский), индоевропейским (армянский). Приведены сравнительные характеристики развития фонематических процессов у детей-билингвов с отягощенностью речевой патологией и у детей без речевых нарушений. Выделены группы детей-билингвов с риском нарушений формирования письма и характерные показатели развития звукопроизношения, слухового и фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза, фонематических представлений.

Ключевые слова: билингвизм, дети-билингвы, нарушения речи, компоненты речеязыковой системы, общее недоразвитие речи, фонематические процессы, слуховое восприятие, фонематическое восприятие, звуковой анализ и синтез, нарушения письма

Abstracts. The results of the study of the features of the development of the phonetic-phonemic components of the speech-language system as the basis for the formation of Russian-language writing in bilingual children who master the Russian language as non-native are presented. Children from families of internal and external migrants with a typical language of the South Urals for Turkic languages (Bashkir, Tatar, Kazakh, Uzbek), Iranian (Tajik), Sino-Tibetan (Chinese), Indo-European (Armenian). The comparative characteristics of the development of phonemic processes in bilingual children with the burden of speech pathology and in children without speech disorders are given. The groups of bilingual children with the risk of disturbances in the formation of writing and

characteristic indicators of the development of sound pronunciation, hearing and phonemic perception, sound analysis and synthesis, phonemic representations are identified.

Keywords: bilingualism, bilingual children, speech disorders, components of the speech-language system, general underdevelopment of speech, phonemic processes, auditory perception, phonemic perception, sound analysis and synthesis, writing disorders

Введение. Миграционные процессы в регионах Южного Урала увеличили число детей, для которых русский язык не является родным. Это дети, во-первых, из семей внутренних мигрантов – этнического населения региона (татары, башкиры), переселившихся из сельских районов в город, владеющих в большей степени языком родного этноса, при неуверенном или неполном знании русского языка. Во вторых – из семей внешних мигрантов – выходцев из стран СНГ (казахи, таджики, узбеки) и дальнего зарубежья (китайцы), с незнанием или крайне низким уровнем владения русским языком. В-третьих, это дети из смешанных семей, в которых один из родителей является носителем русского языка, другой – иноязычного. Дети, воспитывающиеся в семьях мигрантов в билингвальной среде, как правило, к началу школьного обучения слабо владеют русским языком, что негативно влияет на освоение образовательной программы, вызывая специфические затруднения в овладении письмом и чтением. [5, с. 39]. Успешность формирования письменной речи зависит от предыдущих фаз развития ребенка – правильной устной речи, обеспеченной достаточным уровнем развития речеязыковых компонентов, психических процессов и функций, лежащих в основе овладения грамотой и письмом. [8]. Всевозможные отклонения в ходе речевого развития влекут за собой существенные трудности в овладении этим навыком [1, с. 11]. Фактор билингвизма для детей с речевой патологией является отягощающим, что не может не сказаться на речевой, познавательной, а следовательно, и на учебной деятельности [3; 11; 12].

Целью исследования стало сравнительное изучение формирования фонетико-фонематической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речевого развития и без нарушений в условиях национально-русского двуязычия, как основы для предупреждения нарушений письменной речи на русском языке. Задачи: изучение особенностей языковой среды испытуемых и типа билингвизма; выявление уровня развития речи детей на родном языке для исключения или подтверждения наличия нарушений в развитии компонентов речеязыковой системы; обследование актуального состояния фонетико-фонематических процессов (звукопроизношения, слухового и фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза); выделение категории детей-билингвов с риском нарушений формирования письма.

Теория. Методологическую основу исследования составили: фундаментальные положения психологии о речи как высшей психической функции, о связи мышления и речи (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия), теория речевой деятельности (А.А. Леонтьев); концептуальные положения психолингвистики об онтогенетических закономерностях развития языковой способности (В.П. Глухов, Н.И. Жинкин, А.Н. Леонтьев. Т.Н. Ушакова, С.Н. Цейтлин), теоретические положения о закономерностях усвоения второго (иностранного) языка (И.А. Зимняя, А.А. Залевская); теоретические положения логопедии о системном характере речевых нарушений (Р.Е. Левина), коммуникативно-деятельностном подходе к диагностике и коррекции нарушений речи (Г.В. Чиркина).

Обобщенные данные исследований разных авторов дают представление об особенностях речевого развития детей-билингвов – более поздние сроки развития активной речи; значительные информационные перегрузки, вызванные необходимостью обрабатывать большое количество информации при недостаточной степени автоматизма когнитивных операций; трудности переключения слухового восприятия и артикуляционного уклада звуков родного на звуки изучаемого языка; смешение дифференциальных признаков обоих языков и возникновении несоответствий между единицами родного и изучаемого языков; трудности при усвоении письменной речи второго языка [1; 2; 14]. Общепризнанно, что усвоение второго языка всегда связано с явлением интерференции – влиянием на него особенностей родного языка, как результат интуитивного следования логике родного языка [4].

Письмо как процесс фиксации речи с помощью графических знаков, имеет сложную многоступенчатую структуру [8; 14]. Формирование письма основано на фонетическом, морфологическом и традиционном принципах, нарушение которых отражается в специфических ошибках [7]. К нарушениям письма у детей относят дизорфографиию, обусловленную нарушением морфологического и традиционного принципов и дисграфию, возникающую вследствие нарушения фонетического принципа. В логопедии дисграфию рассматривают как частичное нарушение письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в письме и неверно отражающих звуковой состав слова [6]. В основании типологии дисграфических ошибок – предполагаемый механизм их возникновения: смешение букв на основе акустико-артикуляционного сходства; пропуски, вставки, перестановки букв и слогов; смешения графически сходных букв [6; 7; 14]. Перечень дисграфических ошибок для разных языков отражает речеязыковые особенности пишущего [2; 10; 11].

В современной коррекционной педагогике активно ведется работа, связанная с предупреждением речевых нарушений у детей, своевременным выявлением ранних признаков отклонений в развитии ребенка, определением необходимых мер коррекционно-предупредительного воздействия. Выявление, изучение причин и своевременное предупреждение интерферентных нарушений у детей-билингвов имеют значение в работе по успешному развитию гармоничного двуязычия [3; 12; 13].

Данные и методы. Методы: изучение особенностей языковой среды семьи, анамнестических данных и данных речевого развития (на основе анализа документации, опроса родителей); обследование звукопроизношения, слухового и фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза [9]. Уровни сформированности исследуемых компонентов речеязыковой системы оценивались по произвольно введенным количественным показателям (1 балл соответствует низкому уровню; 2 балла – среднему уровню; 3 балла – высокому уровню) обобщенный результат определялся на основе методики А.А. Кыверялга.

Исследование проводилось в образовательных организациях г. Челябинска. В экспериментальную группу вошли дети старшего дошкольного возраста, находящиеся на рубеже начала школьного обучения (6-7 лет) в количестве 20 человек из состава семей мигрантов. Было выделено две экспериментальные группы: ЭГ-1 (10 чел.) составили дети, билингвизм которых отягощен нарушением речеязыкового развития – общим недоразвитием речи 3 уровня (далее – ОНР). Вторую группу – ЭГ-2, составили дети-билингвы без речевых

расстройств. Языковая принадлежность семей детей экспериментальных групп представлена в Таблице 1.

Таблица 1

Характеристика языковой принадлежности семей детей экспериментальных групп

Принадлежность к языковой группе	Дети-билингвы, с нарушениями речи (ЭГ-1)	Дети-билингвы, без нарушений речи (ЭГ-2)
Группа тюркских языков, в т.ч.	60%	90%
– поволжско-кыпчакские:	30%	20%
башкирский	10%	30%
татарский	–	40%
казахский	20%	–
– уйгурские:		
узбекский		
Иранская ветвь индо-иранских языков индоевропейской семьи: таджикский	20%	10%
Сино-тибетская языковая семья: китайский	10%	–
Индоевропейская языковая семья: армянский	10%	–

Обследование детей с русско-татарским и русско-башкирским билингвизмом проводилось совместно с педагогами носителями языка, являющегося для ребенка родным. Обследование детей других языковых групп осуществлялось с привлечением родителей и самостоятельно.

Результаты. Анализ языковой среды в семьях детей экспериментальных групп показал следующее. Дети-билингвы ЭГ-1 с ОНР в 90% семей пользуются при общении с родителями двумя языками, при этом не испытывают трудностей при переходе с одного языка на другой 60% (в том числе 20% из смешанных языковых семей: русский – узбекский, русский – китайский). В большинстве случаев в речи детей-билингвов отмечены интерференции, как незначительные, проявляющиеся в наличие акцента (30%), так и весьма существенные, связанные с использованием в одной фразе слов из разных языков (30%) – у детей, где оба родителя являются носителями языка (таджикский, узбекский).

В ЭГ-2 двуязычное общение отмечено в 30% семей (русский – казахский, русский – татарский). У 70% детей родной язык является доминантным для общения в семье. Языковые

интерференции, проявляющиеся в акценте, отмечены у 20% детей (влияние таджикского, казахского языков).

Анализ обобщенных данных обследования фонетико-фонематических компонентов речеязыковой системы показал недостаточный уровень их развития у всех детей ЭГ-1 (с ОНР) и у 60% детей ЭГ-2. У большинства детей-билингвов с ОНР отмечен уровень ниже среднего – 70%, у 30% – низкий. В группе детей-билингвов не имеющих речевых нарушений, уровень ниже среднего отмечен у 40%, низкий – у 20%. В этой группе, в отличие от детей с ОНР выявлены показатели высокого (20%) и среднего уровней (20%).

Оценка состояния произносительной стороны речи показала нарушения, как на русском, так и на родном языке у 70% детей ЭГ-1 (с ОНР) и у 40% детей ЭГ-*2.* Как правило, нарушено произношение звуков групп вибрантов [р], [р'], сонорных [л], [л'], шипящих [ш], [ж], аффрикатов [ч], проявляющееся в искажениях, заменах, смешении, отсутствии звуков. Преимущественно у представителей тюркских языков, всвязи с присутствием интерференцией (замена в русском языке звука [ч] на звук [щ]; смешение задненебных звуков и согласных по твердости – мягкости).

Наибольшие затруднения у детей обеих экспериментальных групп возникали при выполнении заданий, связанных с оценкой состояния фонематических процессов. У детей ЭГ-1 (с ОНР) выявлены низкие показатели развития слухового и фонематического восприятия - трудности возникли при узнавании и различии как речевых, так и неречевых звуков, особенно это выражено у представителей таджикского и узбекского языков. Процессы фонематического анализа и синтеза у 30% детей оказались не сформированы как на русском, так и на родном языке, в связи с трудностями понимания смысловых значений «начало», «середина», «конец» слова; у 50% – крайне низкие показатели. Типичными недостатками у представителей тюркских языков (30%) являлось опускание начальных и конечных звуков при самостоятельном произнесении слов после прослушанного бухштабированного произнесения их экспериментатором («ит» вместо «щит», «тол» вместо «стол», «зон» вместо «зонт» и т.п.). Особые сложности возникли у детей при выполнении заданий, связанных с оценкой развития фонематических представлений. Не справились этим заданием 30% детей; у 40% детей правильность и точность выполнения заданий по подбору слов на заданный звук ограничивалась трудностями переключения с родного языка на русский; 70% смогли подобрать слова только с помощью взрослого; на родном языке самостоятельно выполнили задание 50% детей.

У детей ЭГ-2 недостатки в развитии фонематических процессов были отмечены абсолютно у всех, в том числе у детей с показателями высокого и среднего уровня. При этом, показатели развития фонематического восприятия ниже (средне-групповые значения в диапазоне низкого уровня) в сравнении с показателями фонематического анализа и синтеза (средне-групповые значения среднего уровня). В отличие от детей ЭГ-1 (с ОНР), у 40% детей ЭГ-2 отмечен средний уровень развития фонематического восприятия. В основном, это семьи, в которых общение ведется на двух языках. Крайне низкие показатели отмечены у 20% – дети практически не смогли самостоятельно выполнить задания, связанные с фонематическим восприятием. Это представители таджикского и казахского языков, в семьях которых родной язык является доминирующим и общение ведется на нем. Оценивая состояние развития

процессов фонематического анализа и синтеза констатировано, что абсолютное большинство детей имеют средний уровень – 80%, высокий уровень у 20%.

Обобщенные результаты диагностических данных позволили выделить категории детей-билингвов относительно риска нарушения процессов формирования письма. Без риска нарушений формирования письма отмечено 40% детей ЭГ-2. Для данной категории детей характерно нормативное произнесение звуков русского языка, имеющиеся недостатки в развитии фонематических процессов не являются критичными для выраженного негативного влияния на формирование письма. Риск возникновения дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания отмечен у 20% детей ЭГ-2 и у 30% ЭГ-1 (с ОНР). Характерным для данной категории детей является нарушение фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза, несформированность фонематических представлений. Риск артикуляторно-аккустической дисграфии и дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания отмечен у 40% детей ЭГ-2 и у 70% детей ЭГ-1 (с ОНР). Развитие компонентов речеязыковой системы этих детей характеризуется нарушениями звукопроизношения звуков русского и родного языка, низким уровнем развития слухового и фонематического восприятия, анализа и синтеза.

Выводы. Нарушения в развитии фонематических компонентов речеязыковой системы у детей-билингвов без речевых нарушений и у детей-билингвов с общим недоразвитием речи 3 уровня имеет сходные проявления, с большей выраженностью у детей с речевыми расстройствами. Коррекционно-предупредительное воздействие по предотвращению дисграфии должно быть ориентировано на коррекцию нормативного звукопроизношения на родном и русском языках; уточнение и дифференциацию акустических и артикуляторных характеристик сходных звуков русского и родного языка; развитие слухового восприятия и фонематических процессов. Эффективное решение этих задач могут обеспечить технологии и методы логопедического воздействия на этапе подготовки детей к обучению грамоте и письму.

Список литературы

1. Голикова, Е. О. Формирование навыка письма у младших школьников с армянско-русским билингвизмом: Автореф…дис. канд. пед. наук. – М.: 2006. – 26 с.
2. Гончарова, В.А., Кац, Е.Э. Особенности овладения письмом младшими школьниками-инофонами // Специальное образование. 2014. №X. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-ovladeniya-pismom-mladshimi-shkolnikami-inofonami (дата обращения: 26.05.2019).
3. Гусева, Т. С. Предупреждение нарушений чтения и письма в условиях двуязычия // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2010. №3-2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/preduprezhdenie-narusheniy-chteniya-i-pisma-v-usloviyah-dvuyazychiya (дата обращения: 12.06.2019).
4. Закирьянов, К. З. Двуязычие и интерференция / К. З. Закирьянов. – Уфа : Изд-во БГУ, 1984. – С. 68.
5. Кудрявцева Е.Л., Волкова, Т.В. Комплексный подход к обучению языку (как неродному и другому родному) детей билингвов (в возрасте 1 года – 6 лет) в образовательных организациях с этнокультурным компонентом стран Евросоюза. 2014 – 232 стр.
6. Лалаева, Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников [Текст] / Р. И. Лалаева, Л. В. Бенедиктова. – СПб.: СОЮЗ, 2001. – 320 с.

7. Левина, Р. Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды [Текст] / ред.-сост. Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. – М.: АРКТИ, 2005. – 224 с.
8. Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма / Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. – М.: Академия, 2002. – С. 10-77.
9. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. Г.В. Чиркиной. – М.: Аркти, 2003. – 240 с.
10. Поваляева Г.А., Зинякова А.А. Особенности письма у младших школьников с билингвизмом [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Самара, сентябрь 2016 г.). — Самара: ООО "Издательство АСГАРД", 2016. — С. 53-55. — URL https://moluch.ru/conf/ped/archive/206/10981/ (дата обращения: 26.05.2019).
11. Протасова, Е.Ю. Письменные тексты билингвов // Вестник Череповецкого государственного университета. 2014. №3 (56). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pismennye-teksty-bilingvov (дата обращения: 26.05.2019).
12. Румега, Н.А. Диагностика и коррекция речевых нарушений у детей с билингвизмом // Логопедия в школе: практический опыт./ Под ред. В.С. Кукушина.— М.: МарТ, 2004.— 97с.
13. Филимошкина, Н.М. Разграничение речевой патологии и проявлений билингвизма // Дефектология. 1980. № 2.— с. 36–38.
14. Щерба Л. В. Теория русского письма / отв. ред. Л. Р. Зиндер; Акад. наук СССР, Ин-т рус. яз. — Л. : Наука. Ленигр. отд-ние, 2003. — 133 с.

Т.Г. Бочина, доктор филологических наук, профессор, зав.кафедрой русского языка как иностранного Казанского (Приволжского) федерального университета, Казань, Россия

T.G. Bochina, doctor of philology, professor, Head of Department of Russian as a Foreign Language, Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia

УРОК-ПРАЗДНИК КАК СПОСОБ АКТУАЛИЗАЦИИ СТРАНОВЕДЧЕСКИХ ЗНАНИЙ И РАЗВИТИЯ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ

THE FESTIVE LESSON AS A METHOD OF ACTUALIZING CROSS-CULTURAL KNOWLEDGE AND DEVELOPING SPEECH SKILLS

Аннотация: Статья посвящается методике организации тематических предпраздничных занятий, задачами которых являются повышение мотивации студентов к изучению языка путем реализации принципа новизны (новая форма занятия, жизненно-актуальное содержание урока, непривычные виды работы), а также осуществление подлинной интерактивности (взаимодействие учащихся друг с другом в совместной деятельности). Предложенный подход к организации праздничного занятия вокруг мультимедийной презентации «Открытка ко Дню России» позволяет на одном занятии не только активизировать самые разные тематические группы лексики (качества характера, одежда, животные, растения, народные промыслы,

архитектура, еда и др.), но и обобщить ранее полученные страноведческие знания о России (городах, народах, исторических личностях, знаках культуры, географических особенностях и т.п.), а также сформулировать вывод о том, какого рода объекты могут вызывать ассоциации о конкретной стране, символизировать ее. Делается вывод о том, что праздничное занятие по иностранному (русскому) языку обладает большим дидактическим потенциалом. Проводимое по формальному поводу (накануне праздника), оно подсознательно воспринимается студентами как подведение итогов и обобщение материала, изученного за достаточно длительный период. В то же время праздничный характер занятия способствует «раскрепощению» студентов и, соответственно, помогает достичь на уроке подлинной коммуникативности.

Ключевые слова: иноязычное образование, русский язык как иностранный, страноведение, вспомогательные средства обучения, новые информационные технологии, компьютерная симуляция

Abstract: The article is devoted to methodology of organizing thematic pre-holiday classes, the objectives of which are to increase students' motivation to learn the language by means of realizing the principle of novelty (a new form of the lesson, the vital and actual content of the lesson, unusual types of work), as well as to implement genuine interactivity (students' interaction with each other in joint activity). The proposed approach to organizing a festive lesson around the multimedia presentation “Postcard for the Day of Russia” allows not only to activate the most diverse thematic vocabulary groups at one lesson (character qualities, clothes, animals, plants, folk crafts, architecture, food, etc.), but also to summarize previously obtained regional geographic knowledge about Russia (cities, nations, historical personalities, cultural signs, geographic peculiarities, etc.), as well as to formulate a conclusion about what kind of objects can cause associations about the definite country, can symbolize it. It is concluded that the festive lesson of a foreign (Russian) language has a great didactic potential. Being conducted on a formal occasion (on the eve of the holiday), it is subconsciously perceived by students as summing up and generalizing the material studied for a sufficiently long period. At the same time, the festive nature of the lesson contributes to the “emancipation” of students and, accordingly, helps to achieve true communication at the lesson.

Keywords: foreign language education, Russian as a foreign language, regional geography, auxiliary teaching aids, new information technologies, computer simulation

Introduction. Одной из традиций преподавания русского языка как иностранного является проведение тематических предпраздничных занятий, задачами которых являются, во-первых, повышение мотивации студентов к изучению языка путем реализации принципа новизны (новая форма занятия, жизненно-актуальное содержание урока, непривычные виды работы), во-вторых, осуществления подлинной интерактивности (взаимодействие учащихся друг с другом в совместной деятельности) [11]; в-третьих, обобщение изученного, причем не в аспекте промежуточного контроля, а в занимательной, как правило, в игровой форме. В связи с этим значимость урока-праздника (хотя повод к проведению подобного занятия обычно является формальным - канун праздничного дня), представляется весьма высокой, что мотивирует важность учебно-методической разработки сценариев подобных занятий.

В данной статье предлагается описание авторского занятия, посвященного Дню России.

Methods. При работе над статьей использованы методы описания, анализа и синтеза, мысленного эксперимента, лингвокультурологического комментирования

Results. В качестве основного вспомогательного средства [7, с.154] праздничного занятия, посвященного Дню России, предлагается использовать компьютерную презентацию, которая представляет собой и опору для организации речевой деятельности учащихся, и своеобразный сюжет кейса. Ранее уже отмечались такие преимущества компьютерных симуляций в роли опоры обучения языку, как их мультимедийность и интерактивность, которые обеспечивают превращение пассивной наглядности в методически активную [3, с. 13-14]. Мультимедийные учебные презентации в обучении иностранным языкам исследованы в аспекте условий использования информационных технологий [1]; развития творческого потенциала преподавателя и студентов [4] и понятийно-образного мышления студентов [8]; обеспечения качества обучения говорению [5]; средств обучения лексике [2]; методики обучения профессионально-ориентированному иноязычному общению [10] и обучения речевым навыкам и умениям [9].

1. ***Вводная часть занятия*** посвящается выявлению страноведческих знаний по теме «Праздники России», когда учащимся предлагается восстановить соответствие между рядом дат и группой наименований праздников.Данный набор включает в себя общеизвестные даты (1 января), праздники с длительной историей (8 марта, 23 февраля), государственные (День Конституции) и негосударственные (День русского языка), относительно новые праздники, к числу которых принадлежит и День России. Возможные проблемные вопросы, стимулирующие студентов к говорению:

- С именем какого исторического деятеля России связано празднование нового года 1 января? (Петр 1);
- В каких странах новый год отмечают в другое время? Как называется праздник в этих странах? (Праздник весны в восточных странах);
- Сколько лет празднику День Победы? (появился в 1945 г.);
- Почему день русского языка отмечается именно 6 июня? (день рождения А.С.Пушкина);
- Когда отмечается международный День родного языка? (21 февраля);
- Имеются ли женские и мужские праздники в вашей стране? Как они называются?

2. Основная часть занятия начинается с беседы по наводящим вопросам о том, что обычно делают люди накануне и во время праздника (делают друг другу сюрпризы, подарки, посылают праздничные открытки).

Затем преподаватель предлагает рассмотреть интернет-открытки, посвященные Дню России, и понять их символическую составляющую, объяснить, почему именно данные предметы изображены на праздничной карточке. Подбор открыток для презентации следует осуществлять таким образом, чтобы на них были сконцентрированы символы страны различного рода: государственные и этнические символы, природные символы (растительные и анималистические), портреты исторических и культурных деятелей, символизирующих страну, архитектурные символы, знаки культуры и традиционные сувениры. В соответствии с этим, основная часть занятия под названием «Открытка ко Дню России» состоит из нескольких частей, каждая их которых посвящается определенной группе символов.

1). Первая открытка посвящается государственным символам страны. Для того, чтобы студенты самостоятельно вышли на эту тему, целесообразно обсудить синонимические названия праздника: *День России - День принятия Декларации о государственном*

суверенитете - День независимости, подведя студентов к выводу о том, что речь пойдет о государственном празднике, поэтому вполне логично, что на открытках изображаются символы государственности – флаг и герб.

В этой части занятия можно обсудить символику цветов российского флага, вспомнить стандартные ассоциации, сравнив их с колористическими символами родной культуры студентов. Интересно также предложить студентам разгадать историко-географическую «загадку»: какой цвет символизировал исторические области - Белую Русь, Великую Русь и Малую Русь (белый, красный и синий соответственно), вспомнить современные названия соответствующих стран.

При обсуждении современного вида герба России важно, чтобы студенты вспомнили, почему у орла две головы, куда и почему они смотрят (восток и запад), почему на гербе изображен именно орел, а не другая птица, что и почему держит орел в лапах, провести параллель «царь-птица орел – царь зверей лев».

Использование мультимедийной презентации позволяет разгадать на уроке и архитектурную загадку: что придумали архитекторы, чтобы со всех сторон были видны на крыше здания именно две головы орла, при этом в качестве подсказки можно использовать фотографии, сделанные снизу и сверху зданий Эрмитажа или Петродворца.

2) Любая страна – это, в первую очередь, народы, ее населяющие, поэтому важнейшей приметой, знаком страны, могут быть изображения людей с характерной для этноса внешностью, одетых в национальные костюмы. Как известно, Россия – уникальная полиэтническая страна; по данным Википедии, в ней проживает более 190 народов [7] со своими традициями и особенностями. В связи с этим в качестве второй открытки для обсуждения предлагается изображение представителей разных народов, например, русского, чукчей, кавказского народа.

Стимулом для обсуждения данного слайда служат вопросы типа: Представители каких народов изображены на данной открытке? По каким признакам Вы это поняли? Какие особенности национальной одежды характерны для этих народов? Где проживают эти народы (на севере, юге, востоке, западе? в центральной части страны?); Какие приметы праздника Вы видите на открытке? Где находятся эти люди? Почему именно здесь?

3) Затем следует переход к теме известных личностей, для чего предлагается вопрос: только ли люди с типичной этнической внешностью и в национальных костюмах символизируют страну? Если нет, то какие люди еще могут быть символом страны? Путем этого и подобного вопросов студенты подводятся к предполагаемому ответу, что на поздравительной открытке «День России» можно изобразить известных людей или народных героев. Итак, третья открытка носит условное название «Имя России». На слайде представлены портреты русских царей (Ивана Грозного, Петра I, Екатерины II), известных полководцев (Александра Невского, А.В.Суворова, М.И.Кутузова), писателей и поэтов (А.С.Пушкина, Л.Н.Толстого, Ф.М.Достоевского), ученых (М.В.Ломоносова, Д.И.Менделеева). Студентам предлагается назвать профессии и имена исторических личностей, изображенных на слайде, а также расширить список профессий и имен известных деятелей России (например, В.И.Ленин, Ю.А.Гагарин, Чайковский и др.). Можно также обсудить вопрос о том, кто из исторических и культурных деятелей родной страны студентов узнаваем не только на родине, но и в других странах.

Кроме исторических личностей и деятелей культуры страну могут символизировать фольклорные персонажи, например, богатыри. В этом плане большим лингвокультурологическим и лингвострановедческим потенциалом обладает картина В.М. Васнецова «Три богатыря», которая, во-первых, является одним из знаков культуры, символизирующих русскую живопись и, шире, русское искусство, и, во-вторых, позволяет активизировать знания о ценностях русской культуры, богатырстве как воплощении национального мужского идеала (защитник родины, женщин и детей).

4) Следующая группа символов страны связана с ее географическим положением, климатом, растительным и природным миром. Закономерно, что на поздравительных открытках ко Дню России часто изображают карту России, березы, ромашки, медведей. Как показывает наш опыт, иностранные студенты, изучающие русский язык, с энтузиазмом называют ассоциации типа *снег, поле, лес /тайга, береза, медведь*, а также природные символы своей страны.

5). Визуальными знаками той или иной страны часто выступают известные архитектурные сооружения, в связи с чем студентам предлагается узнать на слайдах Кремль, Красную площадь, исторический музей на Красной площади, собор Василия Блаженного, Большой театр и другие знаковые места Москвы, а затем объяснить, почему именно Москва изображена на праздничных открытках. После того, как студенты сделают вывод о том, что главным городом страны является столица, поэтому именно ее изображают на открытках к празднику «День России», показывается слайд с разведенным мостом Петербурга и задаются вопросы, узнают ли студенты этот город, почему символом страны художник выбрал нестоличный город. Таким образом, актуализируются знания по истории России (вспоминаются разные столицы страны: Новгород, Киев, Петербург, Москва), сравниваются две столицы.

6). Группу этнографических символов страны составляют разные атрибуты народной жизни: музыкальные инструменты (балалайка, гармошка), традиционные блюда (икра, блины), утварь (самовар), традиционные орнаменты народных промыслов (хохломы, гжели), народные игрушки (матрешка, дымковская игрушка), одежда (сарафан) и.т.п., поэтому их появление на открытках ко Дню России вполне закономерно. При обсуждении открыток с этнографической символикой также важно провести параллели с аналогичными знаками родной культуры студентов.

Итак, вторая часть занятия под условным названием «Открытка ко Дню России» завершается выводом обобщением, которое студенты делают самостоятельно, отвечая на вопрос о том, кто и что может символизировать страну.

Третья часть занятия «Нарисуй открытку ко Дню России» представляет собой интерактивную деятельность студентов: группа делится на несколько команд, каждая из которых получает задание придумать поздравительную открытку и затем защитить свой проект. Завершается занятие конкурсом проектов и подведением итогов.

Discussion. Предложенный подход к организации праздничного занятия вокруг мультимедийной презентации «Открытка ко Дню России» позволяет на одном занятии не только активизировать самые разные тематические группы лексики (качества характера, одежда, животные, растения, народные промыслы, архитектура, еда и др.), но и обобщить ранее полученные страноведческие знания о России (городах, народах, исторических личностях, знаках культуры, географических особенностях и т.п.), а также сформулировать вывод о том, какого рода объекты могут вызывать ассоциации о конкретной стране, символизировать ее.

Во время описного в статье занятия «День России» для развития речевых умений используются все виды речевых упражнений: пересказ увиденного или прочитанного раньше (воспроизводство чужих мыслей), описание событий или фактов на основе воспоминаний, выражение личного отношения к фактам, их оценка.

Итак, праздничное занятие активно работает на достижение цели коммуникативного иноязычного образования - «развитие человека духовного, готового успешно участвовать в диалоге культур в жизни», во время него реализуются важнейшие принципы коммуникативной технологии: овладение иноязычной культурой через общение; комплексность овладения познавательным, развивающим, воспитательным и учебным аспектами; самостоятельная речемыслительная деятельность студентов; новизна и др. [7].

Implicatio. Итак, праздничное занятие по иностранному (русскому) языку обладает большим дидактическим потенциалом. Проводимое по формальному поводу (накануне праздника), оно подсознательно воспринимается студентами как подведение итогов и обобщение материала, изученного за достаточно длительный период. В то же время праздничный характер занятия способствует «раскрепощению» студентов и, соответственно, помогает достичь на уроке подлинной коммуникативности.

References

1. Абашева И. Х. Дидактические условия использования информационных технологий в процессе обучения иностранному языку в вузе МВД России: автореферат дис. ... канд. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2007. – 20 с.
2. Александров К. В. Мультимедийный комплекс как средство обучения лексической стороне иноязычной речи студентов лингвистического вуза: на материале немецкого языка: автореферат дис. ... канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2009. – 22 с.
3. Александрова Е. В.Проектирование и использование средств компьютерной наглядности в процессе обучения гуманитарным предметам в общеобразовательной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2011.- 23 с.
4. Готовцева О.Г. Педагогическое обеспечение творческой самореализации студентов средствами мультимедиа технологий: автореферат дис. ... канд. пед. наук. – Якутск,2006. – 20 с.
5. Лазарева А. С. Использование мультимедийной презентации для обеспечения качества обучения говорению на иностранном языке: дис. ... канд. пед. наук. - Томск, 2007 . - 173 с.
6. Национальный состав России // ru.m.wikipedia.org. – Дата обращения: 7.06.2019.
7. Пассов Е.И. Концепция коммуникативного иноязычного образования: (теория и ее реализация) : метод. пособие для русистов / Е.И. Пассов, Л.В. Кибирева, Э. Колларова. – СПб: Златоуст, 2007. – 199 с.
8. Подкопаев Д.А. Методика развития понятийно-образного мышления студентов с использованием мультимедиа технологий: дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2009. – 23 с.
9. Bochina T.G., Ageeva Y.V., Vlasicheva V. Multimedia presentation as a strategy of teaching speaking // INTED2014. Proceedings 8th International Technology, Education and Development Conference March 10th-12th, 2014. - Valencia, Spain, 2014.- pp. 7661-7669.
10. Kichenko A. A. Teaching Effectively with Multimedia Presentations: workbook for teachers of English at universities. Moscow: Moscow State Mining University named after M. Sholokhov. – 2010. – 34 pp.
11. Varlamova M. Yu., Miftakhova A. N., Bochina T.G. Interactivity in teaching a foreign language // Journal of Language and Literature, Vol. 7. No. 3. August, 2016.- Pp. 190-194.

Волегов Алексей Владимирович, к.ф.н., доцент отделения славистики Государственного университета Чжэнчжи, Тайбэй, Тайвань

Volegov Alexey Vladimirovich, Ph.D., Associate Professor, Department of Slavics, National Chengchi University(NCCU), Taipei, Taiwan

ДВЕ ПУБЛИКАЦИИ КАК ИНДИКАТОР ТЕНДЕНЦИЙ ИНОКУЛЬТУРНОЙ РЕЦЕПЦИИ НА ТАЙВАНЕ

TWO PUBLICATIONS AS THE INDICATOR OF CROSS CULTURAL RECEPTION TENDENCIES IN TAIWAN

Аннотация: В статье рассматривается роль двух публикаций, которые позволяют проследить некоторые тенденции рецепции русской литературы на Тайване – специфичном регионе Мира Китайской Культуры. Первая относится к 1930 году, когда в левом журнале «Экватор» (《赤道》), находившемся в оппозиции к японской колониальной администрации, был напечатан китайский перевод стихотворения В.В. Казина (как удалось установить) с ошибочным указанием авторской атрибуции (как якобы принадлежащее перу В.М. Гаршина, чье имя было уже очень прецедентным). Это показывает сдвиг в восприятии русской литературы китайскими читателями (и в тогдашнем Материковом Китае, и в колониальном Тайване). Она начинает восприниматься как средоточие социально-критических и революционных тем.

Другая публикация характеризует противоречивую ситуацию на Тайване в 1960-е годы, когда многие издания переводов художественной литературы (в первую очередь, русской) были официально запрещены (согласно законам 1949 и 1952 гг.). В этих условиях в 1964 г. появляется публикация историософского романа Д.С. Мережковского «Воскресшие Боги. Леонардо да Винчи».

В статье прослеживаются политические и культурные предпосылки появления обеих публикаций.

Обращение к творчеству писателей – представителей пред- и раннего символизма русской литературы (Гаршин и Мережковский, соответственно, причем, иногда даже независимо от верности указания авторства) отражает, как минимум, понимание значимости их идей в эпохи перемен.

Ключевые слова: Инокультурная рецепция, В.М. Гаршин, Д.С. Мережковский, В.В. Казин, перевод, Тайвань.

Abstract: The article aims to investigate the role of two publications representing the tendencies of the Russian literature reception in Taiwan as a specific region of the World of Chinese Culture. The first publication dates back to 1930. In the left wing magazine “Equator” (《赤道》), opposing the Japanese administration and defending the revolutionary values, the Chinese translation of the poem by V. V. Kazin (actually) was published with mistakenly attributed authorship (V.M. Garshin, as this name was already highly precedential).

That showed the shift to mostly social themes of translations representing Russian literature for Chinese readers both in Mainland China and Taiwan under Japanese rule. The second publication represents the contradictory situation in Taiwan of 1960-s, when numerous works of (mostly Russian) literature were officially forbidden (according to the laws of 1949 and 1952). In this hard situation in 1964 the translation of historiosophical novel by D.S. Merezhkovsky ”The Resurrected Gods. Leonardo da Vinci” was published.

The article describes political and cultural background of those publications.

The authorship (even mistaken), representing Russian literary pre- and early Symbolism (Garshin and Merezhkovsky respectively) is showing this literary trend as a source of ideas significant in the times of changes.

Keywords: Cross Cultural Reception, V.M. Garshin, D.S. Merezhkovsky, V.V. Kazin, Translation, Taiwan

1. Введение. Роль художественной литературы в процессе взаимодействия культур переоценить невозможно. Национальные литературы отразили и осмыслили разностороний и сложный опыт не только социальной жизни человека, но и духовно-эмоциональной. Богатство каждой национальной культуры – это богатство понимания сложных личностей, составляющих общество.

Тема инокультурной рецепции обычно предполагает описание множественности фактов ассимиляции и взаимодействия. Говоря об опыте освоения художественных текстов и инонациональной среде, можно сказать, что факт публикации является одним из наиболее значимых критериев этого процесса, особенно на начальном этапе. Другим важным показателем может служить наличие сложившегося канона зарубежных писателей, когда даже ошибочное или ложное указание имени автора переведенного литературного произведения может считаться внешним «знаком» инокультурной рецепции высокого уровня, Это значит, что у переводчиков, издателей и читателей уже сложилось некоторое представление о прецедентных именах чужой культуры.

2 . Теория. Говоря в целом о процессе рецепции русской художественной литературы китайскими читателями в первые десятилетия XX века необходимо отметить :

а. Этот процесс шел в контексте бытования уже с конца XIX века многочисленных переводов, переработок, переложений (точные переводы появились только в XX веке) европейских классиков, а также писателей России, Индии, США. Это были произведения различных родов и жанров литературы; спектр их был настолько широк, что выявление тенденций представляется более актуальным, чем описание фактов. [14, с. 290-291, 296, 311]

б. На Тайване этот процесс проходил в контексте идеологического давления японских колониальных властей.[2] В самой Японии уже со второй половины XIX века был накоплен значительный опыт творческого переосмысления опыта зарубежных литератур, в том числе русской.

в. Процесс рецепции характеризовался своеобразной динамикой. В разные годы отдавалось предпочтение разным авторам.

Начальный период рецепции ознаменовался интересом к очень широкому кругу зарубежных авторов. Эти писатели и поэты – не только реалисты, но и основоположники «нового искусства», то есть нарождающегося модернизма, а также те представители

романтизма, кто оказал влияние на них. Таким образом, начальный период отражает интерес к творчеству очень широкого круга зарубежных, в том числе русских писателей.

Затем, в 1920-е годы, в рецепции всей зарубежной литературы происходит значительный сдвиг. После первоначального внимания китайских литераторов к творчеству очень разных зарубежных писателей начинает преобладать интерес к творчеству лишь тех собратьев по перу, кто представлял социально-критическую и революционную тематику.

В дальнейшем, уже на Тайване, сложилась во-многом парадоксальная ситуация, определявшаяся политическими и культурными факторами. Публикации произведений многих русских и советских писателей были на долгие годы официально запрещены на Тайване именно из-за того, что ранее эти произведения выходили ранее в Материковом Китае в переводах левых писателей. Поэтому «клеймо» радикализма впоследствии было перенесено и на всю русскую литературу: она начинает восприниматься на Тайване как средоточие исключительно левых идей. В этом прослеживается противостояние идеологии коммунизма, но с другой стороны – запрет (законы 1949 и 1952 гг.) распространения художественных произведений только по причине кажущейся «неблагонадежности» переводчика (не автора!) не способствовал прогрессу в области культуры. [12]

3. Данные и методы. Нам представляется очень примечательным факт публикации в 1930 г. в левом тайваньском журнале 《赤道》 (рус. перевод: «Экватор») стихотворения на китайском языке, автором которого указан Гаршин. Это первое рассматриваемое нами произведение :《新俄詩選》 (рус. перевод названия: «Каменщик»). [9, с. 5]

Имя Гаршина к моменту интересующей нас публикации (1930 год) было уже известно в мире китайской и японской культуры. Еще в марте и июле 1909 года в Токио вышел двухтомный сборник братьев Чжоу, доступный сегодня и в переиздании 2006 года [7, 8]. В сборник вошел рассказ Гаршина «Четыре дня» в переводе Лу Синя.

Затем, начиная с середины 1920-х гг., в переводах начинает явно преобладать интерес к социально-критической и революционной тематике. Уже в этих, совершенно иных условиях, в конце 1920-х и появляется на Тайване рассматриваемая нами «гаршинская» публикация.

Однако стихотворения с таким названием нет даже в Полном собрании сочинений русского писателя.[1] И содержание, и стилевые особенности китайского текста – совершенно не гаршинские.

У нас изначально вызвали сомнения и сама аутентичность текста, приписываемого Гаршину (это мог быть фэйковый текст), и его авторство: имя Гаршина явно использовалось издателями как своеобразный аргумент в утверждении позиции журнала в вопросе о целях и задачах художественного творчества.

Другой значимой для культурной специфичности Тайваня публикацией нам представляется публикация перевода романа Мережковского.[13] Если вспомнить о запрете публикаций многих произведений русской литературы в годы военного положения на Тайване, то крайне удивительным выглядит появление в 1964 году этой книги.

Таким образом, задачи нашей работы: попытаться решить проблему авторства текста 1930 года и прояснить причины неожиданного появления публикации 1964 года.

Поставленные задачи нашей работы предопределили методы исследования.

Для публикации 1930 года: системно-структурный анализ формально-смысловой организации текста. Мы также обратились к данным поисковых запросов в подкорпусе произведений Гаршина в Национальном корпусе русского языка.

Для анализа возможных причин появления публикации 1964 года был использован метод сплошной выборки данных из каталогов библиотек Тайбэя.

Остановимся на результатах, поскольку сам ход анализа детально представлен в готовящейся к выпуску коллективной монографии в рамках проекта «МОСТ».

4. Полученные результаты. Результаты показывают, что текст, приписываемый Гаршину, противоречит пониманию творчества писателя в контексте его эпохи и, таким образом, дает явно искаженное представление о понимании человеческой личности автора и героя в предсимволистский период русской литературы. Перед нами текст, представляющий иной (не предсимволистский) этап процесса развития русской художественной культуры. Кроме того, прослеживаются влияния творчества более поздних авторов: Брюсова и Есенина

Проведенное «расследование» проблемы авторства текста 1930 года (на основе системно-структурного анализа, начиная со стилеметрических показателей), а также привлечение данных Национального корпуса русского языка позволило найти стихотворение В.В. Казина (1898–1981), написанное в 1919 году, бесспорно ставшее оригиналом для рассматриваемого нами перевода. [4, с. 19]

Таким образом, тайваньские издатели опубликовали перевод стихотворения пролетарского поэта, ошибочно приписав его В.М. Гаршину, чье имя было уже прецедентным и входило в своеобразный канон русской литературы для китайских и таваньских литераторов и читателей.

Современное прочтение стихотворения (в контексте гаршинском и символистском) наводит на неожиданные размышления. В 1920–1930-е гг. «Пролеткульт» вызывал значительный интерес во всем мире. Утопическое представление о наступлении нового этапа культуры, культуры глобальной, мировой, пролетарской, овладело умами многих.

Следует подчеркнуть, однако, что сам факт появления в этом контексте имени Гаршина говорит о неоднозначности ситуации, о сложности рецепции русской литературы в мире китайской культуры. Прецедентность имени писателя свидетельствует о том, что традиции освоения не только реализма, но и явлений, связанных с формированием модернистского художественного мышления и, соответственно, иного понимания личности, к концу 1920-х годов уже достаточно укоренились в сознании деятелей китайской культуры, поэтому имя Гаршина было авторитетным.

Появление публикации романа Мережковского в 1964 году объясняется, на наш взгляд, прецедентностью его имени в Японии. А в каталогах библиотек Тайбэя нами были найдены *японские* издания сочинений Мережковского (датированные 1916-1942 гг.). Эти данные показывают, что в совершенно новых условиях (уже после образования Тайваня в 1949 г.) литераторы вслед за представителями японской культуры предшествующей эпохи, обратились к творчеству русского символиста. Таким образом, его имя в то время было прецедентным и на Тайване, в отличие от КНР. То, что в наши дни эти книги систематизированы и почти все собраны в одном месте – в библиотеке NTU, крупнейшего университета Тайваня, говорит о том, что к этим изданиям обращаются и сегодня.

5. Выводы. 1. Явления ложной авторской атрибуции показывают, насколько важно понимание стадиальности литературного процесса как одного из элементов кода русской культуры. Недостаточное внимание к этой особенности дает искаженное представление о художественном мире писателя и об авторском понимании личности человека, его роли в обществе, сложности его внутреннего мира.

2. В единичном факте ошибки проявилась и другая закономерность рецепции разных периодов русской литературы в китайских и тайваньских публикациях. Появление «гаршинской» публикации в 1930 году зафиксировало *начало* сдвига, когда практически *вся* русская литература начинает восприниматься в мире китайской культуры уже как средоточие левых идей. При этом неизбежно возникает вопрос о «временных» и «вечных» ценностях культуры.

3.Позднее на Тайване такое понимание русской культуры привело (в ряду других причин) к официальному (согласно законам 1949 и 1952 годов) запрету изданий произведений русских авторов: не только советских, М. Горького и А. Толстого, но даже писателей XIX века: Пушкина(!) Тургенева(!), Л. Толстого и Достоевского... [12, с. 63-65]

Именно эту стиуацию отражает и уточняет факт публикации романа Мережковского на Тайване в 1964 году. Это иной этап, по-своему чрезвычайно показательный.

4. Поэтому увлечение левыми идеями и левым искусством (которое ощущается и сегодня на Тайване), тенденциозность их некритического восприятия, недостаточное внимание к иным художественным парадигмам таит опасность. Даже современному тайваньскому исследователю Hsu Chun-Ya [10, с. 201-202] не представляется значимым, что русская литература в своем многообразии дает совершенно разные модели понимания свободы личности. И подобное восприятие, как нам представляется, неконструктивно, потому что вместо поиска точек соприкосновения с иной культурой и утверждения своей национально-культурной самобытности оно реанимирует идеологические и эстетические клише, уже давно показавшие свою несостоятельность. Именно увлечение левыми идеями (с их культом коллективного) легитимировало наступление эпохи культуры тоталитарной.

5. Публикация в 1964 году историософского романа Мережковского (а значимость этого жанра, как и всего творчества Мережковского, уникального представителя русской культуры, еще предстоит в полной мере проанализировать исследователям), говорит о том, что опыт рецепции на Тайване очень разных художественнымх традиций русской литературы позволяет надеяться на то, что и вся культурная жизнь тайваньского общества имеет гораздо более широкие перспективы, чем это представляется сегодня многим.

Список литературы

1. Гаршин В.М. Полное собрание сочинений. СПб.: Изд. Т-ва А.Ф. Маркс, 1910.
2. Головачев В., Молодяков В. Тайвань в эпоху японского правления. М: Институт востоковедения РАН, 2014.
3. Казак В. Лексикон русской литературы XX века = Lexikon der russischen Literatur ab 1917 / [пер. с нем.]. — М. : РИК «Культура», 1996.
4. Казин В. В. Избранное. Стихотворения и поэмы. М.: « Художественная литература», 1985.

5. Машинский С. И. «Талант – человеческий» // Гаршин В. М. Избранное. – Свердловск: Сред-Урал. кн. изд-во, 1985. – С. 334– 349.
6. Ханзен-Леве А. Русский символизм. Система поэтических мотивов. Мифопоэтический символизм начала века. Космическая символика. СПб: Академ. проект, 2003.
7. 《周氏兄弟文集：現代小說譯叢–第一集》，北京：新星，2006年。
8. 《周氏兄弟合譯文集：域外小說集》，北京：新星，2006年。
9. Garshin V. M.（迦尔洵），《新俄詩選》//《赤道》第1號，1930年10月30日, 頁. 5。
10. Hsu Chun-Ya（許俊雅），《洪水報》、《赤道》對中國文學作品的轉載──兼論創造社在日治台灣文壇 // 台灣文學研究學報（Journal of Taiwan Literary Studies），2012年4月，第十四期，頁169-218。
11. Hsu Chun-Ya（許俊雅），《日治時期台灣文學期刊史編纂》// Catalogue of Taiwan Literary Journals. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://dhtlj.nmtl.gov.tw/opencms/period/Period0001.html. Дата обращения: 02.06. 2019.
12. Lai Cixi（賴慈芸），《翻譯偵探事務所》，蔚藍文化出版，臺北，2017年。
13. Merezhkovsky D.S.（梅列日科夫斯基），《諸神復活》，臺北：臺灣中華，1964年。
14. Zhang Zhong-liang（(張中良），五四時期的翻譯文學. – 臺北: Showwe Information Co., Ltd., 2005年。

Гараева Альмира Кадыровна, кандидат филологических наук, доцент, доцент, Казанский (Приволжский) Федеральный университет, Казань, Российская Федерация.

Муллагалиев Наркиз Камилевич , кандидат филологических наук, доцент, Казанский (Приволжский) Федеральный университет, Казань, Российская Федерация.

Garaeva Almira K., Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Assistant Professor, Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russian Federation.

Narkiz K. Mullagaliev, Candidate of Philological Sciences, Assistant Professor, Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russian Federation.

АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В КАЗАНСКОМ (ПРИВОЛЖСКОМ) ФЕДЕРАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ.

ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS TO THE CONDITIONS OF STUDY IN KAZAN (VOLGA REGION) FEDERAL UNIVERSITY.

Аннотация. В статье рассматривается важная задача вхождения институтов и университетов России в международное образовательное пространство, что, несомненно, влечет за собой привлечение иностранных студентов. Вопросы адаптации учащихся вузов являются одними из главных аспектов исследования при поступлении зарубежных студентов

в российские образовательные заведения, в частности в Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Поступая в университет, студенты-иностранцы сталкиваются с абсолютно незнакомой средой, с непривычными им нормами и ценностями. Они осваивают чуждый им образ жизни и вынуждены ориентироваться в новых условиях получения образования. Эффективность образовательного процесса напрямую зависит от адаптационной степени зарубежных граждан к инородным социальным, культурным и психологическим условиям. Это выступает основополагающим фактором.

Насколько длительно и болезненно протекает адаптационный период зависят текущие успехи студентов, а также сама процедура их профессионального становления. Для того, чтобы выявить затруднения социокультурной адаптации студентов и условия их воздействия на образовательный процесс, был организован социологический опрос зарубежных студентов К(П)ФУ.

Успешное преодоление изученных сложностей адаптации к проживанию и обучению в дальнейшем будет влиять на положительное представление о вузе и о стране в целом.

Статья нацелена на выявление социальных и культурных аспектов адаптации и способов их преодоления.

Ключевые слова: адаптация, социокультурный, студент, конкурентоспособность, аспект, обучение, профессиональный рост

Abstract. The article deals with the important task of entering Russian institutes and universities into the international educational space, which undoubtedly entails the enticement of foreign students. The issues of adaptation of university students are one of the main aspects of the study when foreign students enter Russian educational institutions, in particular, Kazan (Volga region) Federal University.

When entering the university, foreign students face a completely unfamiliar environment, with unaccustomed norms and values. They master an alien way of life and are forced to navigate in the new conditions of education. The effectiveness of the educational process directly depends on the degree of adaptation of foreign citizens to foreign social, cultural and psychological conditions. This is a fundamental factor.

The current progress of students depends on duration and hurdles of the adaptation period as well as the procedure of their professional development. A sociological survey of foreign students of Kazan (Volga region) Federal University was organized in order to identify the difficulties of sociocultural adaptation of students and the conditions of their impact on the educational process.

Successful overcoming of the studied difficulties of adapting to living and studying in the future will influence the positive reputation of the university and the country in whole.

The article aims to identify the social and cultural aspects of adaptation and how to overcome them.

Keywords: adaptation, sociocultural, student, competitiveness, aspect, training, professional growth

Introduction. It is important for Russian universities to enter the international educational space, which is inseparably linked with the task of attracting students from abroad.

The peculiarities of working with foreign students entails numerous researches devoted to the study of the problems of their adaptation. The consistent integration process creates new challenges for the Russian system of higher education and demands improving the quality of educational services offered. This is directly related to the increased competitiveness of Russian universities.

It is important to attract students from different countries to improve the ratings of Russian institutions on the international market of educational services. The growing interest to the problems of

foreign students and the creation of a favorable educational environment for them in Russia evokes research interest in studying students' adaptation to completely different conditions of study and living. An important component is the methodology that is used by researchers to analyze how foreign students feel in a new sociocultural environment and what can be done to facilitate the adaptation process.

As soon as foreign students begin to study in Russian universities they face a number of difficulties. The most problematic for them is adaptation to everyday life and the learning process. Concerning academic and sociocultural adaptation difficulties are usually associated with an insufficient level of proficiency in Russian. As for physiological adaptation the greatest difficulties are linked with adaptation to the climatic conditions of Russia.

The staff of Kazan University has to solve one of the most important problems: the adaptation of young foreigners to the conditions of study. The adaptation period can be accompanied by numerous problems: adequate adaptation to the norms and values of Russian society, the need to establish completely new social contacts, the formation of tolerant relationships with all participants of cultural communication, overcoming the linguistic barrier, lack of ability to self-realization to a completely new social environment, inappropriate skills to overcome cultural shock in a new country.

Methods. This article addresses the issue of the methodological component of the research. Using the example of Kazan (Volga Region) Federal University, we tried to analyze the peculiarities of the adaptation of foreign students.

Kazan (Volga Region) Federal University is one of the largest universities for attracting foreign citizens to study in their region. It is necessary to note the annual increase in the percentage of foreign students at the university, which is realized by expanding cooperation with various countries. There is a gradual increase in the number of students from different countries and continents: Europe, Latin America, Malaysia, Indonesia, Africa, Asia. Especially a lot of foreign citizens study at the Institute of International Relations.

Results. Today the Institute of International Relations is truly considered one of the prestigious and successful modern innovative educational and scientific centres of Kazan (Volga Region) Federal University, where specialists are trained for various sectors of international relations and economy.

Today the Institute has more than 4,700 students, including more than 600 (13% of all students) foreign citizens from 41 countries of the world.

Coming to this region a foreign student has to accept other cultural realities in order to fit to society. This is the originality of the object of study. The existing patterns of the sample and the old norms of behavior do not always fit well to the new community, so that some time and numerable efforts are needed to overcome the language barrier, psychological barrier and fit into an unfamiliar socio-cultural environment.

It is extremely important to find out how the process of adaptation influences foreigners to determine the difficulties that they may encounter.

Confronting unfamiliar irrelevant norms of behavior, values of society, immersion in an unusual cultural and social sphere, makes a foreign student look for new guidelines, directions, adapt to little-known living conditions upon arrival to this region.

Acquaintance of a little-known unusual environment and efforts to fit into it form the adaptation of students.

During this period there is a conflict of outdated and newest values, and the success of the “resolution” of this collision depends on the subsequent functioning of a student as a socium. Usually the Russian scientists who deal with the study of foreign students in Russia make special emphasis on the problem of adaptation. Adaptation is interpreted as the most complex, consisting of many details, the process of habituation of a foreign student to the circumstances of an unfamiliar environment. Adaptation is definitely dependent on many factors.

Young people who come to study to our region from other states may find themselves in a difficult situation. An ordinary student life prepares serious life challenges for them. Absolutely unfamiliar social and cultural environment requires adaptation, so that there is a need to prepare for a future profession.

Different researchers identify various adaptation factors.

For example, S.I. Modnov and L.V. Ukhova in their study distinguish three factors of successful adaptation [6, p.112]:

• sociocultural;
• sociocommunicative;
• social.

Krivtsova cites the following set of factors [3, p.284]:

• psycho-physiological (related to the reorganization of the personality);
• educational and cognitive (related to language training);
• sociocultural.

Lebedeva, O.A. identifies four factors [4, p.94]:

• physiological;
• psychological;
• social;
• cultural.

If we analyze the above-mentioned works, we can conclude that the authors, using different terminology, speak practically of the same adaptation factors.

Foreign students from different countries experience difficulties especially in the first years of their stay in a foreign country. Problems can be grouped as follows: psycho-physiological difficulties, educational and cognitive difficulties, sociocultural difficulties [3, c.286].

Inconvenient housing circumstances, different lifestyle, lack of equipped comfortable conditions do not allow students to focus properly on learning. It takes a lot of time to cook, go shopping, clean their room and clothes. The cultural traditions of the country, customs and distinctive features of the region influence the formation and development of adaptation skills. Unawareness of nuances of the mentality of ingenious people, the norms of etiquette can lead to misunderstanding between foreign students and the population. The process of adaptation may last for an extremely long period of time because of that.

In order to investigate the difficulties of sociocultural adaptation to the learning process, we organized a sociological survey of foreign citizens at the Institute of International Relations. 89 people took part in this survey, 36% of which are first-year students, 25% are second-year students, 28% are third-year students, and 11% are fourth-year students.

The questions were structured in such a way that it was possible to obtain basic objective information about the respondents, the sociocultural problems that they have encountered in this region. As the study showed, the language barrier became the main obstacle when meeting and learning our reality. So 51% of respondents came to this region without knowing Russian, 21% of foreign citizens noted that at the beginning of their arrival they could just read only using the dictionary, but did not completely understand spoken language, 16% of newcomers perceived the Russian language at a simple ordinary level, and a small part - 12% - conversed quite well in Russian.

In order to enroll very quickly into the educational process, the Institute of International Relations has organized preparatory courses for studying Russian. The university's external relations department also controls this issue.

It is quite possible that this situation arose due to the fact that at first young people did not plan to study in Russian universities.

Young people prefer to choose Kazan University due to the rating and its prestige. It is noteworthy that for 41% of the respondents it was important to get a higher education in Russia, which indicates a high assessment of universities and institutes in Russia.

When choosing place and a university for their education, young people use various sources of information. They learn about it from the information posted on the Internet (social networks)-55%, from official representatives of K (Volga Region) FU -20%, from students studying in K (Volga Region) FU -15%, from students living in Russia -7%, and only 3% of respondents did not use any sources.

It is interesting to note that the young men coming to Russia were impressed by the presence of fellow countrymen, an absolutely unfamiliar way of life, and the girls liked the nature in a foreign country and the sights.

The existing conditions in which foreigners live have a clear impact on the success of adaptation to an unfamiliar country.

Adaptation and addiction to multinational regional food for students according to the survey also has become a significant difficulty. In accordance with the answers on arrival to the country, 81% of first-year students, 62% of second-year students, 51% of third-year students and 38% of 4-year students used to dine out.

The process of adaptation to socio-cultural circumstances depends on the duration of residence in the region. According to the results of the study among students who live in the region from six months to one year, most of them (60%) feel comfortable enough.

DISCUSSION and IMPLICATION. Based on the data obtained in the study, the following conclusions can be drawn:

• Features of the adaptation of foreign students are determined by a complex of factors: psycho-physiological, educational, cognitive, socio-cultural. It is difficult to determine unambiguously which of them are the main ones, since they are closely intertwined.

• The problems of adaptation of foreign students are due to the involvement of the individual to the new socio-cultural and educational-cognitive environment, where the structure of stable personal relationships is formed including all components of the educational process.

• The process of adaptation of foreign students to the educational environment of the university should be organized, purposeful, complex [4, c.287].

In our opinion, one of the most important conditions for successful sociocultural adaptation of young people to a foreign educational environment is the organization of interaction and understanding between lecturers and students, students from different cultures within the departments and the university.

The majority of respondents noted a high level of teaching of academic disciplines, competence of professional staff, well-structured organization of the educational process, the presence of the student campus, the creation of student communities.

The process of adaptation to the new sociocultural space also takes place during the training activities and in the framework of the organization of extracurricular activities, which, in our opinion, contributes to the acceleration of this process, and ultimately contributes to the formation of sociocultural and speech competences. In order to familiarize students with our reality and the cultural values of region, it is advisable to organize excursions to the museums of the city of Kazan; excursions to cultural and historical memorable places of the region; cultural campaigns in the capital's theaters, sports and entertainment centers; visiting the libraries of the city, organizing thematic evenings.

It is necessary to attract foreign students to actively participate in events held by the university: “Freshman Day”, sports and creative sections, concerts, scientific conferences, international festivals, contests and competitions.

Kazan is the capital of many international events. We have held the Universiade 2013, the World Aquatics Championship, the Confederations Cup, the World Cup, and this year the world championship on the working professions WorldSkills will be held. Students who study at our institute participate as volunteers at these events.

Kazan is now actively cooperating with Japanese companies, which also attract our graduates. And we understand that there is a need for specialists who are very fluent in Japanese. For example, these are translators of the Japanese language, who know English and Russian perfectly, they can translate both from Japanese into Russian, and vice versa.

This year we are opening a new profile - “Languages and Literatures of Asia and Africa” with the study of the Japanese language. Students will purposefully study Japanese language and culture, intercultural relations, engage in translation studies, in order to become good specialists in this field. And the number of partner universities is growing every year. If three or four years ago we only had five or six students annually going to Japan, now the range of exchange programs has increased.

Improving the quality of education, having a clear professional motivation, organizing the process of adapting foreign students to learning activities in a new social and cultural environment should become a part of education policy. Effective solution of the identified problems of adaptation to the educational process will ultimately contribute to the formation of a positive image of the country in the global intellectual and political community.

The procedure of professional growth and skills directly depends on the duration of the adaptation. To overcome the difficulties that foreign students confront young people also need the psychological support of professionals.

Thus, the adaptation of foreigners to the educational space of Russian universities and institutes is a multifactoral phenomenon, which includes several types of adaptation. The success of the adaptation process ensures adequate interaction of foreign students with the sociocultural and intellectual environment of the university, the formation of new personality traits and social status, the development of new social roles, the acquisition of new values, understanding the significance of the traditions of the future profession.

References

1. Grebennikova, I. A. Adaptation of foreign students: Mechanisms and factors [Text] / I. A. Grebennikova // Journal “Humanitarian studies in Eastern Siberia and the Far East”. - Vladivostok: DFU, 2011. - p. 98 - 100.
2. Kravtsov, A.V. Socio-psychological adaptation of foreign students to the higher school of Russia [Text]: dissertation for the degree of Candidate of Psychology // A.V. Kravtsov. - M .: GUP, 2008

11. Krivtsova, I. O. Socio-cultural adaptation of foreign students to the educational environment of a Russian university (using the example of the Voronezh State Medical Academy named after NN Burdenko) [Text] / I. O. Krivtsova // Journal of Fundamental Research. - Moscow: "Academy of Natural Sciences", 2011. - 284-288 p.
12. Lebedeva, O.A., Skopina, Yu. I. Problems and difficulties of the adaptation of foreign first-year students to the conditions of life and study in Russia [Text] / OA Lebedeva, Yu. I. Skopina / Collection of materials of the international scientific-practical conference "Psychology and Pedagogy: methods and problems of practical application", 35-1. - Novosibirsk: Center for Development of Scientific Cooperation LLC, 2014. - p. 92-98.

1. 5.Londadzhim, T. Sociocultural adaptation of foreign students studying at Russian universities [Text]: dissertation for the degree of Candidate of Sociol. // T. Londadzhim. -Nizhny Novgorod, 2012.

13. Modnov, S.I., Ukhova, L.V. Problems of adaptation of foreign students studying at a technical university [Text] / S.I. Modnov, L.V. Ukhova / Yaroslavl Pedagogical Bulletin, No. 2. - Yaroslavl: YAGPU named after KD Ushinsky, 2013. - P. 111– 115.
14. Pozdnyakov, I. A. Socio-psychological analysis of the problems of stay and education of foreign students in Russian universities [Text] / I. A. Pozdnyakov // Scientific and Practical Journal "Psychotherapy Bulletin", No. 40. - SPb .: International Institute reserve capabilities of a person, 2011. - p. 63 - 78.
15. Pozdnyakov, I. A. Problems of adaptation of foreign students in Russia in the context of pedagogical support [Text] / I. A. Pozdnyakov // Scientific journal "News of the Russian State Pedagogical University. A.I. Herzen ", № 121. - SPb .: RGPU them. A.I. Herzen, 2010. - p. 161-167.
16. Romanov, S. A. Theoretical foundations of the program of psychological support for foreign students of the university [Text] / S. A. Romanov // Bulletin of the Council of Young Scientists and Specialists of the Chelyabinsk Region, No. 5. - Chelyabinsk, 2014. - P. 114 -117 .
17. The concept of long-term socio-economic development of the Russian Federation for the period up to 2020 .: approved. By the Order of the Government of the Russian Federation of November 17, 2008 No. 1662-p // Collection of Legislation of the Russian Federation, 2008. No. 47. - Art.5489.

Гасанова Диана Имиралиевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогических технологий и методик Дагестанского государственного педагогического университета, Махачкала, Северо-Кавказский Федеральный округ.

Gasanova Diana Imiraliyevna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogical Technologies and Methods of the Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, North Caucasus Federal District.

Морозюк Светлана Николаевна, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии Московского педагогического государственного университета, Москва, Российская Федерация.

Morozyuk Svetlana Nikolaevna, Doctor of psychology, professor, Head of the Department of Psychology GOU VPO «Moscow Pedagogical State University» Moscow, Russian Federation.

УНИВЕРСАЛЬНАЯ ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

UNIVERSAL FUNCTIONAL MODEL OF PEDAGOGICAL TRAINING TECHNOLOGY

Аннотация: в статье авторы вводят в проблемное поле необходимости усвоения огромного количества информации в век информационного бума. Быстрое приращение знаний актуализирует проблему их усвоения, а, следовательно, создания новых педагогических технологий обучения, способствующих развитию когнитивных способностей и повышению познавательной активности субъектов учебной деятельности. Авторы предлагают универсальную функциональную модель педагогической технологии обучения, отвечающей потребностям нового времени. Данная модель создана на основе теории системогенеза В.Д. Шадрикова. В этой системе вектор «мотив-цель» является

системообразующим фактором, вокруг которого выстраиваются основные функциональные блоки деятельности: мотивы, цели, программы, информационные основы, принятые решения и профессионально важные качества. Созданная авторами данной статьи функциональная модель учебной деятельности обладает всеми признаками технологичности и универсальности. Основная идея заключается в том, что в каждом компоненте учебной деятельности должны использоваться специфические методы и средства. Данная универсальная модель может быть применима педагогами в их профессиональной деятельности независимо от возраста субъектов учебной деятельности, их пола, национальной принадлежности, культурных традиций. Опираясь на данную модель, практики смогут создавать свои педагогические технологии обучения, наполняя их содержанием, соответствующим возрасту обучающихся.

Ключевые слова: педагогическая технология, технология образования, критерии педагогической технологии, структура педагогической технологии

Abstract: in the article, the authors introduce into the problem field the need to assimilate a huge amount of information in the age of information boom. The rapid accumulation of increase of knowledge actualizes the problem of their mastering, and, consequently, the creation of new pedagogical learning technologies that promote the development of cognitive abilities and increase the cognitive activity of subjects of educational activity. The authors propose a universal functional model of pedagogical learning technology that meets the needs of the new time. This model was created on the basis of the theory of system genesis V. D. Shadrikova. In this system, the vector «motive-aim» is a system-forming factor around which the main functional blocks of activity are built: motives, aims, programs, information bases, decisions made and professionally important qualities. The functional model of learning activities created by the authors of this article has all the features of manufacturing and learning activities offered by the authors; specific methods and means should be used. This universal model can be universal. The basic idea is that in each component teachers are applicable in their professional activities, regardless of the age of subjects of educational activity, their gender, nationality, cultural traditions. Based on this model, practitioners will be able to create their own pedagogical learning technologies, filling them with age-appropriate content.

Keywords: pedagogical technology, technology of education, criteria of pedagogical technology, structure of pedagogical technology

Введение. В настоящее время понятие «технология» стало привычным и для психолого-педагогических исследований. Зародившись в США и Англии в 60-е годы в период технического процесса, оно укоренилось как в психологической, так и педагогической науках.

Ускоряющиеся темпы приращения знаний в век информационного бума, обостряют проблему их усвоения, поэтому повышаются требования к способности субъекта к познанию и самообразованию. Смена ролевой позиции учителя с информатора и контролера на мотиватора и коуча, требует новых технологий обучения, подготовки педагога к новой ролевой позиции. Необходимо использовать эффективные педагогические технологии как в процессе подготовки самого специалиста, функционирующего в системе человек-человек, так и в содержании образования, так как быть эффективным, не овладев арсеналом образовательных технологий, в современных условиях невозможно.

Современному педагогу недостаточно хорошо знать предметную область обучения. Реальность сегодня требует готовности к компетентному решению задач обучения и развития

подрастающего поколения, которая предполагает способность профессионально действовать в различных проблемных ситуациях, владения не только знаниями, умениями и навыками, но и личностными качествами субъекта, обеспечивающего образовательный процесс.

Теория. Так случилось, что пришедшая из промышленного производства слово «технология», пусть не сразу, но прижилось и в педагогике. Пройдя определенную эволюцию в понимании и применении данного понятия в теории и практике образования, оно стало относиться ко всем разделам педагогики.

Надо сразу заметить, что до сих пор нет универсального определения педагогической технологии.

Со временем содержание понятия «педагогическая технология» эволюционировало. Если в период 40-е и середины 50-х г. термин «технология образования» подразумевал применение технических средств в обучении, то уже с середины 50-х годов по 60-е годы под «технологией образования» стали понимать программированное обучение, а в 70-е под этим термином подразумевали заранее спроектированный учебный процесс, гарантирующий результат. И наконец, с начала 80-х в период интенсивного развития информационных технологий, они вошли в процесс обучения.

Какими бы разными не были трактовки понятия «педагогическая технология», неизменной остается в них целевая и процессуальная направленность на результат без привязки к техническим средствам обучения (И.П. Волков, Ф.А. Фрадкин, И.Я. Лернер, Н.М. Таланчук, Л.Г. Семашко, И.Г. Ярошенко, В.А. Сластенин). Так, к примеру, И.П.Волков под педагогической технологией понимает описание процесса достижения цели [2]. У Н.М. Таланчука – это упорядоченная система действий, направленная на достижение поставленных целей [12]. У В.А. Сластенина – это упорядоченная совокупность действий, направленная на достижение прогнозируемого результата [10] .

Другие авторы подчеркивают, что педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместного взаимодействия ученика и учителя, включающая в себя деятельность по проектированию, организации и проведению образовательного процесса (В.Н. Монахов, Ф.А. Фрадкин, М.В. Кларин) [6, 7, 13].

Анализ исследований, посвященных поиску методологических основ технологизации образовательного процесса, позволяет увидеть основные черты или признаки педагогической технологии. Во-первых, это направленность процесса на результат. Во-вторых, – это взаимодействие двух субъектов образовательного процесса: учителя и ученика. В-третьих, – предварительное проектирование как деятельности обучения, так и деятельности учения.

Опираясь на идеи Е.М. Муравьева [9], мы определили для своего исследования следующие признаки педагогической технологии: *научная обоснованность.*

целенаправленность, направленность на результат, системность и целостность, комфортность для педагога и учащегося, проектируемость, планируемость, гарантированность результата, надежность, высокая эффективность, воспроизводимость, концептуальность, системность, управляемость, эффективность.

Согласно заявленной нами проблемы исследования, определение педагогической технологии Ф.А.Фрадкина более содержательно отвечает на задачи нашего исследования. Вслед за Ф.А.Фрадкиным *под педагогической технологией мы понимаем системное,*

концептуальное, нормативное, объективированное, инвариантное описание деятельности учителя и ученика, направленное на достижение поставленной цели [13].

Исходя из определения педагогической технологии ее признаков и критериев, определяют ее структуру:

Концептуальная основа как методологический фундамент технологии;

Содержательная часть**,** включающая в себя цели, задачи, методы, средства достижения цели.

Процессуальная часть представлена системой методов, форм обучения, учебной деятельности, методов диагностики.

В литературе представлена следующая формула педагогической технологии:

ПТ = цели + задачи + содержание + методы (приемы, средства) + формы обучения.

На наш взгляд, у этой формулы есть существенный недостаток. Как бы технологично, алгоритмизировано не был представлен образовательный процесс, надо помнить, что в результате него должно происходить качественное изменение его субъектов. В этой формуле не представлен субъект деятельности.

В.Д. Шадриков разработал универсальную теоретическую модель психологической системы деятельности, которая представлена компонентами, организованными в функциональную систему, представленную психологическими свойствами человека, необходимыми для достижения цели. Данная модель применима не только для анализа любой деятельности (трудовой, игровой, учебной и др.), но и для ее организации и осуществления, а, следовательно, вполне может быть использована для разработки технологий обучения.

На взгляд В.Д. Шадрикова психологическая система деятельности – это «целостное единство психических свойств субъекта деятельности и их всесторонних связей, которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют деятельность и которые организованы в плане выполнения конкретной деятельности» [14, с. 34].

Согласно В.Д. Шадрикову не человек адаптируется к деятельности, а деятельность адаптируется к человеку через формирование психологической системы деятельности. Так деятельность приобретает характер субъектности.

Однако, эталонный вариант деятельности, представленный в виде опыта поколений, алгоритмах и инструкциях, субъект деятельности выполняет по-своему, превращая его в индивидуальный способ деятельности согласно своим индивидуальным особенностям, объективным и субъективным условиям деятельности. Так формируется психологическая система деятельности, которую В.Д. Шадриков и называет системогенезом. В этой системе вектор «мотив-цель» является системообразующим фактором, вокруг которого выстраиваются основные функциональные блоки деятельности: мотивы, цели, программы, информационные основы, принятые решения и профессионально важные качества.

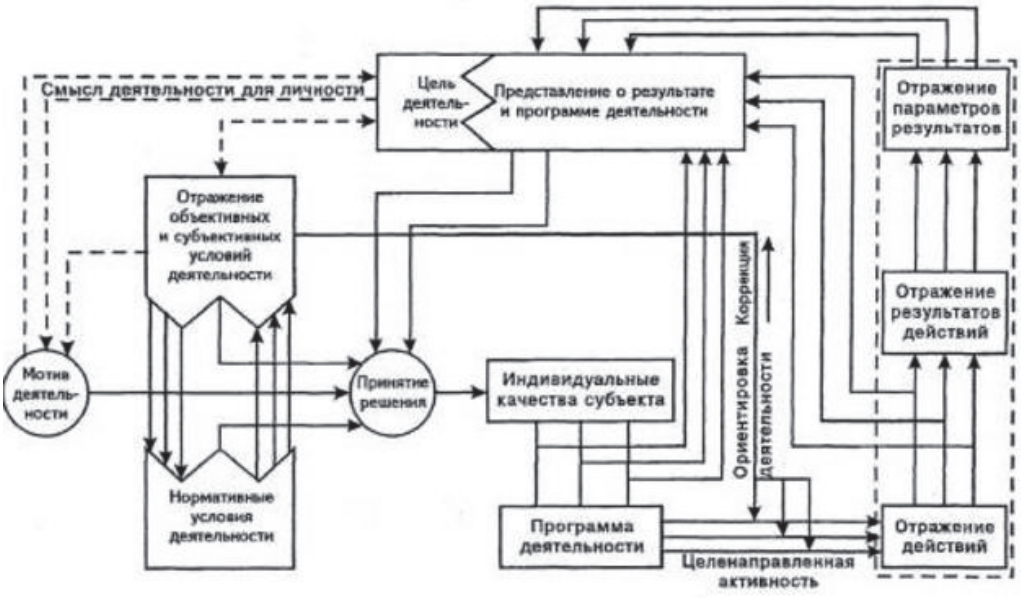


Рис. 1 Теоретическая модель системогенеза деятельности В.Д. Шадрикова

Данные и методы. Обращение к теории системогенеза В.Д. Шадрикова позволило нам более полно и системно представить все компоненты педагогической технологии, отражающей логику познавательной деятельности, которая выглядит следующим образом: *потребностно-мотивационный компонент, компонент цели,компонент, принятия решения, реализация программы деятельности, компонент индивидуальные качества субъекта познавательной деятельности.*

Считаем, что в каждом компоненте учебной деятельности, которую мы положили в основу педагогической технологии, должны использоваться специфические методы и средства. См. рис.2.

В ***потребностно - мотивационном компоненте*** познавательной деятельности методы, позволяющие определить субъекту познания познавательную ситуацию, способствующие ориентации в его познавательных потребностях, опредмечивающие потребности в познании, а, следовательно, способствующие зарождению познавательного мотива.

В ***компоненте цели*** – методы, способствующие постановки цели *адекватной познавательной ситуации* и познавательным потребностям субъекта познания.

В ***компоненте принятия решения*** – методы, способствующие выбору программы поведения в соответствии с целью познавательной ситуации.

В ***реализации программы*** познавательной деятельности – методы, выполняющие регулирующую функцию в соответствии с выбранной программой действий.

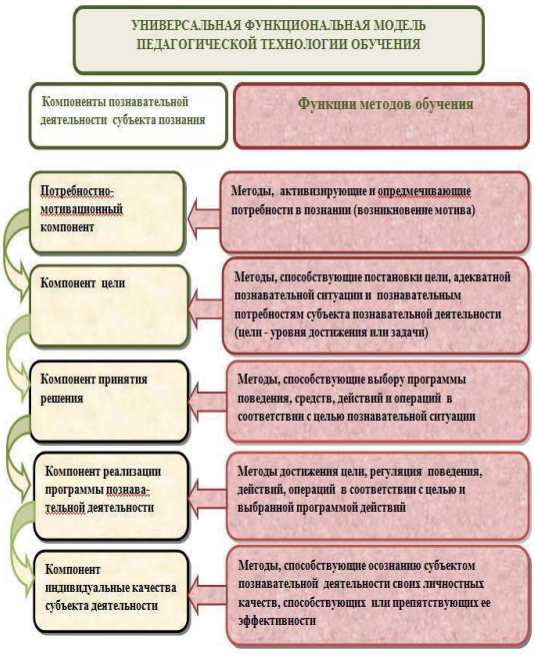


Рис. 2 Универсальная функциональная педагогическая модель педагогической технологии обучения

В ***компоненте индивидуальные качества*** – методы, способствующие осознанию личностных качеств субъекта познавательной деятельности, способствующих ее эффективности или затрудняющих процесс познания.

В ***содержательной части педагогической технологии*** должны быть *цели – общие* в универсальной структуре познавательного процесса в каждой структурной компоненте общей архитектуры психологической системы деятельности (можно назвать их задачами по отношению к стратегической цели деятельности), *цели – конкретные* согласно возрастным и индивидуальным особенностям субъектов познания, и *содержанию учебного материала.*

Процессуальная часть рефлексивной технологии должна содержать системно взаимосвязанные элементы: организации процесса познания, обеспечивающей развитие познавательной активности; методы и формы учебной деятельности и деятельности обучения, активизирующие процесс познания; методы регуляции познавательных процессов; методы самодиагностики результативности.

Хотя эта модель носит универсальный характер, и может использоваться не только для психологического анализа учебной деятельности, но и для ее организации, однако остается открытым вопрос о механизмах, обеспечивающих развитие познавательной активности ее субъекта. Данный аспект не отражен в представленной функциональной модели педагогической технологии обучения.

В последующих статьях мы опишем универсальные механизмы развития познавательной активности субъектов учебной деятельности не зависимо от их национальности, вероисповедания, принадлежности к той или иной культуре.

Заключение. Проведенное теоретическое исследование позволяет нам сделать следующее заключение. Ускоряющиеся темпы приращения знаний в век информационного бума, актуализируют проблему поиска новых технологий, обеспечивающих их усвоение.

Поиск универсальной модели повышения познавательной активности субъектов учебной деятельности, вне зависимости от возраста, пола, национальности и культурных традиций, стало целью нашего теоретического исследования.

Опираясь на теоретическую модель системогенеза В.Д. Шадрикова, нами была создана универсальная функциональная модель педагогической технологии обучения, которая ждет своего воплощения в практическую деятельность педагогов.

Список литературы

1. Боброва И. А. Развитие познавательной активности студентов в образовательном процессе педагогического вуза: дис. ... канд пед. наук. СПб, 2008.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 2001.
3. Волков И.П. Педагогическая система. М.: Педагогика, 1982.
4. Гузеев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология. М.: Народное образование, 2000.
5. Гасанова Д.И. Рефлексивные технологии в развитии познавательной активности будущих педагогов. М.: Янус-К, 2016.
6. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. М.: Знание, 1989.
7. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических системах. М.: Арена, 2004.
8. Морозюк С.Н. Саногенная рефлексия, акцентуации характера и эффективность учебной деятельности. М., Штыкова М.А., 2000.
9. Муравьев Е.М. Общие основы методики преподавания технологии в общеобразовательных учреждениях. Курс лекций. Шуя,1996.
10. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 2002.
11. Скаткин М.Н. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении. М., 1987.
12. Таланчук Н.М. Рациональная организация учебной среды. Профес.-техн. образ.,1972.
13. Фрадкин Ф.А. Лекции по истории отечественной педагогики. М.: СФЕРА, 1995.
14. Шадриков В.Д. Психологический анализ деятельности как системы// Психологический журнал. 1980. № 3. С. 33–46.

Гершанова Анна Фелексовна, кандидат филологических наук, доцент, Российский новый университет, Москва, Россия

Gershanova Anna Feleksovna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Russian Language and Publishing Department, Russian New University, Moscow, Russia

Минасян Светлана Михаеловна, кандидат педагоических наук, профессор РАЕН, доцент, Армянский государственный педагогический университет им. Хачатура Абовяна, Ереван, Армения

Minasyan Svetlana Mikhaelovna, PhD in Pedagogics, Professor RANS, Associate Professor at the Armenia State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Yerevan, Republic of Armenia

ЭФФЕКТИВНОСТЬ МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

EFFICIENCY OF THE METHOD OF MODELLING AT LESSONS OF RUSSIAN AS FOREIGN

Аннотация: В этой статье говорится об использовании метода моделирования при обучении русскому как иностранному. При помощи данного метода формируются когнитивные и коммуникативные компетенции у иностранных студентов. Метод моделирования позволяет создавать продуктивные модели текстов различных стилей и жанров. В работе представлен принцип разработки моделей, сами модели текстов и результаты их апробирования в определенной аудитории. В статье также дана формула вычисления эффективности данных моделей, которая зависит от их универсальности и частоты применения в речевой практике иностранца. Результаты этого исследования могут быть полезными в практике обучения русскому языка.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, когнитивная компетентность, моделирование, речевая модель, текст, жанр, стиль, эффективность, формула эффективности

Abstract: In this article it is told about use on occupations of training of foreigners in Russian of a method of modeling. This method will create cognitive and communicative competences at foreign students. The method of modeling allows to create productive models of texts of different styles and genres. In work the principles of development of models, models of texts are given, results of their approval in a certain audience are described. In article the calculation formula of efficiency of models of the text is given. The efficiency of model depends on its universality and frequency of application in speech practice of the foreigner. Results of this research can be useful in practice of teaching Russian.

Keywords: communicative competence, cognitive competence, modeling, speech model, text, genre, style, efficiency, calculation formula

Введение. В процессе обучения русскому языку как иностранному формируются необходимые компетенции, среди которых особое место занимают коммуникативная и когнитивная. Данные компетенции представляют собой систему методов и приёмов осмысления, обработки и переработки информации, решения задач для достижения коммуникативных целей. Метапредметность методов и приёмов анализа и продуцирования текстов коммуникативной направленности и жанрово-стилевой принадлежности, которые

обучающиеся осваивают на занятиях РКИ, расширяет зону применения сформированных умений и навыков. Способствует этому метод моделирования связных текстов, для которого определяющим в разработке модели будет выступать её коммуникативная целесообразность и эффективность для обучающихся. Анализу этой проблемы посвящено данное исследование.

Теория. Цель обучения русскому языку как иностранному, как было сказано выше, состоит в формировании необходимых компетенций, взаимодействующих друг с другом, ключевыми среди которых являются: социальная, коммуникативная, информационная, специальная, когнитивная [7, *с. 142*].

В данной работе внимание будет сосредоточено на коммуникативной и когнитивной компетенциях.

В современной методике преподавания русского языка как иностранного коммуникативная компетенция [3, С.65]признается одной из основополагающих, поскольку её сформированность позволяет человеку активно реализовать в процессе жизнедеятельности такие знания, умения и навыки, как: знания о системе языка и его единицах, их построении и использовании в речи; навыки продуцирования в речи собственных размышлений и интерпретации суждений других; способности к различным видам речевой деятельности в соответствии с коммуникативными задачами и с учётом национально-культурных особенностей коммуникации; умения, навыки и способы мышления, необходимые для выполнения действия в конкретной предметной области и пр.

Исследования в этой области демонстрируют широкий спектр возможностей, открывающихся в процессе развития коммуникативных способностей.

В практике обучения русскому языку как иностранному сформированность языковой компетенции у инофона определяется уровнем знаний правил, которые лежат в основе построения глубинных структур языка, преобразуемых в процессе общения в разнообразные высказывания [1, С. 38]. Уровень коммуникативной компетенции, по мнению И. А. Зимней, формируемой на протяжении всей жизни [4,С. 40], обусловлен способностью выбирать в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, условий и ситуации общения программу речевого поведения. По мнению М. Р. Львова, *коммуникативная компетенция* приобретается в результате естественной речевой деятельности и в результате специального обучения и состоящая в совокупности знания языка (родного и неродного) [5, с. 92–93].

Формирование коммуникативной компетенции связано с когнитивными способностями личности, её представлениями о типичных познавательных процессах восприятия, памяти, мышления и воображения. Когнитивная компетенция формируется в процессе применения универсальных для любой деятельности человека методов и приёмов осмысления, обработки и переработки информации для достижения коммуникативных целей, решения проблем или задач. Такая метапредметность данных методов (по Ю.В. Громыко) должна обеспечивать образовательный процесс при обучении любому учебному предмету [2], развитие и реализация внутреннего потенциала человека (А. В. Хуторской) [7] и выполняет мотивационную функцию для расширения зоны применения коммуникативных умений и навыков [8, с. 80].

Данные. Работа по развитию речи на занятиях русского языка как иностранного включает в себя овладением приёмами анализа и продуцирования текстов коммуникативной направленности и жанрово-стилевой принадлежности. Проблема заключается в принципе отбора материала (тематический принцип), его опоре на знания грамматического материала и лексический запас слушателей. При этом текст всегда должен вызвать интерес, представлять коммуникативную ценность, отражать основные стилистические особенности языка, быть максимально информативным, логичным и иметь стилевую принадлежность [6, с.15].

Задача преподавателя – обучение студентов различению типов текстов, определению структуры, связей языковых форм и смысловых категорий, построению монологического высказывания, коммуникативная цель которого – полноценное участие в беседах, дискуссиях и в общении в целом. В формировании подобных умений и навыков выступает метод моделирования, предполагающий совместную деятельность преподавателя и обучающихся, поскольку определяющим в разработке той или иной модели будет выступать ее коммуникативная ценность для обучающихся [6, с.136].

Методы. Моделирование подразумевает построение обобщённых представлений о процессе, явлении в природе, обществе, произведении – моделей. Универсальность модели определяется степенью её соответствия тому реальному явлению (объекту, процессу), для описания которого она строится, упрощённостью, поскольку должна отображать только существенные стороны объекта, полнотой, поскольку учитывает все необходимые свойства, приблизительностью, информативностью, т.е. содержать достаточную информацию о системе, и потенциальностью, т.е. предсказуемостью модели и её свойств.

Процесс разработки моделей монологического текста включает следующие этапы: постановка задачи определение цели речевой ситуации, её коммуникативная ценность; разработка модели, анализ и исследование задачи – определение структуры речевой ситуации, её компонентов, их связь в структуре ситуации (цель, условия, участники); эксперимент – апрбирование модели.

Для формирования речемыслительных навыков продуцирования связного текста совместно с обучающимися (уровень В1) были разработана представленная ниже модель.

Таблица № 1

Модель продуцирования связного текста

Коммуникативная цель	Результат (речевой продукт)
информировать/ пообщаться/ воздействовать	монолог-описание/повествование диалог – описание/повествование/рассуждение монолог-рассуждение/описание+рассуждение
Условия коммуникации	Официальные (ВЫ-общение) Неофициальные (Ты-общение)
Участники ситуации	1 собеседник (ты-общение, Вы-общение, глаголы и существительные ед.и мн.ч.)
	2 и много собеседников (вы-общение, глаголы и существительные мн.ч.)
	Собеседник-инкогнито (безличное общение, безличные глаголы)

К данной модели были разработаны типичные схемы предложений, каждая из которых сопровождалась лексико-грамматическим комплексом. Далее предлагалась модель текста той или иной жанровой принадлежности опять же с лексико-грамматическим комплексом.

Апробировалась модель в процессе выполнения системы упражнений (кейсов), которые позволяли имитировать основные процессы языковой коммуникации и речевые действия, а также способствовали стимулированию функционирования соответствующих речевых механизмов на основе решения конкретных речевых задач.

Полученные результаты. Результаты проведённого эксперимента в группе студентов (уровень В1):

модели при выполнении кейс-заданий активно использовали :

в течение первых двух недель 15 обучающихся из 15 человек (при учебной нагрузке 16 часов в неделю) на занятиях РКИ,

в течение месяца 9 обучающихся из 15 человек на занятиях РКИ,

- в течение месяца 7 обучающихся из 15 человек на занятиях по предметам профиля (история России, русская литература для иностранцев).

Определение уровня эффективности использования моделей осуществлялось при помощи формулы:

Эм= От / Пр Х Нк, где

Эм – эффективность модели, которая максимально оценивается 100 баллами (4 из которых являются бонусными за идеально выполненное задание).

От – индекс объема текста, который можно спродуцировать, пользуясь развернутой моделью, определяется количеством слов в тексте, что также дифференцируется ТРКИ (например, 120 слов).

Пр – индекс пригодности модели в конкретных коммуникативных ситуациях определяется количеством ситуаций, в которых её можно использовать для продуцирования монологических текстов, исходя из типичных ситуаций, определенных Требованиями по русскому языку как иностранному для каждого уровня [9], и включает 20 ситуаций (в каждой из 10 крупных тем мы выделили по две более узкие).

Индекс пригодности (Пр) будет определяться диапазоном 1-20.

Введем нормативный коэффициент (Нк). Этот индекс показывает, какой может быть допустимая эффективность модели в той или иной ситуации:

1 – минимально допустимая эффективность, когда продуцированный обучающимся текст был оценен неудовлетворительно,

9 – средняя эффективность, когда продуцированный обучающимся текст был оценен удовлетворительно,

16 – максимальная эффективность, когда продуцированный соответствует всем требованиям.

Нормативный коэффициент (1-16) складывается из суммы баллов, которыми оцениваются указанные ниже критерии:

умение строить монологическое высказывание и адекватность выбора языковых и речевых средств с учетом интенции, норм её речевой реализации в условиях жанра – от 1 до 6 баллов,

композиционная структура и форма – от 1 до 5 баллов,

языковые средства – от 1 до 5 баллов.

Результаты эксперимента показали, что при использования данных моделей в различных речевых ситуациях необходимо прежде всего оценивать коммуникативную

целесообразность, метапредметность, а также индивидуальные особенности обучающихся, их готовность воспринимать материал в таком формате.

Заключение. Моделирование, как метод формирования когнитивной и коммуникативной компетенций, обеспечивает метапредметность, способствует более продуктивной реализации знаний о мире в процессе коммуникации, что повышает ценность самого процесса обучения русскому языку как иностранному.

Список литературы

1. Вятютнев, М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах [Текст] / М. Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38–45.
2. Громыко, Н. Метапредметный подход в образовании при реализации новых образовательных стандартов [Электронный ресурс] / Н. Громыко. — Режим доступа: http://www.ug.ru/archive/36681. свободный.
3. Дудко, Д. В. Когнитивная компетентность личности будущего педагога и динамика ее формирования [Текст] / Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, №63-2, 2008. С. 63-67
4. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42
5. Львов, М. Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка: Пособие для студентов педагогических вузов и колледжей [Текст] / М.Р. Львов. – М.: Издательский центр "Академия"; Высшая школа, 1999. – 272 с.
6. Московкин Л.В. Продуктивные инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному [Текст] / Л.В. Московкин, Г.Н. Шамонина, под ред. Л.В. Московкина. – М.: Русский язык. Курсы, 2019. – 144 с.
7. Хуторской А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения [Текст] / А. В. Хуторской - Питер, 2004.–541 с. с.136],
8. Щукин, А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие для вузов [Текст] / А.Н. Щукин. – М.: Высш. шк., 2003. – 332 с.
9. Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант / Н.П. Андрюшина и др. [Электронный ресурс] : электронный аналог печатного издания — 2-е изд. — М. — СПб. : Златоуст, 2009. — 32 с. — Режим доступа свободный : http: // www.zlat.spb.ru
10. Gershanova A. The Role of the Associative-verbal Network in the Formation of the Communicative Competence of Foreign Students. // CROSS - CULTURAL STUDIES: EDUCATION AND SCIENCE. T.4, 1. - Beyer Thomas Robert , 2019. – pp.79-88.

References

1. Vyatyutnev. M. N. Kommunikativnaya napravlennost obucheniya russkomu yazyku v zarubezhnykh shkolakh [Tekst] / M. N. Vyatyutnev // Russkiy yazyk za rubezhom. – 1977. – № 6. – S. 38–45.
2. Gromyko. N. Metapredmetnyy podkhod v obrazovanii pri realizatsii novykh obrazovatelnykh standartov [Elektronnyy resurs] / N. Gromyko. — Rezhim dostupa: http://www.ug.ru/archive/36681. svobodnyy.
3. Dudko. D. V. Kognitivnaya kompetentnost lichnosti budushchego pedagoga i dinamika eye formirovaniya [Tekst] / Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena. №63-2. 2008. S. 63-67

4. Zimnyaya. I. A. Klyuchevyye kompetentsii – novaya paradigma rezultata obrazovaniya [Tekst] / I. A. Zimnyaya // Vyssheye obrazovaniye segodnya. – 2003. – № 5. – S. 34–42
5. Lvov. M. R. Slovar-spravochnik po metodike prepodavaniya russkogo yazyka: Posobiye dlya studentov pedagogicheskikh vuzov i kolledzhey [Tekst] / M.R. Lvov. – M.: Izdatelskiy tsentr "Akademiya"; Vysshaya shkola. 1999. – 272 s.
6. Moskovkin L.V. Produktivnyye innovatsionnyye tekhnologii v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu [Tekst] / L.V. Moskovkin. G.N. Shamonina. pod red. L.V. Moskovkina. – M.: Russkiy yazyk. Kursy. 2019. – 144 s.
7. Khutorskoy A.V. Praktikum po didaktike i sovremennym metodikam obucheniya [Tekst] / A. V. Khutorskoy - Piter. 2004.–541 s. s.136].
8. Shchukin. A. N. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo: ucheb. posobiye dlya vuzov [Tekst] / A.N. Shchukin. – M.: Vyssh. shk.. 2003. – 332 s.
9. Trebovaniya po russkomu yazyku kak inostrannomu. Pervyy uroven. Obshcheye vladeniye. Vtoroy variant / N.P. Andryushina i dr. [Elektronnyy resurs] : elektronnyy analog pechatnogo izdaniya — 2-e izd. — M. — SPb. : Zlatoust. 2009. — 32 s. — Rezhim dostupa svobodnyy : http: // www.zlat.spb.ru
10. Gershanova A. The Role of the Associative-verbal Network in the Formation of the Communicative Competence of Foreign Students. // CROSS - CULTURAL STUDIES: EDUCATION AND SCIENCE. T.4. 1. - Beyer Thomas Robert . 2019. – pp.79-88.

Голомидова Марина Васильевна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры интегрированных маркетинговых коммуникаций и брендинга , Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия

Golomidova Marina V. , DrHab, Professor, Department of Branding and Integrated Marketing Communications, Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia

НОМИНАТИВНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК НОВЫЙ ПОДХОД В МУНИЦИПАЛЬНОЙ ТОПОНИМИЧЕСКОЙ ПОЛИТИКЕ

NOMINATIVE DESIGN AS A NEW APPROACH IN MUNICIPAL TOPONYMIC POLICY

Аннотация: Статья посвящена новому подходу к формированию топонимической политики в отношении городских топографических объектов. Автор определяет топонимическую политику как целенаправленной деятельности, которая осуществляется уполномоченными субъектами права на основе комплекса нормативных, организационных, научных, методических компонентов, обеспечивающих регламенты присвоения топонимов, а также нормы их употребления. В этой связи предлагается заменить традиционный для большинства российских городов подход к топонимическому означиванию в виде номинативного реагирования на ситуационно возникающие потребности в создании отдельных имен на подход, который будет основан на принципах стратегического управления именотворческой и именоприсвоительной деятельностью. Утверждается, что основу такого

подхода в любом муниципальной образовании должна составлять ясная Концепция муниципальной топонимической политики, соотнесенная с перспективными планами территориального развития, особенностями позиционированием города, а также ключевыми характеристиками его имиджа. Отмечается, что официальная городская топонимия способна выступать вербальным семиотическим инструментом в трансляции имиджа города и по-своему направлять восприятие его пространства. Подчеркивается, что при проектировании новых топонимов целесообразно учитывать ведущие для имиджа города содержательные номинативные темы, а также внедрять технологию нейминга для последовательного анализа номинативного контекста, продуцирования топонимов, а также тестирования и экспертизы полученных вариантов обозначения. На примере топонимов Екатеринбурга, созданных в последнее тридцатилетие, обсуждаются возможности реализации завяленного подхода к муниципальной топонимической политике.

Ключевые слова: городская топонимия, урбанонимия, топонимическая политика, муниципалитеты, позиционирование города, семиотический подход, лингвосемиотика, ономасиология, номинативное проектирование, нейминг

Abstract: The article is devoted to a new approach to the formation of municipal toponymic policy. It is proposed to change the fragmented decision-making process, traditional for the majority of Russian cities, on the establishment of urban place names. The application of the principles of strategic management of toponymic nomination is discussed. It is argued that this approach should be based on the concept of municipal toponymic policy, correlated with long-term plans for territorial development, city positioning, as well as key characteristics of its image. The official urban toponymy is a verbal semiotic instrument in transmitting the image of the city and in its own way directs the perception of its space. Therefore, when developing new toponyms, it is advisable to take into account the content of nominative themes that reflect the strong characteristics of the city´s image. Also effective is the introduction of multi-stage naming technology for the sequential analysis of the nominative context, the production of names, as well as the testing and verification of the designations obtained. On the example of Yekaterinburg toponyms, created over the past thirty years, the possibilities of implementing a new approach are discussed.

Keywords: urban toponymy, urbanonymy, toponymic policy, municipality, city positioning, semiotic approach, linguosemiotics, onomasiology, nominative design, naming

Введение. Конец XX – начало XXI века ознаменовались значительным ростом научного внимания к феномену топонимической политики. Формирование критической географии и политической лингвистики, равно как и практический опыт именования и переименования топографических объектов в условиях трансформации социально-политической жизни в ряде европейских, азиатских, африканских, латиноамериканских стран, способствовали активизации научного интереса к политической, в том числе, идеологической, нагрузке топонимов [1, 6, 7, 8]. В русле собственно политического подхода предметом углубленного рассмотрения стала способность топонимов передавить политические смыслы и выступать своего рода инструментами PR и пропаганды в передаче месседжей от власти в символическом обозначении ее текущего курса. Ойконимы (названия населенных пунктов), а также урбанонимы (собственные имена внутригородских топографических объектов) получили убедительную оценку в качестве знаков, которые утверждают смену векторов социальной динамики и по-своему расставляют акценты в ее восприятии [11, 14, 16].

В то же время развитие гуманитарной географии и социолингвистических исследований этнической и региональной идентичности вовлекло языковой материал, представленный топонимами и урбанонимами, в круг актуальных вопросов языковой и культурной политики, что способствовало выведению на новом уровне принципиальных

утверждений о непреходящей ценности топографических имен в трансляции духовных ценностей [2, 5] и в формировании комфортной для населения языковой среды [12, 13, 15]. Топонимическая политика в этом аспекте неразрывно связана с воспроизводством и поддержанием духовной культуры общества.

В целом же можно говорить о том, что накопленный на сегодняшний день опыт научного осмысления фактов топонимического означивания демонстрирует как сложность, так и многоплановость феномена топонимической политики. Изучение конкретных ее проявлений, которое осуществляется в опоре на широкий семиотический подход, позволило сформировать ценный фонд гуманитарного знания. Однако в рамках того же, связующего разные междисциплинарные исследования, семиотического подхода остались открытыми вопросы долгосрочного планирования в осуществлении практической деятельности по топонимическому/ урбанонимическому означиванию. Иными словами, между результатами научной рефлексия в отношении уже созданного именного материала и запросами общественной практики на создание нового, образовался некоторый разрыв, который свидетельствует о необходимости концептуальной проработки вопросов управления топонимической политикой как именотворческой и именоприсвоительной деятельностью. В данной статье мы попытаемся сформулировать некоторые основания для работы в области топонимической политики и практической номинации пространственных городских объектов, которые находятся в муниципальной собственности, и раскроем содержательные особенности «проектирования» нового топонимического материала применительно к городу Екатеринбургу.

Методология и методы. Поскольку формирование и реализация муниципальной топонимической политики находятся в ведении муниципальных (реже региональных) органов власти и местного самоуправления, вопросы проектирования и рационального управления именным строительством не могут лежать вне принципов стратегического управления. Это означает, что в основу такой деятельности должна быть положена ясная концепция работы по созданию нового локального топонимического фонда. Наиболее целесообразным подходом к созданию концепции муниципальной топонимической политики в современных условиях нам представляется междисциплинарный подход, основанный на положениях территориального маркетинга, согласно которым продвижение территории связано с использованием ее ресурсного и паблицитного капитала. К паблицитному капиталу правомерно отнести в том числе и топонимический имидж города, то есть представленный в топонимиконе образ, с помощью которого могут быть транслированы наиболее значимые, сильные и выгодные характеристики локации. Таким образом, уже на этапе проработки концепции топонимического означивания должны определены ключевые для имиджа города номинативные темы, что, в свою очередь, требует применения широкого семиотического подхода в качестве основы для перспективного проектирования. Семиотическая интерпретация необходима также для оценки факторов номинативной ситуации, или обстоятельственного контекста для конкретных объектов наименования в аспекте прагматической нагрузки планируемых обозначений. Наконец, методы лингвосемиотического анализа и ономасиологического эксперимента актуальны для креативной деятельности по созданию новых названий и экспертной оценки ее результатов.

Обсуждение. Топонимическая, в том числе и урбанонимическая политика теснейшим образом переплетена с многомерным контекстом социальной действительности и с многочисленными видами «политик», реализуемых в практике социального управления, - с национальной, культурной, языковой и так далее. Однако, определяя автономную специфику топонимической политики, можно вывести следующую дефиницию: Муниципальную

топонимическую политику правомерно относить к рациональной и целенаправленной деятельности, которая осуществляется уполномоченными субъектами права на основе комплекса нормативных, организационных, научных, методических, информационно-коммуникационных компонентов, обеспечивающих регламенты присвоения топонимов, а также нормы их употребления в сфере социальной деловой коммуникации [4, с.56].

Поскольку проектирование нового топонимического материала должно быть связано с перспективами развития территорий и основываться на тех ключевых показателях, которые важны для позиционирования города, представляется целесообразным в первую очередь, обратиться к тем программным документам, которые разрабатываются в муниципалитетах и содержат оценки разных сторон хозяйственно-экономической, общественной и культурной жизни. Согласно современным установкам в продвижении территорий, стратегические планы неизменно включают сильные дифференцирующие показатели, благодаря которым формулируется миссия города и выставляются ориентиры для его дальнейшей динамики. В частности, для Екатеринбурга, столицы Среднего Урала, согласно преамбуле к Стратегии пространственного развития, говорится, что такими ключевыми характеристиками являются:

1) статус, а именно: а) *мегаполис*, административный центр, где сконцентрированы управленческие, академические, отраслевые институты, большая часть научно-исследовательских, проектных, опытно-конструкторских организаций, высших учебных заведений и основных финансовых институтов; б) *город на пересечении Европы и Азии*, транспортный узел, соединяющий восток, запад, север и юг.

2) дифференцирующие характеристики, связанные с историческим наследием и современным культурным контекстом, к ним относятся:

а) авангардность, что проявляется в таких определениях Екатеринбурга, как «столица конструктивизма», «город событий», «активный город»;

б) техническое новаторство и предприимчивость, что коррелирует с атрибуциями в историческом «коде» («город-завод» и «город-предприниматель») и одновременно с достижениями в современной научной, инженерно-технической, образовательной деятельности;

в) «уральскость», заключающаяся в особой культуре Урала. Согласно этой характеристике Екатеринбург являет собой гостевой центр уральского региона, культурную столицу Урала, город в уральских горах, среди леса и озер [3, с. 56-61].

Исходы из этих показателей, можно говорить о том, что акцентированными в топонимической номинации «темами» и, соответственно, мотивами номинации могут те, что связаны:

а) с научными достижениями, инновационной деятельностью, открытостью города к международному сотрудничеству и международным культурным контактам;

б) с историей горнозаводского Урала и Урала промышленного;

в) с уральским колоритом, представленным как в природе Урала, так и в его историко-культурном наследии.

Нельзя не сказать о том, что отмеченные семантические направления уже получили частичное развитие в названиях, созданных в постсоветское время. Так, в одном из новых микрорайонов города последовательно развивается тема академической науки: бульвар академика Семихатова, улица Академика Карпинского, улица академика Вонсовского, улица Академика Постовского и др. Появились отдельные топонимические обозначения, актуализирующие ассоциации с темой технического творчества: улицы Новаторов, Изобретателей, Конструкторов.

Достаточно последовательно реализуется в номинации тема «уральскости». Ее семантические вариации образуют весьма обширный перечень, приведем лишь некоторые из них:

- коммеморативная тема, в рамках которой реализуются мотивы уважения к памяти основателей Екатеринбурга: улица Татищева, улица Вильгельма де Геннина,

- уральских деятелей культуры и искусства: улица Архитектора Малахова, улица Николая Никонова, улица Рябинина (уральские писатели), улица Рутминского (екатеринбургский литературовед и переводчик),

- известных уральских горщиков, старателей и камнерезов: улица Данилы Зверева (Д. Зверев - специалист по добыче самоцветных и цветных камней, прообраз Данилы-мастера из «Уральских сказов» П.П. Бажова) улица Денисова-Уральского (А. К. Денисов-Уральский – русский живописец и камнерез);

- природно-пейзажная тема, репрезентированная в названиях, отражающих реалии уральской природы: улица Рябиновая (название коррелирует с известной песней М. Пилипенко «Уральская рябинушка»), улицы Белоцветная, Березовая, Голубичная, Жасминовая, Лиственничная, Ореховая, Смородиновая, Черемшанная, Черничная и под.;

- природно-геологическая тема, представлена городскими топонимами, образованными от названий горных пород, минералов, самоцветов: улицы Аквамариновая, Аметистовая, Баритовая, Хрустальная, Кианитовая, Кварцевая, Медногорская, Родонитовая, Самородная, переулок Малахитовый и др.;

- регионально-географическая тема, представленная городскими топонимами, которые отражают названия географических объектов Урала: улица Волчанская (по названию г. Волчанск на севере Свердловской области), улица Таватуйская (по названию озера и поселка Таватуй), Каслинский переулок (по названию города Касли в Челябинской области, центра народного промысла Каслинского художественного чугунного литья), улица Кушвинская (по названию уральского реки и города Кушва на севере Свердловской), улица Сылвинская (по названию реки и села Сылва на севере Свердловской области), Нейвинския переулок (по названию реки Нейва на Среднем Урале), Синарская (по названию озера Синара на границе Свердловской и Челябинской областей) и др.

Отмеченные номинативные микротемы по-разному реализуются в названиях пространственных объектов, отличающихся по своей протяженности, трафику, расположению в отношении центра и периферии, по включению в зоны деловой активности или преимущественно жилого назначения. В этой связи можно наметить определенные номинативные тренды: если мемориальные названия в большей степени привлекаются для обозначения более значительных улиц в районах высокой социальной активности, то природно-пейзажные, природно-геологические, регионально-географические – чаще используются для улиц и переулков на периферии города, а также в зонах малоэтажной застройки.

Тем не менее при наличии в текущем топонимическом имидже Екатеринбурга некоторых примет номинативной репрезентации значимых для города тем, нельзя не отметить их недостаточную разработку. Практически не представлена в топонимии тема авангардности, заложенная как с историческом бэкграунде Екатеринбурга, так и в его сохранившемся архитектурном наследии. Слабо реализованы возможности демонстрации в урбанонимах креативных индустрий города и той части его истории, которая связана с именами ярких представителей уральской живописи, скульптуры, графики, современной литературы.

В целом существующий на сегодняшний день урбанонимический «портрет» столицы Среднего Урала носит размытый характер – значительная часть официальных топонимов,

созданных в постсоветский период, нередко реализует оперативные ситуационные задачи (нужно назвать, и лучше – назвать красиво или почетно), но слабо вписывается в окружающий урбанонимический ландшафт. Отсюда существующие по соседству названия могут заметно диссонировать друг с другом: улица Рождественская и улица Молочная.

Часто новые наименования не соотносятся со статусом называемых реалий, см. топонимы со масштабной фоновой семантикой: улица Галактики, улица Коперника – для незначительных, второстепенных элементов дорожно-транспортной сети.

Ряд коммеморативных названий не имеет никакой связи с культурным капиталом города и производят впечатление декоративных либо условно возвышающих названий: см. улица Айтматова, улица Цветаевой, улица Шекспира – топонимы, появившиеся как своего рода номинативное реагирование на расширенную школьную программу по литературе. .

Отдельные «декоративные» названия способны удивлять своей формой или мотивировочной семантикой: см. улица Лапчатка, улица Альпийская, переулок Волшебный.

Все это свидетельствует о необходимости выработки внятной Концепции топонимической политики города в качестве программной основы для последовательных и аргументированных действий.

Существенной частью методического обеспечения к муниципальной топонимической политике должны стать подробные методики, описывающие технологическую цепочку нейминга в отношении пространственных объектов. Полагаем, что процедурная сторона нейминга в топонимическом проектировании может включать: а) ситуационный анализ контекста номинации; б) разработку первичных списков названий с мотивировочной аргументацией в ходе ономасиологического эксперимента; в) семантическое и структурное тестирование вариантов обозначения; г) отбор финальных вариантов; д) их экспертизу по критериям различительной силы, смысловой целесообразности и нормативной чистоты.

Заключение. Поскольку муниципальная топонимическая политика в идеале должна быть ориентирована на долговременную, системную и планомерную номинативную работу, складывается необходимость применения в этой сфере правил стратегического управления. Это означает, что в основу топонимической политики должна быть положена ясная концепция топонимического означивания, скоординированная с политикой в области культурного и социального развития и с общей стратегией развития территории.

Номинативное проектирование в сфере муниципальной топонимической политики целесообразно соотносить, прежде всего, с ключевыми характеристиками в позиционировании города и показателями локальной либо региональной идентичности, которые должны получать номинативную проработку в топонимических обозначениях

Саму креативную деятельность по созданию новых топонимов следует интегрировать в более широкую технологию нейминга, предполагающую ряд аналитических и творческих процедур.

Благодарности: Работа подготовлена в рамках проекта Российского фонда фундаментальных исследований № 18-012-00586.

Список литературы

1. Алейников М. В. Ономастические и топонимические изменения в современном Казахстане как проявление политики казахизации // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 2 (45). С. 369–372.
2. Галактионова Н. А. *Социокультурный облик региона через призму топонимической политики (кейс Тюмени и Набережных Челнов) // Регионология. 2016. № 1 (94). С. 152–163.*
3. Головин А., Голубева Я. Аппенцеллер М., Гунина В., Петрова М., Здышев К., Степура М. Стратегия пространственного развития города Екатеринбурга // Tatlin. Екатеринбург. 2018. С. 56-61.
4. Голомидова М.В. Топонимическая политика в сфере номинации внутригородских объектов: теоретические и прикладные проблемы // Вопросы ономастики. 2018. Т.15. №3. С. 36-61.
5. Коныратбаева Ж. М., Тусупбекова М. Ж. Тюркская основа процесса топонимизации (на примере урбанонимии Астаны) // Современные проблемы тюркологии: Язык – Литература – Культура: материалы междунар. науч.-практ. конф. / сост. У. М. Бахтикиреева, Н. М. Джусупов, С. В. Дмитрюк. М. : Изд-во РУДН, 2016. С. 515–523.
6. Alderman D. H., Inwood J. *Street naming and the politics of belonging: spatial injustices in the toponymic commemoration of Martin Luther King // Social & Cultural Geography. 2013. Vol. 14. P. 211–233.*
7. Azaryahu M. *Renaming the Past: Changes in «City Text» in Germany and Austria, 1945–1947 // History and Memory. 1990. Vol. 2. № 2. P. 32–53.*
8. Azaryahu M. German reunification and the politics of street names: the case of East Berlin // Political Geography. 1997. Vol. 16. № 6. P. 479–493.
9. Creţan R., Matthews P. W. Popular responses to city-text changes: street naming and the politics of practicality in a post-socialist martyr city // Area. 2016. Vol. 48. № 1. P. 92–102.
10. David J. Street Names – Between Ideology and Cultural Heritage // Acta onomastica. 2013. Vol. 54. P. 53–60.
11. Drozdzewski D. Using history in the streetscape to affirm geopolitics of memory // Political geography. 2014. № 42. P. 66–78.
12. Felecan, O. Borders and Ethnic Identities Reflected in Street Names from Transylvanian Localities. Transylvanian Review. 2015. 24 (1). P. 229-244.
13. Jordan, P. Geographical names as an expression of human relations to space. In Names and their environment. Proceedings of the 25th International Congress of Onomastic Sciences Glasgow 25-29 August 2014, C. Hough and D. Izdebska (eds.), Glasgow : University of Glasgow. 2016. P. 209-223.
14. Murray J. *Politics and Place Names. Changing Names in the Late Soviet Period.* Birmingham : University of Birmingham, 2000.
15. Neethling, B. Street Names: A Changing Urban Landscape. In The Oxford Handbook of Names and Naming. C. Hough and D. Izdebska (eds.), Oxford: Oxford University Press. 2016. P.145–157.
16. Rose-Redwood R. Rethinking the Agenda of Political Toponymy Reuben Rose-Redwood // International E-Journal for Critical Geographies. 2011. Vol. 10. № 1. P. 34–41.

Дербишева Замира, д.ф.н, проф. КТУ Манас, Бишкек, Кыргызстан
Derbisheva Zamira, Prof.Dr. of KTU Manas, Bishkek, Kyrgyzstan

БИЛИНГВИЗМ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ

BILINGUALISM IN THE FIELD OF EDUCATION AND SCIENCE

Аннотация. Анализ языковой ситуации в сфере образования в республике дает основание говорить о формировании билингвальной модели образования. В каждом звене образования модель билингвального образования имеет свои особенности. Факторами формирования билингвальной модели в системе высшего образования являются множественные предпосылки, к основным из которых относятся следующие: • Синтез традиционной советской системы образования с формирующимся новым звеном киргизского образования;

• Социолингвистические факторы, связанные с необходимостью формирования киргизского звена высшего образования на родном языке учащихся;

• Субъективно-личностный фактор: востребованность русского языка как языка, обеспечивающего более широкие возможности для роста.

Русский язык остается не только языком среднего и высшего звеньев образования в республике, но и ведущим языком науки, научных исследований. Киргизская наука стала частью мировой науки благодаря русскому языку. Большая часть научных исследований, особенно в области медицины, естественных наук, технических наук проводятся в Киргизии на русском языке. Русский язык важен как фактор интеграции в более широкое научно-исследовательское пространство.

Ключевые слова: билингвальное обучение, высшее образование, язык науки, модель билингвального образования, языковая ситуация

Abstract. Analysis of the language situation in education of the Kyrgyz Republic provides an argument for the formation of a bilingual education model. At every stage of education, the model of bilingual education has its own characteristics. There are multiple prerequisites of the factors for the formation of a bilingual model in the higher education system. The major ones are the following:

- Synthesis of the traditional Soviet education system with the emerging new level in the Kyrgyz education;
- Sociolinguistic factors associated with the need to form the Kyrgyz higher education in the students' native language;
- Subjective-personal factor: the demand for the Russian language as a language providing greater growth potential. The Russian language remains not only the language of secondary and higher education in the country, but also the leading language of science and research. In Kyrgyzstan most of the research, especially in medicine, natural, and technical sciences is conducted in the Russian language. Russian is important as a factor of integration into the wider research area.

Keywords: bilingual education, higher education, language of science, bilingual education model, language situation.

Введение.При определении тенденций образования в национальной школе и педагогике возникают проблемы, связанные с функционированием билингвизма. Билингвальное обучение является одним из наиболее перспективных методов эффективного образования. Во многих полиэтнических и полиязычных странах в системе образования установлено двуязычное, трехъязычное и более обучение: Австралия, Бельгия, Канада, США, Финляндия, Швейцария и др. В данной статье нас интересует проблема факторов внедрения билингвального образования в Киргизии, а также моделей билингвального обучения в условиях национальной системы образования. Взаимосвязь поликультурного образования и билингвального обучения отмечается в работах Певзнера, Сафоновой, Сорокина, Ширина, Кроненберга, Ламберта, Джуринского, Солнцевой-Наковой. Однако анализ педагогической литературы показал отсутствие работ о двуязычной образовательной программе в высшей школе как средстве поликультурного образования студентов [2, с.129]. В статье предполагается выявить социолингвистические предпосылки формирования билингвального образования, а также установить модели, подходящие для киргизской системы образования.

Данные и методы. Объектом исследования в статье является билингвальное обучение во всех звеньях системы киргизского образования, анализ сущностных характеристик моделей, а также роль русского языка в научной коммуникации.

Основные методы исследования: группа теоретических методов: теоретический анализ педагогической литературы по исследуемой теме; группа эмпирических методов: статистический метод, сравнительный анализ данных учебных учреждений и т.д.

Результаты. Нынешняя система высшего образования в нашей республике ведет начало с советской эпохи. Русский язык был основным языком всех звеньев образования: в вузах, средних специальных учебных заведениях, профессионально-технических учреждениях. Исключение составляло школьное образование, где приблизительно в трети школ (преимущественно сельских) обучение шло на родном киргизском языке. С получением суверенности республика стала активно внедрять киргизский язык во все сферы общественной жизни. Со временем сложилась такая ситуация, что киргизский язык значительно расширил свои функциональные возможности, и в сфере образования, где произошло существенное перераспределение в дистрибуции языков. Официальная статистика [1] показывает, что на определенном этапе сформировалась следующая картин:

Среднее образование	Школы, ведущие обучение	на русском: 29% на киргизском: 71%
	Учащиеся, обучающиеся на	русском языке: 47% киргизском яз.: 53%
Среднее профессиональное образование	Средне-профессиональные учреждения, ведущие обучение	на русском: 100%
	Учащиеся, обучающиеся на	на русском языке: 62,5% на киргизском яз.: 37,5%
Высшее образование	Вузы, ведущие обучение	на русском языке: 99%
	Студенты, обучающиеся на	на русском языке: 72,5% на киргизском яз.: 27,5 %

Как видно из таблицы, во всех звеньях системы образования складывается определенный языковой баланс между русским и киргизским языком, который делает крен иногда в пользу русского языка, иногда в пользу киргизского языка. Так в сфере школьного образования, несмотря на количественное превалирование школ на киргизском языке, количество обучаемых почти одинаково на обоих языках. В сфере среднего профессионального образования почти все учреждения ведут обучение на русском языке, однако для приезжих учащихся –выходцев из отдаленных районов (37,5%), обучение ведется на родном языке. В сфере высшего образования также во всех 55 вузах языком обучения является русский язык, однако для контингента, владеющего только киргизским языком, формируются отдельные группы. Исходя из этого можно констатировать, что во всех звеньях образования в республике формируется билингвальная модель обучения, однако с разным языковым соотношением.

Существующая система билингвального образования складывается в соответствии с языковой ситуацией в республике. Интенсивные миграционные процессы в постсоветский период, повлекли за собой сокращение русскоязычной среды, нехватку русскоязычных кадров. Для многоэтничных государств, объединяющих людей различных культур и языков, языки образования являются одним из ключевых факторов как социального, так и экономического развития.

В школьном звене образования. По результатам мониторинга Центра социальной интеграции Министерства образования и науки Киргизской Республики выявлены следующие проблемы:

- В стране существует высокий запрос на организацию классов с русским языком обучения и между учениками уже формируется конкуренция при поступлении в эти классы.
- Наибольшие проблемы возникают с преподаванием школьных предметов на русском языке. С каждым годом сокращается количество русскоязычных педагогов-предметников. На данном этапе руководители школьного звена делают ставки на двуязычных предметников, способных преподавать на русском и киргизском языках.

При создавшихся поликультурных условиях межкультурного взаимодействия в школьном звене образования Центром социальной интеграции Министерства образования КР внедряется европейская модель билингвального обучения. «Под билингвальным или двуязычным обучением подразумевается такая организация учебного процесса, когда становится возможным использование более чем одного языка как языка преподавания. Второй язык является таким образом не только объектом изучения, но и одновременно средство общения, язык преподавания. В отличие от монолингвизма /владения родным языком/ и многоязычия /владение несколькими языками/ билингвальное обучение рассматривается как изучение специального предмета на иностранном языке или втором иностранном языке, т.е. такая организация обучения, когда становится возможным использование более чем одного языка как средства преподавания. Таким образом, осуществляется обучение предмету и овладение учащимися предметным знанием в определенной области на основе взаимосвязанного использования двух языков /родного и неродного/ в качестве средства образовательной деятельности» [3]. Следовательно, язык при таком обучении рассматривается как инструмент приобщения к миру специальных знаний.

В высшем и средне-специальном звене образования. В этой сфере возникают проблемы, которые вскрывают недостатки стихийного характера. Установлено, что билингвизм в образовательном предназначении также имеет свои особенности, которые порождают разные модели обучения. Так, если обратимся к существующей модели билингвального образования в

киргизских учебных заведениях среднего и высшего звена, то ее можно охарактеризовать как «автономно-параллельное», то есть русскоязычное и киргизскоязычное обучение ведутся независимо друг от друга. Киргизская ветвь образования формируется по объективной необходимости для обеспечения продолжения обучения на родном языке для учащихся-выпускников киргизских школ из регионов. Обучение на русском языке в вузах при этом является доминирующим в силу его традиционного характера. Однако автономно-параллельное обучение не способствует формированию полноценного двуязычного специалиста, имеющего преимущества профессионального владения русским и киргизским языками. В этой связи в нашей республике заинтересовались европейской моделью билингвального обучения, получившей название Content and Language Integrated Learning /CLIL/. В рамках этой модели изучение дисциплин специального профиля рекомендуется на русском языке, тогда как общеобразовательные, гуманитарные дисциплины - на киргизском языке. При этом такая модель обучения должна быть применена не только для киргизских групп, но и русскоязычных групп. “На место глобальной цели – умение ориентироваться в реалиях страны и сравнивать чужую культуру с культурой своей страны – приходит цель овладения и билатеральными коммуникативными навыками и навыками совместной деятельности, что позволит готовому к межкультурному общению учащемуся коммуницировать и совместно действовать в области политики, образования, управления и т.д., а также целенаправленно использовать свою собственноую и чужую систему культурных ценностей и норм поведения для преодоления коммуникативных барьеров” [4, с.138]. Эффективность на двуязычной основе определяется прежде всего всеобщей тенденцией к интеграции в экономической, культурной и политической сферах, что в образовательной сфере обуславливает тенденцию к направленности на познание целостной картины мира. На сегодняшний день русский язык остается не только языком среднего и высшего звеньев образования в республике, но и ведущим языком науки, научных исследований. Киргизская наука стала частью мировой науки благодаря русскому языку. Большая часть научных исследований, особенно в области медицины, естественных наук, технических наук проводятся в Киргизии на русском языке, на котором пишутся монографии, научные статьи, диссертационные работы, учебники, читаются лекции. Научный стиль русского языка формировался на протяжении нескольких столетий как особая функционально-стилевая разновидность литературного языка характеризуется такими чертами, как абстрактность-обобщённость, строгая логичность, точность, терминологичность.

Для успешной интеграции в мировой рынок, обеспечения конкурентоспособности на мировых и региональных рынках инвестиций, информации, товаров и рабочей силы, приобщения к новейшим технологиям каждому обществу нужен общепонятный язык, не требующий от его носителей и их партнеров лишних затрат времени и средств на перевод. Во всем мире сегодня наблюдаются интеграционные процессы. Мир стремится объединиться по разным принципам – по политическим, конфессиональным, этническим и т.п. Вместе с тем мир уже «организован» и по языковому принципу. Существуют англоязычные страны, испаноязычные, франкоязычные и т.д. Но надо признать факт существования и русскоязычного пространства, куда, бесспорно, органически вписывается и Киргизстан. И это данность, которая нам дарована историей и которую нам надо использовать в своих интересах.

Заключение. Таким образом, анализ языковой ситуации в сфере образования в республике дает основание говорить о формировании билингвальной модели образования. При этом в каждом звене образования модель билингвального образования имеет свои особенности. Факторами формирования билингвального образования являются множественные предпосылки:

1. Синтез традиционной советской системы образования с формирующимся новой структурой киргизского образования;

2. Социолингвистические факторы, связанные с необходимостью формирования киргизской подсистемы образования на родном языке учащихся;
3. Субъективно-личностный фактор: востребованность русского языка как языка, обеспечивающего более широкие возможности для роста;
4. Русский язык как фактор интеграции в более широкое научно-исследовательское пространство.

Список литературы

1. «Образование и наука в Кыргызской Республике», 2009-2013 Статистический сборник. Бишкек, 2014.
2. Солнцева Екатерина. Об основных тенденциях и перспективах развития двуязычного образования./ *Образование и наука*. 2012;1(9): 129 -137. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2012-9-129-137
3. «Языковая политика в образовании: запросы общества и перспективы многоязычного образования на юге Кыргызстана» - Исследование Центра социальной интеграции при МОН КР. http://soros.kg/wp-content/uploads/2012/02/policybriefcenter_ social integration.pdf Дата обращения: 22.05.2019
4. Dethloff, U. Interkulturelle Komminikation: Ubergungen zu einer Neurientierung der Lande skunde in den neunziger Jahren//Zielprache Franzosisch. J.24Heft3 1992.

Евтюгина Алла Александровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой русского и иностранных языков, Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Российская федерация.

Evtyugina Alla Aleksandrovna, Doctor of Pedagogy, Professor, Chairperson of Russian and Foreign Languages Department, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russian Federation.

Evtiugina Anna Alekseevna, Consultant, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russian Federation.

Евтюгина Анна Алексеевна, консультант, Российская академия народного хозяйства и государственной службы, Москва, Российская федерация.

ПРОЕКТ ПО АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ КАК ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

PROJECT FOR ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS AS FORMATION OF THE UNIVERSITY'S POLYCULTURE ENVIRONMENT

Abstracts. Topicality of the issue under study is conditioned by the growth of educational migration to Russia. The article is purposed to describe a system of adaptation measures in a university contributing to formation of the polyculture environment in the university for adaptation, socialisation and intercultural communication for foreign students.

The leading method to study this issue is empirical which allows to observe the process of adaptation of students and reveal value-based settings, ideas and clichés uncovered in the intercultural communication; besides, it contributes to adaptation of foreign students in Russia. The analysis allowed to single out a student festival as an efficient innovative tool of adaptation ensuring the intercultural dialogue which is based on respect of students of various nations and cultures to each other, communicative confidence and sociability and so contributing to harmonic communication within the university space.

The materials of the article can be of interest to researchers of the Russian education, pedagogy, sociology, teachers of Russian as a foreign language, specialists in scope of intercultural communication, and in practical work of higher and secondary school teachers.

Keywords: adaptation, socialisation, foreign student, intercultural communication, sociocultural environment, polyculture environment, project, higher education

Аннотация. Актуальность исследуемой проблемы обусловлена увеличением образовательной миграции в Россию. Целью статьи является описание системы адаптационных мероприятий в вузе, способствующих формированию поликультурной среды для адаптации, социализации и межкультурной коммуникации в университете для иностранных студентов.

Ведущим методом к исследования данной проблемы является эмпирический, позволяющий вести наблюдение за процессом адаптации студентов, выявить ценностные установки, представления, стереотипы, раскрываемые в межкультурной коммуникации, способствующие адаптации иностранных студентов в России. Анализ позволил выделить студенческий фестиваль как эффективное новаторское средство адаптации, обеспечивающее межкультурный диалог, который строится на уважении студентов разных национальностей, разных культур друг к другу, коммуникативном доверии и открытости, способствуя гармоничному общению в пространстве университета.

Материалы статьи могут быть интересны для исследователей российского образования, педагогики, социологии, преподавателей русского языка как иностранного, специалистов в области межкультурной коммуникации, в практической работе педагогов высшей и средней школы.

Ключевые слова: адаптация, социализация, иностранный студент, межкультурная коммуникация, социокультурная среда, поликультурная среда, проект, высшее образование.

Introduction. The fundamental character of the Russian education makes Russia attractive for foreigners, and this is just the reason why the educational migration grows in this country from year to year [6]. Upon having come to Russia, foreign students occur in new social conditions. Despite their personal experience acquired in their native countries, life and education conditions in Russia are uncustomary for them. The difference between the life and education in the native country and in Russia generates problems associated with adaptation of students to staying in a foreign country. Being in the usual conditions of learning in his native land and in his mother tongue, a student is adapted to his accustomed environment and quite easily overcomes problems of interaction with the environment. A student's being in an alien community quite often leads him into problems solving whereof requires significant efforts, as he has to get accustomed to another climate, other household conditions, a new educational system, a new language of communication, international nature of study groups and students' batches, etc.

That is why special attention should be paid to adaptation and socialisation of foreign students in universities and colleges which are characterised today by increasing availability of the

intercultural educational environment. In this connection, studying problems of foreign students adaptation to the educational process in Russian universities becomes a topical issue.

Adaptation is an integral multifaceted phenomenon studied by various scientific spheres; it has the following univocal dictionary interpretation: "Accommodation of an organism to changing ambient conditions" [5, p.31].

To study this issue and to reveal methods and conditions of foreign students adaptation, results of scientific works by O.L. Verevkin [2], D.N. Mitin [6] who studied the social and pedagogic aspect of adaptation, and those by M.I. Vitkovskaya, I.V. Trotsuk [4], Ye.Ye. Pismennaya [8] et al. who studied factors, conditions, principles and criteria of foreign students adaptation in a university, were used.

The adaptation process of foreign students to new social, cultural and household conditions is definitely connected with socialisation, as the adaptation or "entering" of a student in the society reflects his relations with the receiving party, with other foreigners, in course whereof he is actively involved into various activities: "…a man is not born a Russian, or a German, or a Japanese, but becomes as such in result of being in a relevant national community of people" [3, p.25].

Today we witness searching of efficient conditions and mechanisms of adaptation of foreign students which would be able to lead to a dialogue with other cultures. In this aspect, education is one of the most important spheres of human activity.

We regard sociocultural adaptation as not just accommodation of an individuum (or group) to conditions of a new sociocultural environment but as acquisition of the cultural fund, to be more exact, a certain compulsory culture minimum allowing to overcome "the culture shock" [11], accepting of new values, orientation to national behavioural norms, traditions allowing to successfully exist in conditions of a "intercultural dialogue" [1, 29-35], to set one's mind on the rhythm of this ethnic field. Hence, socialisation of foreign students becomes necessary from the moment of their stay in a country of educating; under socialisation we understand a complicated, diversified process of a man's coming into a new sociocultural environment, "acquisition of the society's compulsory culture minimum" [9, p. 13], interaction with representatives of various cultures at maintaining of the sensation of personal and cultural identity, participation in the new society's sociocultural life.

Methods. Theoretical methods were used in the course of investigations: studying and analysis of sociological, psychologic-pedagogical and scientific-methodical literature, materials of international scientific-practical conferences and dissertation papers on the theme of investigation. The main method was empirical: observing and protocolling of obtained results; conversation with students taking part in the experiment; analysis of specially composed questions and studying the results of the university's systemic events made it possible to plan and correct the conducted programmes for adaptation of foreign students. The test method allowed to define the level of proficiency in the Russian language.

The research experimental base was Russian State Vocational Pedagogical University.

Results. Adaptation of foreign individuals to new sociocultural conditions at matriculation in a university is the fundamental factor determining the general success of the academic activity**.**

Topicality of the issue of adaptation is determined by tasks of further efficient educating of foreign students as future specialists. Successful adaptation will contribute to quick involvement of students into the academic activity and help to enhance the young men's training quality. Solving of this problem consists not just of cultural exchange and interaction but in translation of the culture under which

we, following A.M. Shakhnorovich, understand “forms of socialisation in another community when mastering a new language” [10, p.179-180].

In order to reveal this problem, foreign students were offered to answer a number of questions and to pass a number of tests aimed at obtaining showings of their knowledge of the language, knowing their social settings and sociocultural problems which accompany their living in Russia. Eighty-three students took part in the interrogation. In view of results of the test, the language barrier occurred to be the main and most difficult obstacle in assimilation in the Russian reality: 52% of students who passed the test had come to Russia without knowing Russian, 36% of them demonstrated reading with use of a dictionary and complete failure in listening recognition (the spoken language comprehension), while 12% showed the language fluency.

Leaning on the experience of foreign universities which have been receiving foreign students for a long time and taking into account the practice of interaction with foreigners shown by leading universities of Russia, Peoples' Friendship University of Russia (PFUR) and Pushkin State Russian Language Institute, we came to the conclusion that regional universities have to professionally structure their own adaptation system based on theoretical and practical scientific investigations conducted by Russian and foreign researchers.

Besides the mentioned above, while developing the project on adaptation of foreigners in Russian State Vocational Pedagogical University (RSVPU), we took into account not only peculiarities of the region and possibilities of the university but, for larger productivity, included in it measures aimed at translating knowledge about the Russian culture value-normative system and creative events allowing to demonstrate their national culture, translating of the culturally significant information about their people. In our view, it is this approach which contributes to integration into a new environment.

So, the project aimed at adaptation of foreign students is being realised in the university taking form of a system of consistent conventional and innovative measures.

1. ***Tutorial programme*** is quite a conventional work on realisation of remote communication with future students before their arrival to Russia; it is continued in form of their tutorial support throughout the first year of educating of the foreigners. The university senior students who know the English, Chinese, Turkmen or Tajik languages come in contact with the foreigners and provide them with the necessary information of economic, social and common nature.

2. “The Summer Session” ***primary adaptation programme*** consists of a number of events: a general sightseeing tour around Ekaterinburg, acquaintance with the university facilities (Rector’s and Dean’s offices, library, students’ "single window", canteen). A meeting in form of a friendly conversation and informal communication is held for setting direct contacts with newly-arrived foreign students.

3. ***Further education programme*** on learning Russian as a foreign language is conducted by high-skilled university teachers during the first academic year in the university. In frameworks of the pedagogical and scientific-pedagogical practice, master's students of the educational programme “Russian as a foreign language” take active part in teaching and conducting of mass cultural events with foreign students.

4. ***Consulting service*** is also performed during the first year of being in RSVPO by Russian students of the faculty of psychology (in framework of the psychology-pedagogical practice) who help to solve problems of academic, psychological, social, cultural and personal nature.

5. ***Tour programme*** includes organisation of leisure time; it offers to take part in the cultural-excursion programme which acquaints students with the Ural’s places of interest (Ganina Yama, the boundary

between Europe and Asia), visits to museums (Fine Arts museum, Geological museum, P.P. Bazhov's house museum, Yeltsin Centre), theatres, philharmonics, concert halls, seeing various cultural and sports events contributing to formation of the positive image of Ekaterinburg, the Ural region and Russia in whole.

6. ***University Saturdays*** conducted within the whole period of training whereat meetings with interesting persons are held who can share their life and cultural experience. Students get acquainted with the customary value-normative system of the Russian culture they can encounter in their routine life: it is specificity of the academic culture, peculiarities of the Russian mentality, and informal etiquette behaviour in routine and professional communication.

7. ***Cultural programme*** assumes, apart from traditional Russian holidays, Christmas, Maslenitsa festival, Easter, Victory Day, conducting of the ethno-pedagogical student festival *Nowruz* preparation whereto is accompanied with a cycle of events throughout three months, which contributes to the active communicative practice. We regard holding of the student festival not only as a way to represent cultures of various nations but, first of all, as innovative means of formation of the polyculture environment for adaptation, socialisation and intercultural communication of foreign students. The ethnic festival is quite a successful tool, as it involves foreigners into various creative activities and informal communication, establishing intercultural relations and fostering tolerant attitude of students of different nations to each other. Moreover, it plays an important role in forming the secondary language personality in intercultural communication, with taking into account mentality of the nation, in a face-to-face contact [7]. It is of common knowledge that culture remains to be social in any format, as it is the man who creates and accumulates, keeping and translating the culturally significant information, traditions and customs of his people. It is principally important that a person, even blending in an alien culture and learning a foreign language, maintains his national cultural peculiarities: his values, language, creation, customs and views. It should be underlined that it is the process of preparation for the festival where native speakers of various languages demonstrate, both in verbal and nonverbal communication, elements of behaviour which reflect national traditions and verbal etiquette of their nations; textual lacunae which occur in process of intercultural verbal interaction in informal situations at rehearsals are easily surmounted. By singing people's songs, showing dances and reading aloud poems written by national poets, students represent the culture of their countries, get acquainted with ethnic cultures of other nations and master definite communicative behaviourial models of inhabitants of Russia. Utilisation of another language's cultural facts connected with rules of verbal and nonverbal behaviour always contributes to forming habits of adequate understanding and efficient interaction with partners in communication.

Discussion and implication. Internationalisation of the educational process due to attracting of foreign students to higher vocational educational institutions generates the need of systematisation of adaptation measures for realising intercultural communications based on respect, human dignity and openness to interaction with other cultures.

The purpose of this project is development of international interaction between students, formation of the polyculture environment for adaptation and socialisation of foreigners in the university and in Russia, plus drawing the public attention to the problem of adaptation of foreigners in the social medium, necessity to understand and rethink intercultural interaction of foreign students coming from different countries, on one hand, and to enhance their knowing of the Russian culture, to accustom them to people's traditions, national values and foreigners' traditions, on the other hand.

The main task of the adaptation measures cycle is creation of certain conditions wherein foreign students who came to Russia for receiving education will feel more comfortably while adapting to new life conditions which differ from those they had before. The sociocultural pedagogic approach allows to adjust the intercultural interaction within the direct contact, to get acquainted in practice with standards of verbal behaviour, rules of etiquette and culture of speech, and to exchange creative experience. This complicated multidimensional process of interaction between a personality and a new sociocultural environment results in the fact that foreign students, having their specific ethnic and psychological peculiarities, surmount communicative, psychological, social, moral and religious barriers and assimilate new activities and standards of behaviour in an alien social medium.

Adaptation to the academic process ensures the adequate interaction of the object with the university's social and intellectual environment, formation of new properties of a person, professional identification; it assumes formation of a new social status, assimilation of new social roles, acquisition of new values and comprehension of significance of traditions of a future profession.

References

1. Bibler, V.S. (1998). Culture. Dialogue of cultures / V.S. Bibler // Issues of Philosophy. – No. 6. – p. 29-35
2. Verevkin, O.L. Use of the potential of Russian universities for training of foreign students. — Sociological science and social program, 2017. vol. 5. No. 3. – p. 126-144. DOIhttps://doi.org/10.19181/snsp.2017.5.3.5360 (accessed date 22.05.2019).
3. Vereshchagin, Ye.M., Kostomarov, V.G. Language and Culture: Linguistic and cultural studies in teaching of Russian as a foreign language. – Moscow.: Rus. Yaz., 1990. – 246 p.
4. Vitkovskaya, M.I., Trotsuk, I.V. Adaptation of foreign students to living and educating conditions (through the example of Peoples' Friendship University of Russia - PFUR) / PFUR Bulletin, Sociology series, 2004, No. 6-7. – p. 267-283.
5. Krysin, L.P. Illustrated explanatory dictionary of foreign words. – Moscow: Eksmo, 2010. – 864 p.
6. Mitin, D.N. Educational (training) migration: The concept, problems and ways of solution. / PFUR Bulletin, Political Science series, 2010, No. 3. – p. 123-133.
7. Paksina, Ye.B. Sociocultural functions of an arts festival [Online resource] // Scien.ce-education.ru: online scientific journal: Modern problems of science and education. – Moscow, 2015. No. 1-1. – p. 1884-1884. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=18601 (accessed date 10.05.2019).
8. Pismennaya, Ye.Ye. Social effects and policy in scope of attracting foreign students to the Russian Federation. – Moscow: Economic education, 2009. – 219 p.
9. Prokhorov, Yu.Ye. National sociocultural clichés of verbal communication and their role in teaching Russian to foreigners. – Moscow: Librokrm Book-publishing house, 2017.– 224 p.
10. Shakhnorovich, A.M. Acquisition of language as a method of culture translation – Symposium 89, part 2. – p. 179-180.
11. Oberg, Culture shock: Adjustment to new cultural environments \\ Practical Anthropology. 1960. Vol. 7.

Зарембска –Тженсовска Эва**,** старший преподаватель, Варшавский университет, Институт иностранных языков, Варшава, Польша

Zarembska - Tzhensovska Eva, senior lecturer, University of Warsaw, Institute of foreign language, Warsaw, Poland

ИНТЕЛЛЕКТУАЛИЗАЦИЯ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА УЧАЩИХСЯ РКИ В ЕДИНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

REALIZING THE INTELLECTUAL POTENCIAL OF STUDENTS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN A UNIFORM EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Аннотация. В статье говорится о значении и функции интеллектуального потенциала в процессе обучения РКИ на каждом этапе. Уделяется особое внимание этому компоненту как строящему структуру, так и стимулирующему процесс обучения. Вырабатывается ряд компетенции посредством творческих открытых заданий, одновременно развивается креативность учащихся, нуждающихся в творческом подходе обучения в едином образовательном пространстве. Подчёркивается специфика и особенности спецкурсов (модулей) русского языка, гарантирующих самореализацию учащихся и готовность к автономному обучению, к чему приведёт в конечном счёте активизация восприятия информации, задействование эмоциональной сферы человека и введение интеллектуального компонента.

Ключевые слова: интеллектуальный потенциал, компонент, креативность, творческий подход. креативное обучение

Abstracts. Our analysis of the teaching process as well as a number of available course books brought us to a conclusion that their authors are reluctant to include exercises aimed at realising students' intellectual potential. It is often easy to predict the development of a given communicative activity. Our experience as teachers shows that it is quite unpopular among teachers to engage students in activities which would encourage them to make use of their creativity and extra-linguistic knowledge. The eclectic approach to language teaching enables us to include in the teaching process diverse exercises stimulating students' intellectual potential. Students cannot predict how such exercises will develop, which adds variety to the teaching process and prepares students for autonomous thinking. We argue that such activities bring satisfactory results, because they have been met with great interest and enjoyed popularity among many monolingual and multilingual student groups.

Keywords: intellectual potential, component, creative, autonomous thinking, creativity teaching

Введение. В ходе обучения РКИ на протяжении многих лет незаметно для учащихся, и даже преподавателей происходит феномен, т.н. интеллектуализации учебного процесса. Эти языковые единицы учебного процесса трудно определить и выделить, так как они являются только интеллектуальным вкладом учащегося, своеобразной нагрузкой, и неизмеримым интеллектуальным потенциалом.

Теория. Это явление проявляется на каждом этапе обучения, но особенно ярко на высшем уровне изучения языка и на спецкурсах. Необходимым часто бывает спонтанное воспользование интеллектуальными ресурсами, и это незаметно становится закономерностью в ходе обучения РКИ. Этот своеобразный банк знаний, интеллекта учащихся может быть, и даже должен быть стимулирован преподавателем, который организует структуру занятий и варьирует разнообразие заданий и упражнений.

Данные и методы. Предлагаемые типы заданий представляются по принципу степени их трудности от рецептивных до имитативных, от репродуктивных до продуктивных, придавая большое значение открытым заданиям, и не обязательно на конечном этапе обучения РКИ. Эти творческие задания бывают наиболее трудными, так как непредсказуемость в организации ответа и выполнении задания, и их неизмеримость в оценке, являются часто дидактическим коллапсом. Стоит однако подчеркнуть целесообразность их применения в целях использования интеллектуального потенциала студентов, развития свободы высказываний, дигитализации мышления, и в конечном счёте развития их креативности и преодоления языкого барьера. Это обозначает, на самом деле, полное развитие умений и языковой компетенции, ведущей к международной профессиональной квалификаци в едином образовательном пространстве на академическом уровне.

Нашей задачей как преподавателя является предусмотреть как лучше использовать интеллектуальный потенциал контингента учащихся на данном этапе обучения и как внедрить их активно в процесс обучения. Полезным будет обработать ряд творческих заданий, так называемых открытых вопросов, которые по мере возможности и в ходе плана занятий придётся разрабатывать учащимися студентами. Конечно, на высшем уровне обучения эти вопросы должны быть обязательными в плане как внеурочных домашних заданий, так и межурочных устных и письменных заданий вроде эссе, очерков, интервью, обсуждения, подведения итогов, резюме и т.п.

И здесь нужно упомянуть, а также выяснить, что с самого начала обучения иностранным языкам нужно, и даже обязательно вводить и внедрять творческие упражнения или задания с целью присваивания навыков, и стимулирования учащегося к самостоятельному мышлению, развитию умений и использованию своих знаний.

Это в конечном счёте приведёт к самостоятельному обучению, чему способствует постоянная выработка т.н. механизмов или навыков речи и учения.

Нельзя забывать, что креативность постепенно развивается по мере развития и расширения разнообразия заданий, постановки новых вопросов и возможности представления или решения их разных вариантов. Само применение рецептивных упражнений и воспроизводительных заданий не приведёт, однако, к совершенному обучению иностранному языку. Ряд повторяющихся заданий становится только схемой, трафаретом для учащихся. Им надо преодолеть барьер мышления на данном языке, чтобы овладеть в совершенстве языком. И поэтому им придётся заняться творческими вопросами на данном языке, выработать самостоятельный ход мышления и говорения, не пользоваться только репликами или стандартами-клише.

В психолингвистике указывается на креативность как на фактор, совершенствующий не только овладение иностранным языком, а также формирующий личность самих учащихся. Таким образом возникает обратная связь: сам студент становится в этом процессе преподавания то ли объектом обучения, то ли субъектом обучения. И именно такие задания должны найти своё место в учебниках для обучающихся русскому языку. Практика указывает на необходимость применения творческих заданий в процессе всего обучения,

чтобы достичь цели профессионального образования в едином образовательном пространстве.

Принципиальной особенностью современного подхода к профессиональному образованию является его непрерывность, необходимость постоянного повышения квалификации, обучения в течение всей жизни LLL – life long learning. На это обращается особое внимание в обучении иностранным языкам, выделяя так называемый модуль спецязыка или спецкурса, который в совершенстве вписывается в международные программные положения в качестве академического компонента. Представление нового содержания в модульных единицах, т.н. спецязыка, согласованного с программой обучения, представляет собой *novum*, и обуславливает качество преподавания в международном контексте. Придаётся новое значение и целостная трактовка языковой компетенции. Итак, коммуникативная компетенция нацелена на общение и языковое действие. Является основой в интегрировании языковых умений во всём учебном процессе. Благодаря ей студенты могут обучаться в зарубежных вузах и переквалифицироваться, с временем становятся востребованными на рынке труда. Методологическая компетенция нацелена на целесообразность действия, на развитие стратегии учения и мобильности. Социальная компетенция, т.н. интерперсональная, нацелена на умение формулировать высказывания на данном языке устно и письменно, аргументировать, сотрудничать и интегрироваться, и соблюдать этикет поведения. Профессиональная компетенция нацелена на оценивание и трансфер информации – это стремление к постоянному обучению, применение новых техник и методов обучения, креативность и практическое использование знания языков. Интеркультурная компетенция нацелена на сознательность качества работы, значимость собственной позиции, способность решать и адаптироваться к каждой языковой обстановке. Неоспоримой в сфере профессиональной компетенции окажется пригодность владения спецязыком также в другой иноязычной среде.

Согласно вышеупомянутым предпосылкам, особенное значение приобретает феномен конвергенции обучения, т.е. сходности содержания программ обучения на факультетах, а также учебных планов на языковых спецкурсах по данной специальности для нефилологов. Привлекательность соответствующих спецкурсов содействует эффективному обучению и успеху как студента, так и преподавателя. Здесь чётко проявляется использование интеллектуального потенциала учащихся. Участник спецкурса á priori ориентируется на мериторические вопросы, использует свои знания, неоднократно хорошо знает лексику и спецтерминологию, которая часто имеет международный характер. Благодаря участию в спецкурсах, можно свободно ориентироваться на программную тематику, выступать с презентацией или докладом на факультете, можно переводить спецтексты, а также публиковать свои статьи на иностранном языке. Студенты могут участвовать в иноязычных конференциях и в спецкурсах в стране и за границей, и, как известно, могут также учиться в рамках программы Socrates – Erasmus (с 1997 г.). В результате конвергенции, как отмечается, углубляются спецзнания на данном языке и широко используются они в любой жизненной обстановке. В этом случае, целью изучения каждого иностранного языка, понадобится как лучшая профессиональная деятельность и возможность переквалифицироваться, так адаптация к разным условиям функционирования в чужой стране. В рамках основных языковых умений, следует развивать, т.н. академические умения (включать академический компонент), а именно, умение парафразировать научный текст, выступать с презентацией, писать доклад, статью, участвовать в научной дискуссии и т.п..

В интеграционном процессе обучения иностранным языкам во главу угла ставится углубление знаний, внедрение спецумений и их трансформация. Можно их использовать на курсах и семинарах за границей, или неформально, вне профессии, в качестве беседы с учёными, писателями, политиками и т.п., а также организовать мероприятия, брать интервью, заниматься переводом. Спецкурсы иностранных языков нуждаются в специфике языкового обучения, требуют новаторских компонентов в учебном процессе, и применения новейших информационных технологий. Мультимедийное обучение востребуется на этих курсах, так как оно, учитывая развитие особенно спецумений, охватывающих как декларативные знания, так и прагматику, нацелено на развитие личности учащегося и восприятие им новшества, высказывание собственных взглядов, на присваивание новых техник в обучении, а также отзывчивости к иной культуре, умение присваивать неизвестное. Основной целью будет совершенствование рецептивных умений на университетском уровне, стратегии медиации (в устном или письменном переводе, интервью, парафразы и резюме), и в интерактивном обучении, овладение основными профессиональными умениями, напр. умение вести беседу, собеседование, техники вопросов и реплики, выступление с презентацией материала, проекция и модерация. Все эти языковые действия, т.н. стратегии, нацелены на формирование профессиональной компетенции на основе коммуникативной, готовят к автономному обучению с использованием интеллектуального потенциала. На высшем этапе обучения срабатывает автоматизм языкового самоконтроля и т.н. « языковой бдительности», т.е. корректности на основании материалов-источников, или консультации с преподавателем. Расширение знаний на данную тему, ссылка на источники, умение цельного использования информации из разных текстов проходят по языковому ключу – приобретение информации, анализ, отбор, трансформация, комментарий, передача, синтез и резюме.

В процессе интерактивного обучения и развития знаний приобретается квалификация,необходимая для самореализации и сосуществования на международном рынке труда в едином европейском образовательном пространстве. Интеграционное обучение РКИ по специальности совершенствует языковые умения, и углубляет знания в аспекте профессиональной компетенции. В итоге вырабатывает международную компетенцию, которая является неотъемлемой составляющей в контексте международного образования.

Однако анализ учебных пособий по иностранным языкам приводит нас к следующим выводам. Крайне редко встречаются упражнения, стимулирующие учащихся на использование их интеллектуального потенциала. Да и сами преподаватели предпочитают давать задания, выполнение которых вполне предсказуемое вплоть до предполагаемых ответов. Опасения преподавателей можно понять: намного легче управлять дидактическим процессом, если он запланирован до мельчайших деталей и не предполагает неожиданных вариантов, находок, высказываний. Творческое выполнение задания студентами требует творческого подхода и от преподавателя: комментария, модификации хода урока, быстрой оценки ситуации, иногда внештатной, а заодно адекватной реакции на происходящее в аудитории. Проблемой может оказаться также попытка оценить совершенно верно работу студентов – при интеллектуальных заданиях нелегко выработать критерии оценки. Одно и то же задание, выполняемое разными учащимися, может иметь совершенно разную по качеству, содержанию, форме, реализацию. Даже, если учащиеся обладают примерно одинаковым лексико-грамматическим запасом. Такие задания как инсценировка, ролевая игра, дискуссия, презентация, интерпретация, письменные задания не экзаменационного характера, не подвергаются единому стандарту.

Заданием преподавателя является обучить учащегося определённому количеству языковых единиц и правилам их употребления. Кажется, не менее важным следует считать выработку автономии учащегося, его способность самостоятельно строить высказывание, разрешая проявлять различные особенности интеллектуальной сферы от чувства юмора через критическое мышление до попыток убеждения оппонента в правоте своей точки зрения. Всё это требует от студента экстралингвистических умений, но часто мы не создаём студенту возможности проявить эти умения во время занятий, поскольку строим ход занятий по знакомой учащемуся, повторяющейся схеме.

Интеллектуальный компонент в обучении языку имеет ещё и то преимущество, что при выполнении заданий не существует неправильных ответов. Именно это позволяет учащимся раскрепоститься, избавляет от нежелания совершить ошибку, позволяет в наибольшей степени использовать весь потенциал учащегося.

Наш многолетний дидактический опыт показывает, что успеху в обучении иностранному языку способствуют следующие принципы, присутствующие на каждом уроке: активизация всех каналов восприятия информации, задействование эмоциональной сферы человека и введение интеллектуального компонента. Неоспоримым является значимость и роль интеллектуального потенциала учащихся в процессе обучения РКИ на каждом этапе. Придаётся особое значение этому компоненту не только как независимый вклад в процесс обучения, но и как строящий структуру урока, и обогащающий ход обучения РКИ.

Заключение. На современном этапе обучения в рамках Болонского процесса целесообразным является ещё раз подчеркнуть креативность в использовании интеллектуального потенциала учащихся РКИ и творческих заданий в процессе обучения, и достижение всех целей и методов в аспекте международного образования в едином европейском пространстве.

Список литературы

1. Bologna Declaration (1999): Bologna.
2. Coste, D.,North, B.,Helis, J., Trim, J. (2001): *Common European Framework of Reference for Languages*. Council of Europe.
3. Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (2004): CODN. Warszawa.
4. Kraśniewski A. (2006): *Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?* MNSW. Pobrano z: <http//WWW.erazmus.org.pl/s/p/artykuły/89/89/szkoln_eur.2006.pdf>
5. Goethe - Institut Inter Nationese. V., (2003): *Podstawy Programowe dla Lektoratów Języków Obcych na Wyższych Uczelniach w Polsce. Warszawa.*
6. Общая Европейская языковая рамочная программа: изучение, обучение, оценка (2002). Совет Европы.

Зубалов Денис Юрьевич, PhD in Linguistics, доцент, Департамент общей и прикладной филологии, НИУ ВШЭ, Москва, Российская федерация.

Zubalov Denis Yurievich, PhD in Linguistics, Docent, Department of General and Applied Philology, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation.

МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЙ РОССИИ: КЕЙС ГРУЗИНСКИХ ПОДРОСТКОВ В МОСКВЕ

MULTILINGUAL IDENTITY IN MULTICULTURAL RUSSIA: THE CASE OF GEORGIAN ADOLESCENTS IN MOSCOW

Abstract. The present study investigates the negotiation of students' identities as well as the role of language in the process of ethnic identity construction of adolescent Georgian migrants in the Moscow secondary school (with a Georgian ethno-cultural component) following the sociocultural linguistic identity theoretical framework (Bucholtz and Hall, 2005) and the translanguaging theory (Garcia and Li Wei, 2015). It is argued that students construct multiple identities by enacting their multilingual repertoire in order to integrate into the dominant Russian society, but also to maintain their Georgian ethnic and cultural allegiance. In addition, teachers frequently facilitate the task by resorting to translanguaging techniques in order to get the meaning of the lesson across. In addition, based on the obtained results, I argue that the school's administration as well as ethnic Georgian teachers play an active and crucial role in promoting and/or maintaining the Georgian language, culture and identity of the students, on the one hand and facilitating smooth integration, on the other.

Keywords: identity, multilingualism, migration, education

Introduction. Russia has been long been a multicultural, multilingual, multiethnic and multireligious state where people of different background have come in contact with each other on a regular basis (see Pavlenko, 2013). Today, with its over 160 nationalities, Russia is one of the culturally and linguistically diverse countries in the global multilingual arena. Proper knowledge and use of Russian as the official language of the state is mandatory at all levels in all 22 National Republics (NR), and in all 85 Federal Units (FU). After the dissolution of the Soviet Union in 1991, radical changes in the social and ideological structure occurred and as a result triggered massive migration flows. Moscow has witnessed a constant influx of migrants, mainly from the former Soviet republics since then. This paper focuses on the multilayered and complex link between language and identity of the 1st, 1.5 and 2nd generation of Georgian student population in Moscow.

Theoretical framework. The present research draws on the sociocultural linguistic identity theory proposed by Bucholtz and Hall (2005). The authors propose that identity is a product of linguistic and other semiotic practices being a social and cultural phenomenon. Likewise, the authors argue that identity may be linguistically indexed through labels, implicatures, stances, styles, or linguistic structures

and systems, which implies that identity can be constructed and reconstructed in accordance with the desired needs of the speaker or when socio-economic, political, ideological circumstances make it necessary. I also rely on the translanguaging theory, which suggests that students and teachers engage in complex discursive practices in order to establish and sustain effective communication in a multilingual classroom (see Garcia and Li Wei, 2015).

Methodology. The fieldwork was conducted in the Moscow school with a Georgian ethnocultural component. In total 74 Subjective Ethnolinguisitc Vitality Questionnaires (Bourhis et al., 1981) were filled out by Georgian students from 6th to 11th grade. In addition, four individual interviews with the school's administration and teaching staff and four group interviews (three with students and one with two teachers) were conducted. Likewise, observations of the language classes (Russian, Georgia, English) were carried out.

Results and discussion. The vast majority of students in this school ethnically self-identify as Georgians. Nonetheless, responses to a different question 'who do you feel you are?' demonstrated different results, namely, a remarkable shift towards the Russian element of the students' identities can be observed, as the data in Table 1 and Table 2 illustrate:

Table 1: Self-reported data provided for the "What is your nationality?" question

Nationality	percent
Georgian	97.4%
Russian-Georgian	1.7%
Armenian-Georgian	1.7%

Table 2: Self-reported data provided for the "Who do you feel you are?" question

Identity perception	percent
Georgian	54%
Moscovite-Georgian	37.8%
Russian-Georgian	6.7%
Armenian-Georgian	1.3%

Interestingly, the considerable decrease in numbers for the ehtno-lablel 'Georgian' selected as the one the participants ethnically self-identify with, in the data shown in Table 2 in comparison to that in Table 1 (almost by half, 54% and 97.4%, respectively) indicates a sharp shift in the negotiation of their identity. In other words, when asked directly about their ethnic allegiance, the overwhelming majority reported that they are Georgians while responses to a more indirect question of 'who do you feel you are' revealed interesting instances of how the current place of residence affects the process of identity negotiation among students of Georgian background. This demonstrates that nearly half of the students (44.5%) who reported to possess a Russian vestige of their identity, that is, 'Georgian-Moscovite' and 'Russian-Georgian' combined together, feel they belong to both Russian and Georgian communities. Developing dual membership, allows thus these students to maintain their Georgian language, culture, traditions on the one hand, and integrate into the Russian culture and, as a result, function as proper citizens in Moscow capitalizing on their knowledge of the Russian

language. This duality implies that the negotiation of the students' identities occurs in light of the current dominant ideological framework of the Russian capital city as well as that promoted by the schools' administration and the teaching staff. It can thus be argued that students' identities are linguistically indexed through the self-ascription of ethno-labels, as well as by enactment of diverse linguistic practices they resort to in the school premises. This is clearly manifested in the language(s) selection the students make when they address a teacher both in the classroom and outside the classroom (adopted from Zoumpalidis and Mazurova, 2019).

Table 3: In-classroom language(s) use

Only/mostly Georgian	0%
Equally Georgian and Russian	29.8%
Only/mostly Russian	70.1%

Table 4: Outside the classroom language(s) use

Only/mostly Georgian	6.7%
Equally Georgian and Russian	56.7%
Only/mostly Russian	36.4%

As the data in Table 3 illustrate the majority (around 70%) of students reported to employ only or mostly the Russian language in their interaction with the Georgian teacher in the classroom interaction. At the same time, one third of them reported to use both Russian and Georgian, which suggests that these pupils may not have mastered their Russian language skills to a high level, probably due to their recent settlement in Russia, and they are allowed to code-switch in order to comprehend effectively the subject matter taught during the lesson. Interestingly, Georgian teachers who also understand the Georgian language allow for such translanguaging practices in order to facilitate the task of understanding of the lesson content taught but also to engage and motivate all students ensuring that effective communication has been established.

However, students allow themselves to practice more of their Georgian language skills with the teacher once the lesson is over as the data in Table 4 demonstrate. The number of students using 'equally Georgian and Russian' increases up to almost 57% (from 29.8%, in the classroom language(s) use, see Table 3) while the use of only or mostly Russian drops almost by half (36.4% outside the classroom Vs 70.1% in the classroom language(s) use, see Table 3 and Table 4). This implies that at least half of the student population do not only know but also are willing to communicate in the Georgian language.

At the same time, the administration of this school, in its attempt to integrate students into the Russian school curriculum on the one hand, and engage them in cultural practices on the other, acknowledges the responsibility to maintain, and in some cases teach anew, the Georgian traditions that students can additionally practice within the school walls. This is particularly visible in the interview excerpt with the headmaster of the school:

Interview 1 the headmaster (original interview in Russian)

H: (…) we have concerts, we have Georgian dances, songs. That is, we preserve everything, our culture, absolutely everything, history, we make every effort to maximally preserve everything (…) and do you know what generation we are getting? Already Russified children whose parents want their children to preserve this, so they are completely Moscovites.

DZ: That means they are fluent speakers of Russian.

H: Yes, who even don't know (…) Georgians who don't know the Georgian language, and thus we now try, so to say, to integrate our culture into them.

Viewing total assimilation of Georgians into the Russian linguistic and cultural space as a threat to the ethnic language and culture loss (students who 'don't know the Georgian language'), considerable effort is made to reverse the situation and preserve (or introduce) 'absolutely everything' in the Georgian culture, such as songs, dances, in addition to the Georgian literacy. Being aware of the dire situation with some students who lack knowledge of the Georgian language, the school has adopted a strategy of the ethnic language revival and culture maintenance in the context where Georgian does not occupy any status in the Russian Federation. Thus, residing in the Russian capital city surrounded the dominant language ideologies, many students, especially those who were born in Russia or those who arrived very young, strive hard to maintain language skills in their mother tongue, Georgian. This becomes particularly visible when it comes to the data concerning literacy skills of the Georgian students in Moscow. For example, students rated their speaking, writing and reading language skills in Russian and Georgian differently with the Russian language occupying a more dominant position as the data in Table 5, 6, and 7 demonstrate, respectively:

Table 5: Self-reported data on speaking skills

Scale/Language	Russian	Georgian
Excellent	56.7%	55.4%
Very well	20.2%	9.4%
Well	20.2%	27%
Not so well/weak	2.7%	8.1%
Don't speak	0	0

Table 6: Self-reported data on writing skills

Scale/Language	Russian	Georgian
Excellent	44.5%	29.7
Very well	24.3%	22.9%
Well	28.3%	13.5
Not so well/weak	2.7%	25.6%
Don't write	0	8.1

Table 7: Self-reported data on reading skills

Scale/Language	Russian	Georgian
Excellent	62.1%	35.1%
Very well	21.6%	16.2%
Well	14.8%	12.1%
Not so well/weak	1.3%	31%
Don't read	0	5.4

As the data in Table 5 show, slightly more than half of the students reported to be fluent speakers of both the Georgian and the Russian language. However, when literacy skills such as writing and reading are concerned the number of students, reporting to be 'Excellent' writers and readers in the Georgian language, is remarkably lower (44.5% for Russian and 29.7% for Georgian, respectively, Table 6; and, 62.1% for Russian and 35.1% for Georgian, respectively, Table 7). Note that, almost a quarter of students and almost one third of the students reported to possess weak writing and reading skills, as the data in Table 6 and Table 7 show, respectively. It is primarily at these students that the school's strategy of language and cultural traditions maintenance is targeted. Another piece of evidence of the school's concern about its students' losing their Georgian cultural legacy and ethnic/cultural identity with it, is exemplified in the following interview excerpt:

Interview 2 Group interview with Maya (teacher of the Georgian language) and Givi, (teacher of the Russian language and literature), (original interview in Russian).
Givi: (…) In Russian schools, Georgian students unfortunately lose their roots, traditions, I've got a student in the 11th grade, Tamaz, I ask him: "Tamaz, do you speak the language?" (Georgian, DZ) "No", "Do you know the Georgian culture?" "No", "Are you Georgian?" I ask him "Yes" (he answers, DZ).

As the Interview 2 demonstrates, Tamaz's lack of knowledge of the Georgian language and culture does not hinder him from ethnically self-identifying as Georgian, ramifications of which a Georgian teacher of the Russian language and literature, Givi, finds serious, since Tamaz is a school-leaver, being a student in the 11th grade. This means that Tamaz, will probably not find an opportunity later in life to master his Georgian language skills.

All in all, it can be argued that both the Georgian students and the teaching staff of Georgian background constitute what Wenger (1998) called a *community of practice* (CP), since the interaction patterns are based on the reference to a particular language (or languages) and the relationships among these two groups who identify themselves as members of the Georgian community in Russia (see also Baker and Jones, 1998). According to Romaine (2014: 447), each CP has a 'shared repertoire of communal resources that binds its members in mutual engagement'. This type of engagement, in this particular case, is translated into the pedagogical practices taking place in the institutionalized settings of the Moscow school with a Georgian ethnocultural component, where the communal resources are both shared by all and that bind the members of the community together. Matras (2018) argues that these smaller units of practitioners and ad hoc practice-bound partnership constellations operate effectively at the micro-level (see also Liddicoat and Baldauf, 2008). Likewise, the language practices of this community can be seen as embedded in space permeating constellations where categories are fluid (Blommaert et al., 2005).

Conclusion. In the present paper an attempt was made to illustrate the multifaceted nature of the language and identity interplay of Georgian migrants' students in Moscow as well as the school's administration attempts to maintain the linguistic and cultural idiosyncrasy of the younger Georgian population. This is partly achieved by teachers' perceived threat of students' losing their ethnic language and an in-school strategy has been devised. In addition, teachers allow, and in some cases encourage, translanguaging practices that do not only help engage all students in the learning process but also to mediate students' identities. These language practices

emerge in interrelationships with old ones without competing or threatening an already established sense of being (Garcia and Li Wei, 2015). The identity of these students is highly fluid and reflects both ethnic allegiance to the Georgian culture and to the local, urban, way of life of Moscow, a fact that does not interfere with the students' attempts to learn the Russian language and follow the Russian curriculum on the one hand, and practise/master their Georgian language skills on the other hand.

References

1. Baker, C. and Johns, S. (1998). Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education. Clevedon: Multilingual Matters.
2. Blommaert, J., Collins, J., and S. Slembrouck (2005). Polycentricity and interactional regimes in 'global neighborhoods'. *Ethnography*. 6(2): 205–235.
3. Bourhis, R., Giles, H. and Rosenthal, D (1981). Notes on the construction of a 'Subjective VitalityQuestionnaire' for ethnolinguistic groups. Journal of Multilingual and Multicultural Development, 2(2): 145-155.
4. Bucholtz, M and K., Hall (2005). Discourse Studies Identity and Interaction: A Sociocultural Linguistic Approach. Discourse Studies, 7(4-5): 585-614.
5. Garcia, O. and Li Wei. (2015). Translanguaging, bilingualism, and bilingual education. In Wright, W., Boun, S. and Garcia, O. (eds.). *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Wiley-Blackwell, pp. 223-240.
6. Liddicoat, A. J., and R. B. Baldauf (2008). Language planning in local contexts: Agents, contexts and interactions. In A. J. Liddicoat and R. B. Baldauf (eds.). *Language Planning in Local Contexts*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 3–17.
7. Matras, Y. (2018). The Multilingual Manchester Research Model: An Integrated Approach to Urban Diversity. In Y. Koryakov, Y. Mazurova and V. Baranova (eds.). *Acta Linguistica Petropolitana*, Saint-Petersburg: Russian Academy of Sciences, pp. 248-274.
8. Pavlenko, A. (2013). Language management in the Russian Empire, Soviet Union and post-Soviet countries. In R. Bayley, R. Cameron and Lucas C. (eds). *The Oxford Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press, pp. 651-679.
9. Romaine, S. (2014). The Bilingual and Multilingual Community. In T. K. Bhatia and W. Ritchie (eds.). *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (2nd edition). Oxford: Wiley Blackwell. pp, 445-465.
10. Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning as a Social System*. Cambridge: Cambridge University Press.
11. Zoumpalidis, D and Y. Mazurova (2019). Ethnic Self-Perception of Georgian Teenagers in Moscow: Role of language and culture. In Stanley D. Brunn and Roland Kehrein (eds.). *Handbook of the Changing World Language Map*. Springer Publishing.

Иванова И.П., кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и социальной педагогики ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Ivanova I.P., Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor of the Department of Psychology and Social Pedagogics, Ivan Yakovlev Chuvash State University, Cheboksary, Russia

Сидорова Л.А., кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии и переводоведения ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Sidorova L.A., Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor of the Department of Translation and Translation Studies, Ivan Yakovlev Chuvash State University, Cheboksary, Russia

ВЛИЯНИЕ БИЛИНГВИЗМА И ПОЛИЛИНГВИЗМА НА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ АДАПТАЦИЮ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

THE INFLUENCE OF BILINGUISM AND POLILIGUISM ON SOCIAL ADAPTATION OF THE STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Аннотация: Данная статья посвящена достижениям науки в области билингвизма. В ней раскрывается понятие билингвизма и его классификации, подчеркивается его роль в современном обществе, рассматриваются проблемы психологического и лингвистического характера, связанные с пребыванием детей в двуязычной и многоязычной среде. Авторами была проведена диагностика социально-психологической адаптации студентов, владеющих двумя и более языками.

Для изучения влияния знания двух и более языков на социально-психологическую адаптацию студентов была составлена анкета и для изучения социально-психологической адаптации авторы использовали личностный опросник (К. Роджерс, Р. Даймонд, адаптированный А.В. Осницким). Исследование проводилось на базе Чувашского государственного педагогического университета со студентами факультета иностранных языков и психолого-педагогического факультета (г. Чебоксары, Россия) и позволило сделать вывод о том, что билингвизм, трилингвизм и полилингвизм благоприятно влияют на развитие личности студента, умение приспосабливаться к собственной и чужой языковой среде.

Ключевые слова: язык, билингвизм, двуязычие, моноязычие, речевое развитие, языковая среда, иностранный язык, естественный билингвизм, искусственный билингвизм

Abstract: The article is devoted to the achievements of science in the area of bilingualism. The concept of bilingualism and its classifications, its role in modern society are defined, the problems of psychological and linguistic character connected with development of children in bilingual and multilingual environment are considered in the article. The authors developed and conducted the diagnostics of socio-psychological adaptation of students who know two and more languages.

To study the influence of knowledge of two or more languages on the socio-psychological adaptation of students, a questionnaire was compiled and to study the socio-psychological adaptation, the authors used a personal questionnaire (C. Rogers, R. Dymond, adapted by A.V. Osnitskiy). The study was conducted on the basis of the Chuvash State Pedagogical University with the students of the Faculty of Foreign Languages and Psycho-Pedagogical Faculty (Cheboksary, Russia) and allowed us

to conclude that bilingualism, trilingualism and polylingualism affect favorably the development of the student's personality, the ability to adapt to their own and foreign language environment.

Keywords: language, bilingualism, polylingualism, speech development, language environment, foreign language, natural bilingualism, artificial bilingualism

Введение. Великий просветитель чувашского народа И.Я. Яковлев в духовном завещании писал: “Один язык – один ум, два языка – два ума, три языка – три ума. Будьте умными”. В данном высказывании выражено положительное отношение к двуязычию (билингвизму) и многоязычию (полилингвизму).

В данной статье рассмотрим понятие билингвизма как явления современного общества и его влияние на социально-психологическую адаптацию людей. В настоящее время расширяются связи в политической, экономической, социальной, культурной, научной, спортивной сферах нашей жизни, что способствует возникновению двуязычия и многоязычия.

Явления использования одного или нескольких языков наблюдаются давно и усиливаются в последние годы из-за бурно развивающихся межкультурных и межнациональных связей, распространения средств массовой коммуникации. Значительную роль занимает также увеличение миграции населения, необходимость общения на двух и более языках.

Обучение языкам начинается с рождения и продолжается на разных этапах развития человека: в детском саду, в школе, в высшем учебном заведении… Согласно исследованиям британских нейропсихологов, примерно 70 % населения нашей планеты владеют двумя и более языками [1] .

Экспериментальное исследование проводилось со студентами факультета иностранных языков и психолого-педагогического факультета Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. На наш взгляд, владение несколькими языками (на достойном уровне) способствует более быстрой адаптации студентов, делает их успешными и уверенными в себе. Знание нескольких языков способствует тому, что у человека развиваются разные модели поведения, навыки общения и расширяется социальный опыт.

Следовательно, целью нашего исследования было установление корреляции между показателями количества языков, которыми владеет студент, и его способностью к социально-психологической адаптации.

Для достижения цели мы ставили перед собой следующие задачи: изучить научную и методическую литературу по проблеме исследования; подобрать подходящую методику проведения исследования; выбрать группы испытуемых; распределить их по подгруппам с целью определения количества языков, которыми они владеют; с помощью опросника провести диагностику социально-психологической адаптации студентов; проанализировать результаты и сделать выводы.

Теория. Существуют разные точки зрения о влиянии одного языка на другой в ходе их освоения. В данной статье мы сделаем попытку раскрыть понятие билингвизма, его значение и роль в развитии современного общества и личности. Также мы рассмотрим, влияет ли билингвизм и полилингвизм на способность студентов высших учебных заведений к социально-психологической адаптации.

Сам термин «билингвизм» состоит из двух латинских слов: bi –двойной и lingua – язык. Следовательно, билингв – человек, который может разговаривать на двух и более языках.

Определения понятия «билингвизм», владение двум языками одновременно, имеют некоторые отличия в специальной литературе. По мнению М.В. Дьячкова билингвизм изучается с разных точек зрения. Это явление изучают многие специалисты: лингвисты, психолингвисты, педагоги, психологи, социологи и т. д. [4].

Понятие билингвизма впервые было определено Л.В. Щербой, он назвал его двуязычием. «Под двуязычием подразумевается способность тех или иных групп населения объясняться на двух языках. Так как язык является функцией социальных группировок, то быть двуязычным значит принадлежать одновременно к двум таким различным группировкам» [4, с.314].

Существует множество видов билингвизма. Л.В. Щерба ввел термины «чистое» и «смешанное» двуязычие. В первом случае два языка полностью изолированы друг от друга. Такие примеры встречаются в том случае, если дети говорят с родителями дома на одном языке, а в школе с одноклассниками на другом. В этом случае два языка не употребляются вперемежку. Во втором случае при «смешанном» двуязычии люди употребляют одновременно два языка, разговаривая то на одном из них, то на другом. Два языка смешиваются, взаимопроникают, приспосабливаются друг к другу. Образуется в целом один язык, каждое понятие имеет два способа выражения, две формы, что облегчает процесс перехода от одного языка ко второму.

Многие ученые так же выделяют естественный (бытовой), искусственный (учебный).

Естественный билингвизм формируется непроизвольно при бытовом общении в многоязычной среде, в то время как искусственный развивается в ходе сознательного целенаправленного обучения в иноязычной среде.

По мнению Г.М. Вишневской различия между этими видами билингвизма постепенно стираются в силу увеличения межнационального общения и межкультурных контактов [3, с. 6].

Различают также «параллельный» билингвизм, когда происходит одновременное освоение двух или нескольких языков в возрасте до трех лет, и «последовательный», когда второй язык вводится после процесса освоения первого языка.

В нашей республике дети в сельской местности с рождения говорят на двух языках: чувашском и русском. У детей развит естественный и параллельный билингвизм.

Е.М. Верещагин выделяет ряд показателей для выделения разных видов билингвизма.

В основе первой классификации лежит количество действий, которые выполняются при способности использовать более двух языков.

Автор выделяет три вида билингвизма: рецептивный, репродуктивный, продуктивный. Первый вид, рецептивный, предусматривает понимание речи, принадлежащей вторичной языковой системе (при знакомстве с мертвыми языками). Второй, репродуктивный, когда билингв воспроизводит то, что прочитал и услышал (при самостоятельном изучении неродного языка в процессе коммуникации). Третьим видом билингвизма является продуктивный, когда билингв способен понять и воспроизвести речь, принадлежащую вторичной языковой системе.

Условия, когда два речевых механизма соединены между собой, является основанием для второй классификации. В ситуации, когда человек в семье пользуется одним языком, а на производстве, в профессиональной деятельности и в общественных местах общается на другом языке, в этом случае мы имеем дело с чистым билингвизмом. При свободной взаимозаменяемости языков мы говорим о смешанном билингвизме [2, с.12].

В Чувашской Республике чувашский язык является государственным языком, наряду с русским. Многие чувашские семьи, особенно проживающие не в административных центрах, говорят дома на родном языке, иногда совмещая его с русским. Немногочисленные представители других национальностей (татары, мордва, башкиры, армяне…) общаются дома на родном и русском языках. Начальное образование в большинстве сельских школ ведется на русском и чувашском. В среднем звене обучение проходит исключительно на русском

языке, чувашский не используется как язык обучения, а преподается как отдельный учебный предмет. Обязательным для изучения в школе является также один (чаще всего английский), а в некоторых случаях и два иностранных языка. Таким образом, интересное разнообразие используемых в речи языков ярко выражено в Чувашии, особенно в сельской местности [9].

Среди ученых часто возникают споры о влиянии двуязычия на чистоту развития родной речи ребенка раннего детского возраста и его интеллектуальное развитие.

Есть мнение о том, что при двуязычии происходит задержка речевого и психологического развития ребенка. Некоторые специалисты считают, что в голове ребенка может быть путаница, его ухо воспринимает два и более сигнала, а не один. В голове ребенка происходит процесс поиска нужного ему слова, что приводит его в замешательство, является серьезным испытанием в раннем возрасте. Соответственно ребенок начинает говорить позже его сверстников, медленнее адаптируется к окружающей среде.

Однако нет доказательств того, что причиной речевых расстройств ребенка и замедления усвоения языка является пребывание детей с раннего детства в двуязычной среде [5].

Наоборот, многие ученые считают, что раннее изучение двух языков влияет на развитие ребенка положительно. В сознании личности формируется адекватная картина мира, способствующая развитию процесса коммуникации, проведению совместной работы, взаимопомощи. Билингвизм и полилингвизм помогает общению людей разных национальностей, широкое распространение получает язык межнационального общения [7].

Современные миграционные процессы влияют на социальную и психологическую адаптацию людей. В своем исследовании мы рассматриваем влияние билингвизма на социально-психологическую адаптацию студентов в вузе.

Социально-психологическая адаптация студентов один из сложнейших этапов в развитии личности.

Социально-психологическая адаптация – это процесс взаимодействия, в ходе которого происходят изменения личности, психики человека в социуме. Студенту приходится осознать свою новую социальную роль, новый вид деятельности. Появляются новые отношения: студент – студент, студент – педагог. У многих студентов меняются социально-бытовые условия. Процесс адаптации оказывает сильное влияние на социальный статус студента. На этом возрастном этапе происходит развитие самосознания и профессионального самоопределения [6]. На процесс адаптации оказывают влияние множество факторов. Мы решили выявить, как влияет билингвизм на этот процесс.

Данные и методы. Важным аспектом успешной адаптации является умение студентов общаться со сверстниками и педагогами, умение демонстрировать практическое владение языками. Для изучения влияния знания двух и более языков на социально-психологическую адаптацию студентов нами составлена анкета и для изучения социально-психологической адаптации мы использовали личностный опросник (К. Роджерс, Р. Даймонд, адаптированный А.В. Осницким). Исследование проводилось на базе Чувашского государственного педагогического университета со студентами факультета иностранных языков (ФИЯ) и психолого-педагогического факультета (ППФ).

В ходе исследования нами было проведено анкетирование с целью выявления количества и уровня владения языками. По результатам анкетирования выделились следующие группы: I группа – студенты, владеющие русским, национальным (родным) и иностранным языком (базовый уровень); II группа – студенты, знающие более трех языков. Анализ анкет студентов показал следующие результаты: ФИЯ: I группа – 21 человек (65,6%),

II группа – 11 человек (34,4%). ППФ: I группа – 28 человек (90,3%), II группа – 3 человека (9,7%).

Нами была проведена диагностика социально-психологической адаптации студентов с помощью личностного опросника (авторы К. Роджерс, Р. Даймонд, адаптированный А.К Осницким) [8]. Эта методика позволяет выявить социально-психологическую адаптацию студентов, т.е. отношение к самому себе и к окружающим. Социально-психологическая адаптация характеризуется следующими интегральными показателями: адаптивность – дезадаптивность, принятие себя – непринятие себя, принятие других – непринятие других, эмоциональный комфорт – эмоциональный дискомфорт, внутренний контроль – внешний контроль, доминирование – ведомость, эскапизм (уход от проблем).

Нами получены следующие результаты, которые отражены в таблице №1.

Таблица № 1.

Сравнительный анализ данных по личностному опроснику (К. Роджерс, Р. Даймонд, адаптированному А.В. Осницким)

№	Показатели	ППФ	ФИЯ
1	Адаптивность	28 (90%)	30(93%)
	Дезадаптивность	3 (10%)	2 (7%)
2	Принятие себя	20 (64%)	29 (90%)
	Непринятие себя	11 (36%)	3 (10%)
3	Принятие других	26 (83%)	22 (68%)
	Непринятие других	5 (17%)	10 (32%)
4	Эмоциональный комфорт	18 (58%)	23 (71%)
	Эмоциональный дискомфорт	13 (42%)	9 (29%)
5	Внутренний контроль	14 (45%)	25 (78%)
	Внешний контроль	17 (55%)	7 (22%)
6	Доминирование	20 (64%)	24 (75%)
	Ведомость	11 (36%)	8 (25%)
7	Эскапизм (уход от проблем)	9 (29%)	5 (15%)

Полученные данные свидетельствуют о том, что у студентов обоих факультетов высокий уровень показателей по шкалам: адаптивность, принятие себя и принятие других.

Общие показатели по каждой шкале свидетельствуют о том, что у студентов факультета иностранных языков выше уровень социально-психологической адаптации. Для определения зависимости мы пользовались коэффициентом корреляции r-Спирмена.

Существует значительная зависимость между некоторыми показателями социально-психологической адаптации студентов ФИЯ и количеством языков, которыми они владеют.

Существует прямая сильная зависимость по следующим шкалам: адаптивности (r = 0,54), приятие себя (r = 0,8), приятие других (r = 0,83), эмоциональный комфорт (r = 0,71).

На наш взгляд, еще одним немаловажным фактором, который влияет на показатели адаптации, является успеваемость, точнее результаты ЕГЭ, которые намного выше у студентов факультета иностранных языков. У студентов психолого-педагогического факультета, у будущих психологов, средний балл 183, а у студентов факультета иностранных языков 230 и более.

Полученные результаты. Исследование показало то, что есть зависимость между знанием двух и более языков и уровнями социально-психологической адаптации. Мы пришли к следующим результатам.

Студенты второй группы, знающие более трех языков, легче и быстрее адаптируются в иностранной среде, чем студенты первой группы, у которых данный показатель отсутствует.

Одним из показателей было «принятие себя». Студенты второй группы способны принять себя такими, какие они есть, часто замечают и радуются деталям повседневных мелочей. Они реже склонны к самообвинению, принимают себя без изменений и прикрас. Однако студенты первой группы имеют заниженную самооценку, часто неудовлетворенны своей внешностью, неуверенные, тревожные, недовольны своей персоной.

Следующим показателем было «принятие других». Участников второй группы характеризуют такие черты, как терпимость и открытость, любовь к близким, уважение к окружающим людям. Они принимают мир без боязни осуждения, страхов и переживаний за свои поступки. Что несвойственно студентам первой группы.

Далее рассмотрим такой показатель, как «эмоциональный комфорт». Эмоции оказывают положительное или отрицательное отношение студентов к учебной деятельности, влияют на взаимоотношения с преподавателями и однокурсниками. Студенты второй группы испытывают положительные эмоции в учебном процессе при освоении нового учебного материала, демонстрируют устойчивое эмоционально-познавательное отношение к изучаемым предметам, характеризуются увлеченностью. Они стараются самостоятельно добывать знания, усовершенствуют свою учебную работу, занимаются самообразованием. Все это способствует созданию эмоционального комфорта в процессе обучения в университете. Студенты первой группы показывают себя недостаточно зрелыми как личности, испытывают тревожность, однако депрессивных симптомов не наблюдалось. Хотя они иногда и демонстрируют отрицательные эмоции, в целом, у них преобладают позитивные эмоциональные состояния. Напряженности в межличностных отношениях не было выявлено.

Студенты второй группы стремятся быть всегда лидерами, руководителями, успешно решают сложные задачи, объединяя коллектив, устанавливая дружеские отношения с сокурсниками.

Количество студентов второй группы (34,4%) на факультете иностранных языков, значительно больше, чем на психолого-педагогическом факультете. Показатели социально-психологической адаптации студентов также выше. Это позволяет сделать вывод о том, что билингвизм, трилингвизм и полилингвизм благоприятно влияют на развитие личности студента, умение приспосабливаться к собственной и чужой языковой среде.

Заключение. В данном исследовании обобщены теоретические разработки по проблеме билингвизма и социально-психологической адаптации студентов. Проведенное

экспериментальное исследование подтвердило изложенное теоретическое и практическое обоснование влияния билингвизма на социально-психологическую адаптацию студентов.

У билингвов и полилингвов представление об окружающем мире гораздо шире. Воспринимая информацию на двух и более языках, они более подкованы в плане формирования языковой картины мира. Билингвизм и полилингвизм влияют положительно на умение анализировать, понимать явления языка. Они развивает память, математические способности, логику, сообразительность, быстроту реакции. Чем больше языков знает человек, тем выше уровень его адаптации в новой языковой среде.

Список литературы

1. Вандышева А.В. Рябоконь М.В. Нейропсихологический аспект естественного и искусственного билингвизма [Электронный ресурс]. http://www.rusnauka.com/13_EISN_2012/Philologia/9_109899.doc.htm (дата обращения: 2.06.2019).
2. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1969 – 160 с.
3. Вишневская Г.М. Билингвизм. Интерференция. Акцент: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. Г.М. Вишневской. – Иваново : Иван. гос. ун-т , 2005.
4. Дьячков М.В. Проблемы двуязычия (многязычия) в образовании. – Москва : Институт национальных проблем МО РСФСР, 1991. – 104 с.
5. Иванова И.П. Социальная адаптация младших школьников в условиях современной школы // Психология и социальная педагогика: современное состояние и перспективы развития. – Чебоксары, 2019. – С. 45-50.
6. Луцко Е. А К вопросу об определении критериев и факторов эффективности адаптации// Вестник Санкт-Петербургского университета Сер.12. – 2008. Вып 1. – С. 205-209.
7. Мкртычева Н. С., Мильцева Е. А. Билингвизм как тенденция развития современного общества // Молодой ученый. — 2017. — №15. — С. 712-714. —[Электронный ресурс]. URL https://moluch.ru/archive/149/42226/ (дата обращения: 08.04.2019).
8. Осницкий А.К. Определение характеристик социальной адаптации / А.К. Осницкий // Психология и школа.– 2004.– №1. – С.43-56.
9. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Ленинград : Наука, 1974. – С. 313-318.
10. Эктор Алос-и-Фонт, Эдгар Деметрио Товар-Гарсиа. Трилингвизм, билингвизм и образовательные достижения // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. - 2018.- № 3- С. 8-35.

Ильина Ольга Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана, Москва, Россия

Ilyina Olga Alexandrovna, PhD, docent, Pushkin State Russian Language Institute, Bauman Moscow State Technical University, Moscow, Russia

Салкиндер Мария Владимировна, старший преподаватель, Токийский университет международных исследований, Токио, Япония

Salkinder Maria Vladimirovna, Senior Language Lecturer, Tokyo University of Foreign Studies, Tokyo, Japan

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНТЕГРАТИВНОГО КУРСА ПО РУССКОЙ ЖИВОПИСИ И РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ЯПОНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

INTEGRATING FINE ART AND RUSSIAN LANGUAGE IN A JAPANESE UNIVERSITY: DESIGN AND IMPLEMENTATION OF THE «HISTORY OF RUSSIAN FINE ART» COURSE

Аннотация. Статья посвящена вопросам методики разработки элективного курса по русскому языку как иностранному, основанному на изучении произведений русской живописи. Данный курс создан для обучения русскому языку студентов Токийского университета международных исследований. В статье описываются объективные трудности организации процесса обучения русскому языку в японском университете в условиях малого количества учебных часов и полного отсутствия у студентов погружённости в языковую среду. Принцип преодоления этих трудностей положен в основу элективного курса «История русской живописи». Авторы представляют программу по изучению произведений русской живописи, а также аспекты работы по совершенствованию коммуникативных умений японских студентов на русском языке. Описывается типовая модель урока, соединяющая в себе элементы традиционного урока с технологией перевернутого класса. В статье также приводятся результаты проведённого в течение шести семестров опытного обучения, которое позволило оценить эффективность выбранной методики на основе измерения у студентов речевой прогрессии и формирования необходимых знаний в предметной области, описывается методика опытного обучения, уточняются детали входного и итогового тестирований студентов.

Ключевые слова: обучение говорению; русский язык в Японии; методика преподавания русского языка как иностранного; русский язык как иностранный; русская живопись

Abstract. The paper is focused on the main features of the integrated language and culture course, based on the Russian Fine Art. The course “History of Russian Fine Art” was tailored for Japanese students who are learning Russian Language in their home country. The goal of designing this course was to overcome the main pedagogical challenges faced during teaching Russian as a Foreign language in Japan at Tokyo University of Foreign Studies. The authors present a program of the course along with the techniques to improve students’ communication skills. The typical lesson of the course combines a traditional lesson with a flipped classroom technology. The article presents the pedagogical research that has been conducted for six semesters; it describes the methodology of the pedagogical research and the

details of students' placement and final tests. The collected data allowed to measure language learning progress and to prove the effectiveness of the course.

Keywords: Learning to speak; Russian Language in Japan; methods of teaching Russian as a Foreign Language; Russian as a foreign language; Russian Fine Art.

Введение. Модели обучения русскому языку как иностранному, реализуемые в России, отличаются от организации и функционирования аналогичных систем, развернутых вне пределов страны, или, как принято характеризовать это понятие в методике преподавания иностранных языков, в условиях отсутствия языковой среды. Можно говорить о разных параметрах несовпадений двух лингводидактических систем, однако укажем те из них, которые наиболее явно обусловливают специфику преподавания русского языка в японских университетах. Во-первых, обучение вне России не позволяет японским студентам верифицировать свое знание русского языка нигде, кроме занятий с преподавателями, при этом необходимо отметить малое количество учебного времени, которое отводится программой японских университетов на практические занятия по русскому языку, по сравнению с возможностями речевого контактирования с преподавателями у студентов-иностранцев, приезжающих на стажировку в Россию. В частности, в Токийском университете международных исследований русский язык на первом курсе преподается 10 часов в неделю, при этом носителем языка – 2 часа в неделю.

Во-вторых, следует отметить, что естественным барьером в прогрессировании коммуникативных умений на русском языке у японских студентов являются некоторые черты их национально-речевого поведения, отмеченные не раз в научной литературе [2; 3]. Так, исследователь японского общества Т.М. Гуревич пишет: «Японская культура традиционно является культурой домысливания и бесстрастной коммуникации. Склонность к неговорению, «затушёвывание темы» … вполне дают основание называть Японию обществом непрямой коммуникации» [2, с. 163]. Личный опыт преподавателя подтверждает, что вследствие природной интровертности японской аудитории организовать коммуникативный практикум для нее непросто.

В-третьих, практика показывает, что большинство японских студентов изучает русский язык как второй или третий иностранный язык и не всегда рассматривает его в проекции будущей профессиональной деятельности. Выбор русского языка нередко связан не с прагматическими целями, а с желанием изучать «трудный» язык, с интересом к отдельным аспектам русской истории и культуры. Часто этот интерес умозрительный, придуманный, и, если он не поддерживается преподавателем и не материализуется в конкретных историях языкового успеха, то первые же трудности русской грамматики могут его разрушить и студент исключит русский язык из своей программы университетского образования. Таким образом, даже указанные факторы вынуждают преподавателя отказаться от идеи чисто лингвистической направленности курса русского языка.

Наконец, в-четвёртых, нельзя не учитывать следствия цифровой эпохи в контексте педагогического процесса, когда в связи с социальными и научно-техническими трансформациями в обществе изменилось отношение к чтению. Так исследование, проведённое японской ассоциацией NFUCA (National Federation University Co-operative Associations) в 2017 году, выявило, что 51,3% японских студентов вообще не читают и не имеют привычки к чтению [10]. Практический опыт работы в японском университете убедил, что вектор обучения должен разворачиваться не от «языка к культуре и, шире, стране», а от «культуры и, шире, страны, к языку», чтобы хотя бы на время занятия статус отсутствия среды / страны / языка был заменен на статус их присутствия. Такая установка поможет не только укрепить хрупкую в целом мотивацию японских студентов к изучению русского языка, но и, возможно, будет способствовать поддержанию длительного интереса к нему. Поэтому с целью преодоления описанных выше

локальных трудностей был разработан курс по истории русской живописи и введён в учебный план Токийского университета международных исследований как элективный.

Живописная картина представляет собой визуальный материал, привычный для восприятия молодым поколением; у нее есть свой особый язык, и она может читаться, как текст, имеющий огромный культурологический потенциал и транслирующий информацию о жизни русского общества. Однако история живописи составляет только одну часть предметного содержания курса, другая часть курса посвящена совершенствованию умений и навыков коммуникации на русском языке. В научной литературе уже описаны модели создания подобных курсов для иностранцев, например фундаментальное исследование Ходяковой «Научные основы методики использования живописи в процессе обучения русской речи учащихся в нерусской аудитории» [6], а также работы Чжан Лиянь [7], Ян Чуньлей [9] и Г.Н. Стариковой [5], посвящённые отдельным аспектам изучения живописного произведения на уроках РКИ. Однако в указанных методических трудах живопись рассматривается как единственный объект изучения. В нашем же случае задача состоит в том, чтобы соединить предметный компонент с лингвистическим, так как только интегративный курс позволит преодолеть описанные выше трудности.

Теория. Культурологический интегративный курс «История русской живописи» разработан специально для студентов Токийского университета международных исследований. Он предназначен для студентов 3-его и 4-го года обучения, которые уже освоили основные курсы грамматики русского языка, что означает, что они преодолели Базовый уровень в системе ТРКИ, а в некоторых случаях и Первый сертификационный уровень. Цель курса заключается в совершенствовании коммуникативных умений и навыков на русском языке у японских студентов на основе одновременной работы по изучению произведений русской живописи.

Содержательную основу курса составляют значимые для русской и мировой культуры произведения русской живописи, при этом предпочтение отдаётся предметной живописи, так как она обладает обширным диапазоном жанров и, как следствие, потенциалом создания условий для речевой активности. Предъявление в курсе живописных произведений осуществляется с учётом принципа исторической хронологии, чтобы увидеть черты основных этапов становления русской живописной традиции, а также сопоставить произведения одного жанра, созданные в разные эпохи. В программу курса вошло изучение произведений таких художников, как А. Рублёв, О.А. Кипренский, К.П. Брюллов, П.А. Федотов, И.Н. Крамской, В.И. Суриков, И.Е. Репин, М. Шагал, К.П. Петров-Водкин, К.С. Малевич. Ввиду небольшого количества учебных часов на изучение творчества одного художника отводится один урок (2 ак. часа).

Все уроки имеют одинаковую структуру и состоят из пяти основных этапов. Первый этап – работа с письменным текстом, содержащим информацию о художнике и представляющем собой образец описания картины. Этот этап разделён на два подэтапа. Первый подэтап вынесен за рамки аудиторной работы и предполагает самостоятельную работу студентов. Она включает в себя чтение текста, ответы на вопросы и выполнение ряда языковых упражнений, направленных на овладение новой лексикой. Аудиторная работа начинается со второго подэтапа, основной задачей которого является обсуждение изученной информации и формирование необходимой лексическо-грамматической базы для последующей коммуникации. Для проверки понимания прочитанного текста студентам предлагаются традиционные задания – ответы на вопросы, подтверждение или опровержение информации и др. Важно отметить, что этот подэтап сопровождается демонстрацией изображений, ассоциированных с жизнью и творчеством художника, что позволяет сформировать более прочные знания о нём. Затем проводится проверка правильности выполнения языковых упражнений с целью формирования языковой базы для последующей коммуникации. Таким образом, построение первой части занятия опирается на

современную технологию перевёрнутого класса, когда информационная доминанта занятия уходит в плоскость самостоятельной работы студента. В нашем случае выбор данной технологии обусловлен небольшим количеством контактной работы с преподавателем.

Следующий, второй, этап занятия связан со знакомством с живописным произведением. На этом этапе на экран выводится изображение картины, и студентам предлагается сказать о своих впечатлениях о ней.

Третий этап направлен на формирование аудитивных умений на русском языке. Студентам предлагается аудиофрагмент, содержательно и лингвистически близкий к предъявленным ранее текстовым образцам, однако по жанру представляющий собой мини-лекцию. По окончании прослушивания студенты вовлекаются в обсуждение проблемы аудиотекста. Поскольку в группе находятся студенты с разным уровнем языковой подготовки, то аудиотекст представляется также в виде скрипта, к которому студенты могут обратиться в случае возникших затруднений с пониманием лекции.

Четвертый этап связан с совершенствованием умений в области устного диалогического общения. Вследствие малой продолжительности курса и очевидной методической необходимости включения в него коммуникативного практикума был выбран интенциональный подход к организации обучению говорению. В основу работы положена модель обучения выражению интенций через речевые формулы, описанная в диссертации О.А. Чистяковой «Методика организации коммуникативного практикума в курсовом обучении русскому языку как иностранному» [8]. Данная модель опирается на концепцию рече-поведенческих тактик Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова [1], согласно которой речевое поведение коммуниканта в типичных ситуациях общения зависит от его социального опыта и часто оформляется клишированными фразами – речевыми формулами. Введение в активный оборот комплекса речевых формул, позволяющих участвовать в определённых коммуникативных ситуациях, становится основной задачей данного этапа. За время прохождения курса студенты учатся выражению следующих интенций: задать вопрос, переспросить, сообщить о факте или событии, указать на какой-либо факт, выразить сомнение, давать оценку и др.

Заключительный, пятый, этап связан с продуцированием собственных текстов-описаний по картине. Данный вид активности вынесен за рамки аудиторной работы и осуществляется студентами самостоятельно.

Данные и методы. Разработка курса «История русской живописи» велась с 2014 по 2016 год. Основным методом педагогического исследования, проведённого с целью проверки эффективности курса, было выбрано опытное обучение, в ходе которого были апробированы модель предложенного курса и использованные средства обучения. В ходе опытного обучения осуществлялась проверка следующей гипотезы: предложенные структура курса и тематическое наполнение позволяют эффективно решать задачи изучения знаковых фрагментов истории русской живописи истории и одновременного совершенствования коммуникативных умений и навыков в области русского языка.

Опытное обучение проводилось в течение 6 семестров с 2016 по 2019 год в Токийском университете международных исследований. Всего в экспериментальном обучении участвовало 6 групп с суммарным количеством участников – 93. Общая схема проведения методического исследования может быть представлена следующим образом: вводный констатирующий тест → опытное обучение → контрольный констатирующий тест. Для объективности исследования, структура вводного констатирующего теста и контрольного констатирующего теста была идентичной и включала в себя 4 задания. Структура тестов отражена в Таблице 1.

Таблица 1. Структура контрольных тестов входного и итогового контроля

Задание	Объект контроля
1. Определить название картины или её автора.	Предметное знание
2. Ответить на вопросы по минилекции	Умения в области аудирования
3. Написать текст-описание по картине (не более 10 предл.)	Умение продуцировать собственные тексты-описания
4. Выбрать правильную речевую форму для реализации коммуникативной интенции	Умение реагировать в определенной коммуникативной ситуации

Полученные результаты. Целью первого задания было выяснить уровень сформированности предметного знания, а именно знания произведений русской живописи. На широкоформатный экран выводились поочерёдно изображения десяти наиболее известных произведений русской живописи. Студентам было необходимо написать имя художника или название картины. Результаты обрабатывались отдельно по каждой группе, однако все группы, вне зависимости от количества студентов, показали похожий результат. Обобщённые значения вводного и итогового констатирующих тестов представлены в Таблице 2.

Таблица 2. Проверка предметного знания

	0% задания	1-20% задания	20-40% задания	40-60% задания	60-90% задания	100 % задания
Вводный тест	14 %	43 %	15 %	12 %	0 %	0 %
Итоговый тест	0 %	0 %	0 %	19 %	61 %	20 %

Вводное констатирующее тестирование постоянно показывало, что большинство студентов имеет весьма ограниченное представление о русской живописи. Правильно выполнить задание могли в среднем 12% студентов, при этом некоторые студенты (10% от общего числа) до участия в курсе проходили стажировку в Москве. Этот факт отчасти подтверждает сделанные нами в предыдущих работах [4] выводы о слабой представленности в российских учебниках и образовательных программах материалов по русской живописи. Итоговое тестирование показало, что после прохождения курса 81% студентов успешно выполнили первое задание и 20% учащихся выполнили его на 100%.

Во втором задании студентам предлагалось прослушать мини-лекцию объёмом не более 5 минут звучащего текста и ответить на вопросы по её содержанию в форме теста. Объектом контроля выступило узнавание лексики и специфических конструкций в потоке звучащей речи. Результаты представлены в Таблице 3.

Таблица 3. Результаты контроля сформированности аудитивных умений

	0% задания	1-20% задания	20-40% задания	40-60% задания	60-90% задания	100 % задания
Вводный тест	0 %	28 %	54 %	8 %	7 %	3 %
Итоговый тест	0 %	0 %	0 %	11%	56 %	33 %

Третье задание проверяло способность создавать собственные тексты описательного характера на основе визуального анализа произведения живописи. На широкоформатном экране показывалось изображение картины, и студенты должны были создать текст-описание объемом не более 10 предложений. Во время входного тестирования студентам предлагалось создать описание картины П.А. Федотова «Завтрак аристократа», так как она обладает большим количеством мелких и крупных деталей и студентам должны быть известны русский слова, их обозначающие. Результаты показали скудность словарного запаса, незнание лексико-грамматических конструкций и типовых моделей-предложений, необходимых для подобного рода работы. Из 74 студентов только 23% справились с заданием более чем на 60%. Итоговое тестирование показало, что 67% студентов успешно справились с заданием.

Четвёртое, задание теста было направлено на выбор правильной речевой формулы для реализации коммуникативной интенции. Объектом контроля стало умение реагировать на заданную коммуникативную интенцию. Студенты должны были отреагировать, дополнив диалог верными предложениями. Результаты теста продемонстрировали очень слабое знание учащимися речевых формул. Менее 10 % успешно справились с заданием. После прохождения курса процент успешно выполнивших задание увеличился до 69%.

Заключение

Концепция создания интегративного курса «История русской живописи» по изучению произведений русских художников и совершенствованию коммуникативных умений японских студентов на русском языке была разработана с учетом объективных трудностей, сопровождающих изучение русского языка как иностранного в японском университете. Традиционно курсы, преподаваемые носителями языка за рубежом, направлены либо на достижение коммуникативной цели, либо на развитие познавательной деятельности инофонов. Однако в описываемой образовательной модели Токийского университета международных исследований две цели интегрируются. Для проектирования обучения, были изучены различные методические теории, связанные и с преподаванием живописи, и с развитием коммуникативных умений в процессе курсовой формы обучения русскому языку как иностранному. Результаты опытного обучения убедительно показывают эффективность созданной программы курса.

Список литературы

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы. – М.: «Индрик», 2005. – 1040 с.
2. Гуревич Т.М. Человек в японском лингвокультурном пространстве – М.: МГИМО, 2005. – 210 с.
3. Орлянская Т.Г. Преподавание русского языка в японской аудитории // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2014. - №2. – с. 116-122.
4. Салкиндер М.В. Социокультурный компонент со значением "живопись" в современных учебниках по русскому языка как иностранному // Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика – 2015 – № 4.– С. 55-57
5. Старикова Г.Н. Поговорим о русской живописи: Русское искусство на уроках РКИ: учебное пособие по развитию речи в рамках направления подготовки «Русский как иностранный». – Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2017. – 128 с.
6. Ходякова Л.А. Научные основы методики использования живописи в процессе обучения русской речи учащихся в нерусской аудитории. – Дис. ДПН. М., 1992. – 286 с.

7. Чжан Лиянь. Использование пейзажной живописи в процессе развития русской речи китайских студентов. – Дис. КПН. – М., 2007. – 230 с.
8. Чистякова О.А. Методика организации коммуникативного практикума в курсовом обучении русскому языку как иностранному. – Дис. КПН. – Ярославль 2006. – 267 с.
9. Ян Чуньлей Формирование коммуникативной и культуроведческой компетенций китайских студентов при обучении русскому языку на основе исторического жанра русской живописи – Дис. КПН. – М., 2015. – 257 с. https://mainichi.jp/english/articles/20180227/p2a/00m/0na/007000c (Обращение 14.06.2019)

Искакова А.К. кандидат физико – математических наук, доцент, НАО Алматинский университет энергетики и связи, г.Алматы, Казахстан

Iskakova A.K. PhD of Phys-Math Sciences, Associate Professor, Non-profit joint-stock company "Almaty University of Power Engineering and Telecommunications", Almaty, Kazakhstan

Байсалова М.Ж. кандидат физико – математических наук, доцент
НАО Алматинский университет энергетики и связи, г.Алматы, Казахстан

Baysalova M.Zh. PhD of Phys-Math Sciences, Associate Professor,Non-profit joint-stock company "Almaty University of Power Engineering and Telecommunications", Almaty, Kazakhstan

О ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ НА ПРИМЕРЕ МАТЕМАТИКИ

ABOUT PROFESSIONALLY ORIENTED TRAINING SPECIALISTS IN NON-LANGUAGE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS ON THE EXAMPLE OF MATHEMATICS

Аннотация. Владение профессионально иностранным языком – это одно из требований современной действительности. В связи с этим растут и требования к специалистам с высшим образованием, то есть возникает необходимость профессионально ориентированного изучения иностранных языков. В статье рассматриваются вопросы профессионально-ориентированного подхода при обучении студентов математике на английском языке в высшем учебном заведении, уточняется понятие профессионально-ориентированной подготовки, отмечается, что основная цель обучения – овладение материалом дисциплины как средством развития профессиональных умений студентов. В статье также раскрываются положительные стороны и особенности процесса билингвального обучения, их эффективность, рекомендуется учесть рассматриваемые недостатки и шире использовать иные методы преподавания математики на английском языке в технических вузах. Отмечается, что преподаватель должен больше внимания уделять изучению непосредственно математических дисциплин, которые необходимы в профессиональной деятельности обучающегося. Говорится о том, что уровень овладения материалом дисциплины не должен находиться в прямо пропорциональной зависимости от уровня практического владения английским языком обучающегося, хотя и предполагает его. В статье билингвальное обучение

рассматривается не как чисто прикладная и узкоспециальная задача обучения инженеров языку технических текстов, математиков – математических и т.д., а как средство общения между специалистами разных стран.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, компетенции, умения, билингвальное обучение, процесс обучения, профессиональная терминология, методический прием, социально-профессиональная среда

Abstract. A foreign language has the great importance for the future professional activity of students. In today's rapidly changing world with a high intensity of information flows the requirements for specialists with higher education are constantly growing. And accordingly the importance of professional proficiency in a foreign language increases. In this article problems of vocational-oriented slant in teaching students to mathematics in English in higher education are considered. The concept of vocationally -oriented training is considered. It is noted that the main purpose of training is to acquire the materials of the discipline as a means of developing students' professional skills. The article also indicates the positive aspects and peculiarities of the process of bilingual education and their effectiveness. It is recommended to take into account the considered shortcomings and to make wider use of other methods of teaching mathematics in English in technical universities. It is noted that the teacher should pay more attention directly on the study of mathematical disciplines which are necessary in the professional activity of student. It is highlighted that the level of mastering the material of the discipline should not be directly proportional to the level of practical knowledge of the learner's English, although it assumes it. In this article bilingual education is not considered as a purely applied and highly specialized problem of engineers teaching to technical texts language, mathematicians – to mathematical texts, etc., but as a means of communication between specialists from different countries.

Keywords: vocational orientation, competence, skills, bilingual education, learning process, professional terminology, methodological techniques, social and professional environment

Введение. Стремительное вхождение Казахстана в мировое сообщество, радикальные изменения в социальной жизни нашей страны сделало иностранный язык реальным средством общения. В связи с этим стала очевидна острая необходимость в специалистах со знанием иностранных языков. В настоящее время именно поэтому в высших учебных заведениях вводится обучение обязательных и элективных дисциплин на английском языке. Будущий специалист - это высоко квалифицированный специалист, имеющий фундаментальную подготовку, для которого английский язык – это показатель его высокого уровня как специалиста, что обуславливает целенаправленную профессиональную подготовку обучающихся. Успешная реализация выпускника технического вуза в профессиональной сфере требует корректировки методов обучения, профессионально ориентированной направленности учебно-познавательной деятельности обучающихся.

Теория. Изучение любой дисциплины основывается на знаниях, умениях и навыках, приобретенных студентами в общеобразовательной школе, в том числе и уровень знания иностранного языка. Билингвальное обучение обеспечивает такой уровень практического владения иностранным языком, который в будущем позволяет выпускнику технического вуза реализовать себя в своей профессиональной деятельности, быть конкурентоспособным, а также знание иностранного языка способствует установлению контактов с зарубежными специалистами.

Термин «профессионально-ориентированная подготовка» мы понимаем как систему дидактических средств организации образовательного процесса, включающую осознание цели, содержания и инновационных методов обучения, необходимых в будущей профессиональной деятельности. Таким образом, профессионально ориентированная подготовка характеризуется

целостностью, ориентацией на личность, профессиональной привязкой и межпредметными связями [5, с.56].

Учебная программа по курсу высшей математики на английском языке для будущих инженеров имеет свои особенности. Это и прикладной характер изучаемой дисциплины, и приобретение умений и навыков по изучению необходимой профессиональной терминологии как на родном, так и на иностранном языках. При этом в эпоху, когда любую информацию можно извлечь из Internet, одной из важных задач при изучении математики является высокая степень обеспеченности необходимой материально – технической базой, а также методическая обоснованность и практическая направленность предлагаемого учебного материала. Современные образовательные программы требуют и индивидуальный подход к обучающемуся, то есть существует необходимость учета подготовки каждого студента, степень его мотивации.

Данные и методы. Профессиональное образование - это активный и стабильный процесс, который проходит через всю жизнь человека, это постоянная заинтересованность в получении знаний и его усовершенствовании, когда обучающийся заинтересован в собственном обучении. Профессиональная ориентация будущих специалистов при обучении математике на английском языке предполагает пересмотр методики преподавания, индивидуальный подбор учебного материала, направленный на развитие навыков английской речи в профессиональной области на научной основе [1, с. 155].

При обучении математике на английском языке роль преподавателя в успешном освоении знаний обучающимися является ключевой. Преподаватель должен свободно владеть не только излагаемым материалом, но и английским языком, что позволит ему в полной мере использовать свой научно - методический опыт. Общие требования к четкости речи педагога, дополняются тем, что произношение должно быть правильным, так как студенты при освоении новых терминов будут повторять за преподавателем. Каждое свое занятие опытный преподаватель готовит с учетом особенностей аудитории. Здесь большую роль играет, профессиональная и деловая компетенция преподавателя.

Одной из проблем, характерных для процесса преподавания математических дисциплин на английском языке, является недостаточная степень усвоения учебного материала. Студенты, обучающиеся в группах, где математические дисциплины ведутся на английском языке, должны готовиться к лекциям заранее, то есть ознакомиться на родном языке с новой темой, указанной в программе курса. Мы считаем, что подготовка к лекции дает возможность студенту освоить новый материал и термины сначала на родном языке, а во время слушания лекции на английском языке больше уделять внимания лексике [1, с. 157].

Темп лекции не всегда соответствует умениям некоторых студентов быстро и грамотно писать на английском языке, то есть у них возникают трудности при конспектировании лекции. Помимо этого при увеличении темпа чтения лекции студент стремится записать как можно больше информации и вся его работа сводится к механическому записыванию. Студент не вникает в сказанное на лекции, а автоматически ведет запись. В таких случаях, возникает необходимость подготовки лектором раздаточного материала, особенно при введении новых понятий и определений. Под раздаточным материалом мы имеем в виду краткое содержание лекции – основные определения, теоремы, свойства и т.д.), который надо раздавать обучающимся непосредственно перед началом лекции или как материал для подготовки к следующей лекции, а недостаточность словарного запаса обучающихся можно устранить, включая в раздаточный материал предлагаемой темы перевод новых терминов с транскрипцией в виде словаря.

При изучении темы «Множества, основные определения и свойства множеств» необходимо, прежде всего, ознакомить студентов с определениями простейших и наиболее часто встречающихся понятий: сегмента, интервала, полуинтервала. Необходимо, чтобы обучающиеся

четко усвоили, что в силу взаимно однозначного соответствия между множеством всех действительных чисел и множеством всех точек числовой прямой определения сегмента, интервала и полуинтервала для них тождественны с определениями понятий для числовых множеств. Затем вводятся определения стягивающейся последовательности сегментов, интервалов, полуинтервалов. Далее вводятся определения ограниченного множества, окрестности точки, предельной точки множества, изолированной точки множества и теорема, в которой даются достаточные условия существования предельной точки множества [6, с. 29]. Создавая атмосферу сотрудничества, лектор вводит определения еще ряда важных понятий теории множеств: производного множества, замкнутого множества, плотного в себе множества, совершенного множества, внутренней точки множества, открытого множества, замыкания множества. Приводит примеры с целью, чтобы студенты сами пришли в выводу, что множество может быть одновременно и замкнутым, и открытым, а также может оказаться одновременно и не замкнутым, и не открытым, то есть понятия замкнутого и открытого множества связаны между собой.

Психологи считают, что самой благоприятной для получения новых знаний и умений является смешанная память, то есть способность усваивать учебный материал путем слухового, зрительного и моторного восприятия. Одним из методов использования смешанной памяти, то есть одним из эффективных способов запоминания нового материала, являются видеолекции, используя которые можно неоднократно просматривать изучаемый материал. Видеоматериалы являются тренажерами, способствующими долгосрочному запоминанию и усвоению нового материала и грамматически правильной английской речи, то есть использование видеоматериалов на занятиях позволяет знакомиться с иной методикой преподавания уже известной темы, обращать внимание на произношение математических терминов носителем языка.

Студенты, изучающие некоторые дисциплины на английском языке, должны обладать большим словарным запасом, легко ориентироваться в учебном тексте. На лекционных занятиях, в начале обучения мотивация студентов к общению на английском языке на занятиях математики кажется несложной, так как сводится к ответам на вопросы преподавателя только по пройденной теме, но в данном случае нет творческого начала. На практических занятиях преподаватель, рационально используя учебное время, активизирует деятельность обучающихся, тем самым повышается развивающий эффект обучения. Должен происходить диалог, в этой связи хотелось бы отметить отсутствие у некоторых студентов навыков устного выступления на английском языке.

Однако профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в неязыковых вузах сводится не только к изучению «языка для специальных целей», но и тесно связано с уровнем владения профессионально ориентированными навыками и умениями, всеми видами научной обработки данных на английском языке [4, с. 21]. Приобретение умений и навыков чтения профессиональной литературы на английском языке – одна из задач билингвального обучения в вузе. Поиск необходимой информации с помощью поисковых компьютерных систем, просмотр научных работ в оригинале, также требует определенного уровня знания языка, расширения словарного запаса. Билингвальное обучение позволяет довести эти навыки и умения до такого совершенства, которое делает его практическое применение профессиональным.

Полученные результаты. Профессионально-ориентированное обучение обучающихся предполагает создание условий для развития билингвального обучения - это организация конструктивного обучения во время проведения лекций и практических занятий, способствующая организации поисковой деятельности обучающихся, формированию у них навыков продуктивного изучения дисциплины.

По теме исследования авторами были опубликованы статьи «About another method of teaching to basic concepts of point sets theory» (Montana, USA. 2014), «Некоторые аспекты преподавания математических дисциплин на английском языке в неязыковых вузах» (Osaka, Japan, 2017), «On teaching of bases of real variable functions theory» (Вестник Карагандинского университета. Алматы, Казахстан. 2017).

Заключение. Интерес к предмету возрастает тогда, когда он практически значим, когда обучающиеся ясно представляют перспективы использования полученных знаний и умений в своей будущей работе. Иностранный язык в этом случае выступает средством повышения профессиональной компетентности и личностно-профессионального развития студентов и является необходимым условием успешной профессиональной деятельности специалиста. Преподавание математики на английском языке в неязыковых вузах должно выработать свой путь, включающий необходимые элементы различных концепций и наилучшим образом отвечающий целям обучения, тем задачам, которые жизнь ставит перед высшим образованием. Для достижения положительного результата очень важно, чтобы изучение математических дисциплин на английском языке носило не просто углубленный характер, а приобрело профессиональный статус.

Список литература

1. Искакова А.К., Байсалова М.Ж., Ким Р.Е. Некоторые аспекты преподавания математических дисциплин на английском языке в неязыковых вузах. // Materials of the II International scientific – practical conference “Integration of the scientific community to the global challenges of our time”. Volume III. 154-159p. March 7-9, 2017 Osaka, Japan.
2. Iskakova A., Hanzharova B. About another method of teaching to basic concepts of point sets theory. International Conference: Science and Education in XXI century. December 1, 2014, Bozeram, Montana, USA.
3. Iskakova A., Hanzharova B., Kokazhaeva A. On teaching of bases of real variable functions theory. // Вестник Карагандинского университета. №1(85). 2017. 76-80 с. Караганда, Казахстан.
4. Galustov A.R. Teaching students to organize self-educational activity of pupils // The Bulletin of the Adyghe State University. Series «Pedagogy and Psychology». Maikop, 2012. Issue 1. P. 17-23.
5. Kuprina T.V., Minasyan S.M. Economic stratagies in international academic management. Cross - Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES) Issue I, March. 2016 7-p.53-58.
6. Колмогоров А.Н., Фомин С.В. Элементы теории функций и функционального анализа. М.: Наука. 1972. 496 С.
7. Urazayeva K. Проблемное обучение и текстоцентричный подход: инновационные методы преподавания русской литературы в магистратуре Cross - Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES) Issue I, March. 2016 с.7-15.
8. СахароваА.Н., Иванова Н.А. Перспективы раннего формирования вторичной языковой личности в ситуации искусственного билингвилизма: социальный аспект. https://doi.org/10.30853/manuscript.2018-12-1.27
9. СоболеваР.И., ТунгусоваГ.И. Билингвальное обучение как основной способ адаптации школьников – иммигрантов в русскоязычной среде. «Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык». // Международный информационно – аналитический журнал. №2(09). 2014 (http://ce. If-mstuce.ru/)
10. СтепанянИ.К., ДубининаГ.А., ГанинаЕ.И. Билингвальный подход к обучению математике иностранных студентов. // Международный научно – исследовательский журнал. №12(66). 2017. https://doi.org/10.23670/IRJ.2017.66.064

Калита Оксана Николаевна, кандидат педагогических наук, лектор, Фракийский университет им. Демокрита г. Комотини; Афинский государственный университет им. Каподистрия, Афины, Греция.

Kalita Oxana Nikolaevna, PhD, Visiting Lecturer, Department of Language, Literature and Civilization of the Black Sea Countries Democritus University; National and Kapodistrian Universit y of Athens, Greece.

ВЫЯВЛЕНИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ НОВЫХ ТЕРМИНОВ В ПОСОБИЯХ ПО МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ СТУДЕНТОВ ГРЕЧЕСКИХ ВУЗОВ.

IDENTIFICATION AND FORMATION OF NEW TERMS IN THE MANUALS ON THE METHOD OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF GREEK UNIVERSITIES.

Аннотация. В данной статье представляется необходимость и предлагаются подходы к решению вопросов по включению и использованию новых терминов в курсе по методике преподавания русского как иностранного (РКИ) при подготовке преподавателей и специалистов в этой области в греческих вузах. Подчеркивается важность в выявлении и формировании новых терминов на греческом языке для практического использования при обучении и создания в поддержку этого обучения специализированных словарей педагогических терминов.

Ключевые слова: Педагогические термины, специализированные терминологические словари, формирование новых терминов, методика преподавания РКИ

Abstract. In this work the necessity as well as some suggested approaches concerning the solution of questions on the inclusion and use of new terms in the course on the methodology of Russian as foreign language in the training of teachers and specialists in this field in Greek universities are presented.

It emphasizes the importance of identifying and forming new terms in Greek for practical use in teaching and creating specialized, supporting this training, vocabulary of pedagogical terms.

Keywords: pedagogical terms, specialized terminological dictionaries, formatting new terms, methodology of teaching Russian as foreign language

Введение. С наступлением нового века и стремительным развитием межкультурных связей появились новые тенденции в обучении иностранным языкам. Образование русско-греческих организаций, обмен и совместное развитие проектов в области образования и культуры, туризма и спорта способствовали не только резкому увеличению желающих изучать русский язык, но и значимости переводческой деятельности.

В целом, можно выделить следующие потребности в области изучения русского языка в Греции:

- познавательные,
- социальные,
- применение языка в учебной деятельности,
- применение языка в профессиональной деятельности,
- а также подготовка и получение сертификата по русскому языку ТРКИ:

- для работы переводчиком и гидом на русском языке,
- для преподавания русского языка в частных языковых центрах, школах выходного дня,
- при прохождении конкурса в АСЕП на распределение государственных вакантных мест в различные министерства и ведомства,
- при подаче документов на квотное бесплатное обучение в высших учебных заведениях России по направлениям: бакалавриат, специалитет, магистратура, аспирантура,
- для участия в различных межвузовских программах в рамках программы «Эрасмус» между Россией и Грецией,
- при поступлении в школу гидов и многие другие ...

Теория. Актуальность нашего исследования связана с необходимостью решения ряда проблем в области определения и формирования педагогической терминологии на греческом языке. Решение этих проблем будет содействовать повышению качества исследований в области педагогики и лучшему понимаю научной литературы.

Многозначность педагогических терминов вызывает интерес ученых и стремление исследователей в этой области постоянно уточнять их значение применительно к своей профессиональной деятельности. Однако, постоянное уточнение значения терминов и смысла понятий в процессе исследования только усугубляет, а не решает обозначенную проблему. Это ведет к дальнейшему увеличению их количества и их многозначности. Нередко один термин имеет несколько различных понятий, а одни и те же понятия обозначаются различными терминами.

Данные и методы. В последние годы в Греции русский язык стал не просто популярным, но и более значимым. Помимо специалистов в области лингвистики, литературоведения и перевода в высших учебных заведениях Греции готовят и преподавателей русского как иностранного (РКИ).

В Греции немало высших учебных заведений, в которых ведется преподавание русского языка [16]:

1. **Национальный Афинский университет имени И.Каподистрии:**

- кафедра русского языка литературы, славистики и литературы
- центр изучения иностранных языков

2. **Университет Аристотеля (Салоники):**

- кафедра русского языка и культуры на факультете философии (при поддержке благотворительного фонда Ивана Саввидиса

3. **Университет Фракии им. Демокрита (Комотини):**

- кафедра языков литературы литературы и культуры стран черноморского бассейна

4. **Университет социальных и политических наук «Пантеон » (Афины):**

- отдел русского языка

5. **Афинский экономический университет:**

- студенческий клуб, преподавание русского языка

6. **Государственный университет г. Патры**
- Отделение иностранных языков
7. **Университет Македонии (Салоники):**
- отдел балканских, славянских и восточных исследований
8. **Греческий институт исследований Херсониссоса (ИМХА) (Салоники):**
- факультет балканских славянских восточных языков
9. **Открытый университет муниципалитета Салоники:**
- отдел программы и обучения на протяжении всей жизни
10. **ИЭК «Ксини» (Институт лингвистов) (Афины, Салоники):**
- Направление: перевод - интерпретация (английский, французский, немецкий, итальянский, испанский, русский).

К сожалению, выпускники не всех выше перечисленных вузов получают право преподавать русский язык как иностранный (РКИ). На данный момент только студенты-филологи филологического факультета Национального Афинского университета имени И. Каподистрии и филологического направления кафедры языков литературы и культуры стран черноморского бассейна Фракийского университета им. Демокрита в городе Комотини имеют право на преподавание в Греции как в государственных высших учебных заведениях, так и в частных школах и школах воскресного дня.

На филологическом направлении Фракийского университета им. Демокрита курс «Методика преподавания РКИ» является обязательным предметом, включающим теоретическую и практическую часть. Теоретическая часть имеет продолжительность во времени один семестр и содержит необходимый теоретический материал, который вводит студентов-филологов в основные понятия в области теории и методики преподавания РКИ, знакомит с основными принципами и приемами обучения РКИ в зависимости от целевого назначения и аудитории.

Практическая часть данной учебной дисциплины имеет продолжительность два семестра. На практических занятиях формируются умения и навыки по организации учебной деятельности в сфере РКИ, подробно рассматриваются основы обучения РКИ, программы начального, среднего, продвинутого уровней обучения, государственные стандарты по различным аспектам преподавания РКИ. Предусмотрены самостоятельные работы по подготовке уроков (подготовка различных тем по разным видам языковой и речевой деятельности с целью их дальнейшего использования на занятиях по преподаванию РКИ и др. виды деятельности).

Первая и самая большая трудность, с которой сталкивается преподаватель, ведущий курс «Методика преподавания РКИ» студентам-филологам – низкий языковой уровень подготовки обучающихся, тем более, учитывая тот фактор, что это студенты филологического направления – будущие преподаватели русского языка.

Перед преподавателем встает вопрос: как можно вести дисциплину «Методика преподавания РКИ» студентам-филологам, у которых не сформированы практически элементарные языковые и речевые навыки и умения?

Существует множество учебников и пособий по теории методики преподавания РКИ [5,6,7, 9], а также методических пособий по практике преподавания РКИ [2,3,8]. К сожалению,

основная часть студентов-филологов греческих университетов не может воспользоваться этими пособиями, так как не владеют нужными компетенциями, не имеют необходимого лексического запаса и не понимают значения некоторых важных для понимания педагогических терминов.

Проведя исследования в этом направлении в некоторых вузах, мы обнаружили несколько факторов, обосновывающих эту причину, а именно:

- устаревшая программа обучения русского языка,
- отсутствие системы, подходов и методов преподавания,
- ошибочная подборка обучающей литературы и не применение современных ИТ,
- не учет национальных и культурных особенностей греков,
- не применение в учебном процессе национально-ориентированных пособий, написанных для греческой аудитории,
- некомпетентность преподавателей,
- отсутствие мотивации обучающихся.

Основной целью обучения иностранному языку является достижение студентами практического владения иностранным языком в пределах, позволяющих читать оригинальную литературу по специальности для извлечения из нее необходимой научной информации, переводить, аннотировать и реферировать ее, а также принимать участие в устном общении на изучаемом языке в рамках предусмотренных тем. Для того чтобы успешно осуществлять все эти виды деятельности, студенту необходимо овладеть обязательным грамматическим минимумом лексикой, знать основные научные термины [10].

В процессе работы с научным текстом, студенты сталкиваются с большим количеством научных терминов [1]. Важно помнить, что термины многозначны, способ перевода термина зависит от специальности и области применения.

В связи с многозначностью терминов и возникают трудности в их переводе, а также возникла необходимость создания учебного пособия по методике преподавания РКИ в двух частях (теоретической и практической) на двух языках. Создание такого пособия, во-первых, поможет студентам – филологам лучше понять дисциплину «Методика преподавания РКИ», во-вторых, избежит неправильного перевода и трактовки педагогических терминов на греческий язык и, в-третьих, может быть полезна всем преподавателям РКИ, преподающим русский язык на территории Греции.

Основной и главной задачей в процессе написания данного пособия перед нами стояла цель создания полноценного учебного пособия, включающего теоретические основы РКИ, а также практические советы и примеры преподавания русского языка как иностранного. Несомненно, одной из главных задач было выявить и сформировать, дать уточненные определения на греческом языке необходимых, на наш взгляд, методических терминов, используемых в учебном пособии по методике преподавания РКИ.

В ходе нашего исследования мы ограничились узким рядом педагогических терминов, входящих в обучающее пособие специально для студентов-филологов греческих ВУЗов.

Выяснилось что существуют педагогические термины, имеющие идентичное значение в греческом языке, как например: цель, задачи, методы, подходы и многие другие [1, с.70, 135, 200, 344], [15].

Но существуют и такие, которые не имеют эквивалентов, или один термин в греческой педагогике заменяет два термина на русском языке. Например: умение и компетентность [1, 15] или *языковые и речевые* навыки и умения [1,15] и т.д.

В связи с разграничением понятий, возникает необходимость формирования новых педагогических терминов на греческом языке [14]. В Греции формирование новых терминов и понятий основывается на принципах стандартизированного формирования терминов (ISO), которые включены в греческий стандарт ELOT 402 «Терминология – принципы и методы» (Рис. 1).

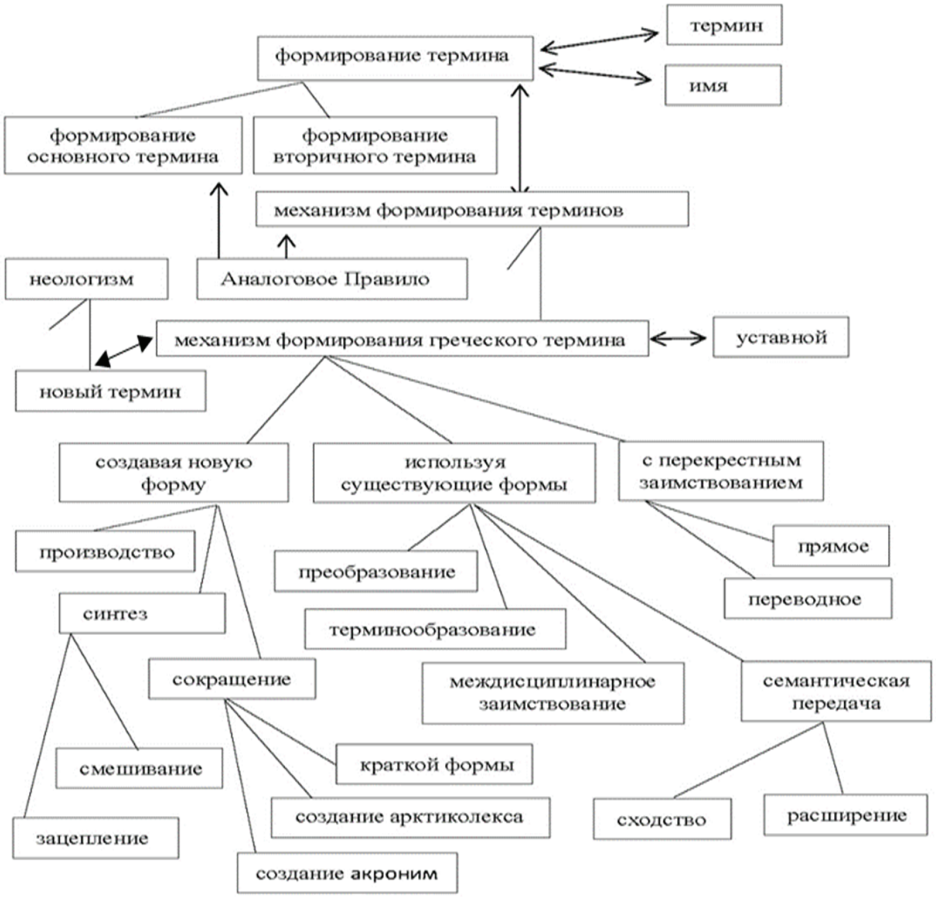


Рисунок 1. Терминология – принципы и методы.

Греческая Терминологическая организация ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΟΡΟΛΟΓΙΑΣ (ΕΛΕΤΟ) Hellenic Society for Terminology (ELETO), а также Терминологические Группы Специальных Областей, устанавливают порядок новосформированных терминов, которые быстро вводятся развивающимися во всех областях и секторах науки и культуры, и не только – через обращение к ним. Терминология согласовывается, и обоснованные предложения подлежат публичному обсуждению. Окончательный результат адресован как тематическому специалисту, так и переводчику.

Следуя этим принципам, основанным и отвечающим их целям и задачам в сфере нашего исследования, дает основания на продолжение данного исследования в области формирования новых педагогических терминов по методике преподавания РКИ.

Результаты исследования могут быть полезны не только студентам-филологам греческих университетов, но и всем специалистам и исследователям, работающим в этой области.

Выводы. Владение профессиональной терминологией на иностранном языке делает будущего специалиста в области преподавания РКИ конкурентоспособным, мотивированным, более подготовленным к осуществлению профессиональной деятельности, как на родном, так и на иностранном языке. Исследования такого рода дают возможности описания новых терминов и создания специализированных словарей, работе с которыми, в том числе и в сфере РКИ, в последнее время уделяется очень большое внимание.

Список литературы

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. «Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) » – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с. ISBN 978-5-7974-0207-7
2. Акишина А. А., Каган О. Е. «Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного » - М.: Русский язык Курсы, 2008. – 255 с.
3. Аркадьева Э. «Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного» − М., 2005.
4. Вагнер В. Н. «Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа» − М., 2001.
5. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. «Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного» − М., 1983.
6. Вишнякова Т. А. «Основы методики преподавания русского языка студентам-нефилологам» – М. 1982.
7. Васильева Г. М., Вишнякова С. А., Вольская Л. А. и др. «Русский язык как иностранный: методика обучения русскому языку: учебное пособие для вузов под ред. И. П. Лысаковой» – М.: ВЛАДОС, 2004. – 69 с.
8. Власова Н. С., Алексеева Н. Н. и др. «Практическая методика преподавания русского языка на начальном этапе » −М., 1990
9. Капитонова, Л. В., Московкин А. Н., Щукин А. Н., «Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Т. И.; под ред. А. Н. Щукина» – М.: Русский язык Курсы, 2009. – 308 с.
10. Рыжов, А. Н. «Генезис педагогических терминов в России: XI – начало XXI вв»: дис. доктор педагогических наук: 13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования. Москва. 2013. 455 с.
11. Сиваков И.В., Галицына Т.А., Гвоздюк В.Н. «Термины латинского и греческого происхождения в научно-технических текстах на английском и немецком языках», Успехи современного естествознания. – 2013. – № 10. – С. 148-148;
12. Щукин А. Н. «Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / Под ред. А. Н. Щукина » − М., 2003.
13. Δορμπαράκης Π., Αποστολοπούλου Μ., Χαδζηδάκη (επιμέλεια) «Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια – λεξικο, Ελληνικα γραμματα", 1989, ISBN 960-7019-00-8 set 960-7019-01-6
14. Κώστας Βαλεοντής, «Αρχές και μέθοδοι ορολογικών εργασιών και προτεινόμενο πρόγραμμα κατάρτισης», Ημερίδα Εργασίας«Ίδρυση Δικτύου ορολογίας για την ελληνική γλώσσα και μετάφραση» Παρασκευή 3 Απριλίου 2015, Ακαδημία Αθηνών
15. Παναγιώτης Δ. Ξωχέλης (επιμέλεια) «Λεξικό της παιδαγωγικής» , έκδοση ΚΥΡΙΑΚΙΔΗ, ISBN13 9786185105907, σελ.730
16. https://www.rcnk.gr/russian/testirovanie-rki/itemlist/category/114-iyul-2017

Камелова Сания Ибрагимовна, кандидат филологических наук, Почётный доктор Региональной Академии Менеджмента, профессор, Атырауский государственный университет им.Х.Досмухамедова, компания Тенгизшевройл, Атырау, Казахстан

Kamelova Saniya Ibragimovna, candidate of philological sciences, Doctor of Science, Honoris Causa of the Regional Academy of Management, professor, Atyrau State University named after Kh. Dosmukhamedov, Tengizchevroil company, Atyrau, Kazakhstan

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАНЦЕВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

TEACHING RUSSIAN TO FOREIGNERS AT THE MODERN STAGE

Аннотация. Каждый урок русского языка как иностранного — это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире. Статья посвящена проблеме обучения русскому языку иностранцев. Чтобы научиться говорить на русском языке, необходима определенная система или, как мы называем, методика обучения русскому языку, которая позволила бы максимально полно решить поставленные задачи, а именно: приобрести навыки чтения, понимания речи на слух, говорения и письма на изучаемом языке. Особое внимание уделяется взаимоотношениям преподавателя и учащихся в процессе обучения языку, поскольку успех обучения во многом зависит от благоприятной атмосферы, создание которой является одной из задач преподавателя.

В современную эпоху обучение русскому языку иностранцев сопряжено с рядом трудностей, несмотря на обилие различных методик, учебников, пособий и материалов в Интернете. Основной целью является создание условий для приятного включения в процесс обучения, корректировка уже имеющихся и формирование новых знаний в области русского языка. Русский язык является одним из самых сложных языков в мире, поэтому при его изучении у студентов возникают некоторые трудности. Проблемы в процессе обучения возникают и у преподавателя. Для того, чтобы обучение иностранцев русскому языку было эффективным, преподаватель должен грамотно организовать учебный процесс, учитывая типичные сложности, возникающие в ходе образовательного процесса.

Ключевые слова: знание, язык, коммуникация, обучение, аудирование, чтение, говорение, письмо, трудности, корректировка

Abstract. Each lesson of Russian as a foreign language is a crossroads of cultures, it is the practice of intercultural communication, because each foreign word reflects a foreign world and a foreign culture: each word is based on a national consciousness about the world. The article is devoted to the problem of teaching Russian to foreigners. To learn to speak Russian, you need a certain system or, as we call, the method of teaching Russian, which would allow you to complete the tasks as fully as possible, namely, to acquire reading, listening, speaking and writing skills in the language you are learning. Particular attention is paid to the relationship of the teacher and students in the process of learning the language, since the success of learning depends largely on the favorable atmosphere, the creation of which is one of the tasks of the teacher.

In the modern era, teaching Russian to foreigners is associated with a number of difficulties, despite the abundance of various methods, textbooks, manuals and materials on the Internet. The main goal is to create conditions for a pleasant inclusion in the learning process, the correction of existing ones and the formation of new knowledge in the field of the Russian language. Russian is one of the most difficult languages in the world, so students learn some difficulties when learning it. Problems in the learning process arise from the teacher. In order to teach foreigners the Russian language to be effective, the teacher must competently organize the educational process, taking into account the typical difficulties encountered in the course of the educational process.

Keywords: knowing, language, communication, learning, listening, reading, speaking, writing, difficulties, correction

Введение. Как отмечают учёные, русский язык продолжает оставаться одним из активных мировых языков, который совсем не напрасно является одним из шести официальных языков ООН. Говорить, что роль русского языка в современном мире падает, преждевременно и безосновательно. Сегодня это язык общения для представителей сотен национальностей в мире.

Главное событие этого года для меня как учителя русского языка как иностранного – это участие в XIY Конгрессе Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы «Русское слово в многоязычном мире», который прошёл в Казахстане, в переименованной столице Нурсултан с 29 апреля по 4 мая 2019 года. Это был грандиозный форум, в котором приняли участие представители 49 стран. Выступления с докладами на секционных заседаниях по 14 тематическим направлениям и 6 круглых столах были посвящены исследованию, функционированию русского языка в современном мире и его обучению.

Итоги XIY Конгресса МАПРЯЛ ещё раз доказывают, что русский язык – неотъемлемая часть культурного и духовного наследия мировой цивилизации. По степени распространённости русский язык занимает восьмое место в мире, по численности говорящих – шестое.

Это язык великой русской литературы, которая пользуется заслуженным признанием во всём мире. Русский язык - один из самых переводимых языков и занимает четвёртое место среди языков, с которых чаще всего переводят, седьмое место - среди языков, на который переводится большинство книг.

В настоящее время русский язык находится на втором месте по использованию в Интернете. Можно с уверенностью сказать, и это факт, что русский язык занимает прочную позицию в первой десятке мировых языков.

Интерес к русскому языку возрастает. И как отметил на Конгрессе В.Г. Костомаров: «Русский язык не гибнет, не теряет свою силу. Наоборот, он обогащается, обретая международный авторитет» [2, с.3].

На современном этапе русский язык – это ещё и язык бизнеса. Сегодня в г. Атырау (до 1991 года – Гурьев) – нефтяной столице независимого Казахстана – работает более трехсот иностранных и совместных компаний. Здесь в нефтегазовой отрасли экономики занято очень много граждан из разных стран мира. Потребность в русском языке (как и в казахском и английском) диктуется совместной работой зарубежных полилингвальных и билингвальных специалистов на этих предприятиях.

Идея Президента Республики Казахстан Нурсултана Абишевича Назарбаева о триязычии – это прекрасная возможность сплотить сообщество [8]. Казахский язык в нашей стране является государственным, русский активно используется как язык евразийского

общения и английский как язык экономики и мирового общения. Именно такая оптимальная формула способствует развитию и экономики, и культуры.

Языковая ситуация в Атырау показывает, что необходимо формировать взаимодействие разных языков и осуществлять диалог казахской, турецкой и общеазиатской, русской, американской, английской и общеевропейской культур.

Русский язык - второй по числу носителей и первый по владению и уровню распространения язык в Казахстане. Это обусловливает появление курсов для изучения русского языка как иностранного (РКИ).

Русский язык как иностранный – это совершенно отдельная область знаний, которая отличается от русского языка для его носителей (6). Задача преподавателя РКИ помочь иностранцам овладеть русским языком и пользоваться им как средством общения, а не структурированной системой.

Теория. Как было отмечено, в современную эпоху обучение русскому языку иностранцев сопряжено с рядом трудностей, несмотря на обилие различных материалов. На это влияют и психологические, и возрастные особенности обучающихся, их принадлежность к определённой национальности и другие (1).

Овладение языком предполагает приобретение учащимися навыков и умений во всех видах речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо). В процессе функционирования языка и грамматика (организующая схема), и лексика (словарное наполнение указанной схемы), и фонетика (звуковое оформление) неразрывно связаны между собой и являются лишь частями единого целого. Выработка речевых умений и навыков происходит комплексно на базе усвоения всего «строевого» материала, однако каждый «строевой элемент» языка (грамматика, лексика, фонетика) имеет свою систему и потому занимает свое место в арсенале средств при овладении русским языком (9.с.27).

Предметом изучения на всех практических занятиях является слово в многообразии его значений. Слово не изолировано, оно существует как компонент функционирующей языковой системы, с одной стороны, и как компонент естественной в разных жизненных условиях и ситуациях речевой деятельности – с другой. И большая сложность заключена в том, что в слове как компоненте речи не только перекрещиваются системные характеристики всех уровней языка, но и сосредоточены особенности функционально-стилевого характера, проявляется маркированность всех видов речевой деятельности, а также выражены многочисленные внеязыковые влияния. Роль и место каждого аспекта языка, их соотношение и степень значимости при обучении, отбор, организация и формы презентации учебного материала определяются принятыми методическими принципами, особенностями контингента обучающихся, их профессиональной ориентацией, уровнем подготовки, условиями и задачами изучения данного языка (2).

Знание языка – это знание формальных особенностей необходимого средства общения и умение применить их на практике. Сегодня можно найти массу красочной литературы с развивающими играми, телевизионные программы, компьютерные игры для изучения русского языка. Но они, с одной стороны, перенасыщают обучающихся информацией, а, с другой стороны, призывают современных преподавателей творчески подходить к своей работе по обучению русскому языку [3].

На пленарном заседании XIY Конгресса Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы «Русское слово в многоязычном мире» с интересным докладом «Что такое знание языка?» выступил вице-президент МАПРЯЛ, профессор Хельсинского университета, доктор философии Арто Мустайоки (5, с.2). Он изложил 10 тезисов, которые

определяют сущность приобретения знаний языка и пути обучения основному средству общения.

Обратим внимание на следующие тезисы: «Первичная форма существования языка – устный повседневный диалог», «Знание литературной нормы вторично для понимания речи», «Разные формы непрямой речи - необходимый элемент владения языком», «Важная часть владения языком – умение креативно использовать возможности языка», «Знание языка ограничивается на практике рядом экстралингвистических факторов».

Да, это вполне способствует эффективности обучения русскому языку иностранцев.

Во-первых, важно, чтобы обучающийся на уроке был активным его участником. Для этого нужно, чтобы каждый учащийся чувствовал себя свободно и комфортно. Обучение проводить с использованием ролевых игр, где обучающийся является активным участником. Важна позиция учителя, его компетенция и человеческие качества.

Во-вторых, необходимо подбирать материал, который вызывает интерес и имеет практическую значимость для обучающегося. Например, специальный материал для работников нефтяной и газовой сферы.

В-третьих, обязательно следует сравнивать языковые единицы родного/ английского и русского языков.

Данные и методы. Русский язык как иностранный имеет свой предмет изучения – речевое общение. Обучение другому языку развивает у учащихся способности пользоваться языком как средством получения информации. Мы учим русскому языку как активному средству коммуникации в условиях Атырау.

Русский язык – не только средство общения, познания и получения различного рода информации, но и объект специальности. Итак, наша цель – научить иностранцев речевой деятельности на русском языке в профессиональной сфере.

Отметим основные задачи обучения русскому языку как иностранному.

1. Выработка фонетических навыков.

2. Развитие навыков диалогической эмоционально-окрашенной речи бытового и делового общения, а также монологического высказывания на изученные темы.

3. Овладение базовой грамматикой.

4. Развитие навыков чтения, говорения и письма на русском языке и др. [1]. Многообразие и сложность задач, стоящих перед практическим курсом русского языка, требуют четкой системы в планировании и проведении занятий.

Преподавание русского языка как иностранного в Казахстане переживает сейчас второе рождение. Несмотря на сложность в изучении языка, с каждым годом количество иностранных работников в Атырау, желающих научиться говорить и писать на русском языке, становится всё больше. Среди них представители Америки, Англии, Шотландии, Болгарии, Венгрии, Новой Зеландии, Китая, Малайзии, Вьетнама, Индии, Таиланда, Африки, Австралии, Новой Гвинеи, Франции, Венесуэлы, Ирана, Пакистана и других стран. Все они свободно владеют английским языком и проявляют большой интерес к изучению русского языка как языка бизнеса.

При обучении иностранцев русскому языку необходимо обращать внимание не только на психологические и возрастные особенности обучающихся, но и их принадлежность к определённой национальности (9). Важным является адаптация иностранцев к новой социокультурной среде, которая зависит и от ученика и от преподавателя. Для ученика важны следующие факторы: желание изучать русский язык, уровень базовой подготовки, индивидуальная способность, особенности национального менталитета. Преподаватель

должен быть компетентным в предмете, владеть языком общения, обладать определёнными личными качествами.

Из опыта работы можно сделать вывод, что иностранцам нравится жить и работать в Казахстане, в частности, в Атырау. Через русский язык они познают казахскую и русскую культуры. Они познают нравы, обычаи, быт, отношение к истории, религии.

Иностранцы встречают разных людей, посещают музеи, выставки, ходят в театры, кино, магазины, рестораны, на встречи и вечера. Они ездят в командировки в разные города Казахстана и России и везде слышат, в основном, казахскую и русскую речь. Всё это помогает работающим и живущим в Атырау иностранцам упрочить интерес к русскому языку и его изучению. И неважно, как долго они будут пребывать в Казахстане.

На уроках в иностранной аудитории особое внимание обращаем на ряд особенностей русского языка.

Фонетический уровень представляет собой большую трудность, поэтому на занятиях особое внимание уделяется данному аспекту и регулярно проводятся фонетические зарядки и различные упражнения для постановки звуков. Произношение шипящих согласных, смешение З, Ж, Ш, разноместное ударение представляют трудности при изучении алфавита и правил чтения. Учащимся необходимо запомнить, как произносится каждый звук. Основными трудностями, которые возникают в процессе обучения русскому языку иностранцев являются наличие редукции гласных (Вода как вада), звука ы, которого нет в других языках (необходимо показать разницу между мы (местоимение) и ми (музыкальная нота). Почему большинство иностранцев говорят сол, фасол, но вилька, тарелька? Важно разъяснить студентам особенности твёрдого и мягкого знаков: они не имеют звука, а являются знаками разделительными и указывают на твердость или мягкость впереди стоящей согласной соответственно. Например, семя и семья, обедать и объедать. Этому аспекту следует уделять достаточное количество времени, разъяснять каждый сложный случай.

На лексическом уровне у иностранных учащихся могут возникнуть трудности, связанные с интерпретацией значения слова. Необходимо изучение однозначности и многозначности слова, синонимии и антонимии слов, прямого и переносного значения и употребления слов, а также умение учащихся пользоваться словарями русского языка. Все это предусматривает усвоение новых, ранее неизвестных иностранцам слов, а также новых значений тех слов, которые уже имелись в словарном запасе. А также необходимо обратить внимание на словарно-стилистическую работу, развитие гибкости словаря, его точности и выразительности, которая включает в себя наполнение содержанием тех слов, которые усвоены не вполне точно, что обеспечивается включением их в контекст, сопоставлением и сравнением с другими словами. Например, употребление слов: учить-учиться-изучать, очень–много, оставлять-останавливать и т.д. Таким образом, происходит пополнение и активизация словаря, т.е. перенесение как можно большего количества слов из пассивного словаря в активный словарь.

Грамматический уровень. Как известно, русский язык является флективным языком, т.е. в выражении грамматических значений доминирует словоизменение при помощи флексий. В данном аспекте особое внимание стоит уделить склонению, т.е. изменению слова по грамматическим категориям рода, числа и падежа. Особые трудности у иностранных студентов вызывает система падежей русского языка. Они часто спрашивают: Почему Мне нравится вода, и Я люблю воду, Я должен или Мне нужно, Я Марк, Меня зовут Марк, У меня есть семья.

Также большую сложность в изучении русского языка представляет для иностранцев синтаксис, а именно порядок слов в предложении. Очень важно дать им понять, что в русском

предложении нет строго закрепленного места за тем или иным его членом. Такой порядок слов называется свободным или не фиксированным. Однако расположение слов в предложении зависит от цели высказывания, его коммуникативного намерения. Поэтому важно научить иностранных учащихся составлять предложение так, чтобы оно в полной мере соответствовало коммуникативной цели, чтобы был понятен смысл и логика высказывания. Необходимо также отметить существенную проблему преподавания русского языка как иностранного, связанного с содержанием и организацией учебной деятельности. Преподаватель должен использовать актуальные для учащихся материалы (учебные материалы для иностранной аудитории в компании соответствуют профессиональной нефтяной направленности).

Полученные результаты. На основе всего перечисленного, можно сделать вывод, что обучение русскому языку основывается на комплексном методе преподавания [4, с.116]. Чтобы научить русскому языку иностранца, обращаем внимание на типичные трудности. В первую очередь, это трудности в различении звуков и форм слов, в интерпретации значения слова, вызванные многозначностью и омонимией. С первого дня необходимо погружать обучающихся в атмосферу русского языка, говорить больше по-русски, многократно повторять русские слова и выражения. Комплексный подход адаптирован на нестандартные речевые ситуации. Иностранец, обучавшийся данным методом, легко найдет, что сказать или ответить, потому что приучен самостоятельно формулировать и высказывать свои мысли. Уже после первого урока иностранец легко может сказать: Доброе утро! Извините, можно? Я Джон. И эти фразы он будет использовать каждый день. Добрый вечер! Я Джон. Извините, можно такси? Добрый день! Извините, можно вопрос? Я не знаю. Я не понимаю. Как по-русски? 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.

Заключение. 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, кухне, традициях Казахстана, а также сведения, имеющие отношение к профессиональной области обучающихся и их интересам. Преподаватель должен быть увлечён предметом, для учащихся должны быть созданы все условия для восприятия стиля преподавателя и приятного включения в процесс обучения.

Список литературы

1. Верещагин Е.М. Язык и культура/ Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1990.– 248 с.
2. 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.
3. Краткосрочное обучение русскому языку иностранцев. Формы и методы: сб. статей / Сост. О.П. Рассудова – М., 1983. – 222 с.
4. Курьянова С.А. Особенности обучения русскому языку как иностранному без опоры на язык-посредник или родной язык учащихся / С.А. Курьянова // Научный форум:

Педагогика и психология: сб. ст. по материалам VI Междунар. науч.-практ. конф. №4(6). – М.: «МЦНО», 2017. – С. 28–34.
5. Л. Шалыгина. Арто Мустайоки «Русский язык выбрал меня». Русский акцент, 27.12.2016
6. Павловская И.Ю. Методика преподавания иностранных языков (курс лекций на английском языке): Обзор современных методик преподавания / И.Ю. Павловская. – 2-е изд., исп. и доп. – СПб.: Изд-во Спб. ун-та, 2003.
7. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
8. Послание Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева народу Казахстана от 28 января 2011 года. Пункт 2.3 «Развитие языков».
9. Пермякова Т.М. Межкультурная коммуникация: учеб. пособие / Т.М. Пермякова. – М.: Перм. ун-т., 2001. – 120 с.
10. Стародумов И.В. Особенности преподавания русского языка как иностранного // Молодой ученый. — 2018. — №40. — С. 204-207. — URL
11. https://moluch.ru/archive/226/52843/ (дата обращения: (12.06.2019).

Кецманюк Рената , магистр, преподаватель РКИ, Силезский технический университет, Гливице, Польша

Kecmaniuk Renata, MA, Russian Language lecturer, Silesian University of Technology, Gliwice, Poland

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСНИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В СТУДЕНЧЕСКОЙ АУДИТОРИИ

USING SONGS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN A STUDENT AUDIENCE

В статье рассматриваются возможности использования песен в качестве учебного материала на занятиях по РКИ в польской высшей школе в нефилологических группах, начинающих учёбу «с нуля». Песня является не только развлекательным элементом урока, но и текстом для выполнения разного рода заданий, в том числе фонетических, лексических, грамматических. Использование песенного материала повышает заинтересованность студентов предметом, способствует запоминанию информации, овладению навыками иноязычного произношения, усвоению и расширению лексического запаса, активизации грамматических конструкций, а также мотивирует к учёбе. Являясь аутентичным материалом,

песня способствует постижению языка в контексте культуры. Обращение к песне в процессе обучения русскому языку как иностранному способствует комплексному развитию коммуникативных умений и навыков учащихся, а также формированию лингвострановедческих компетенций.

Ключевые слова: песня, РКИ, мотивация, обучение взрослых, опрос, компетенции, умения, грамматические конструкции

Abstract. The article discusses the possibility of using songs as an educational material in classes on RFL in Polish higher education in non-philological groups starting their studies from scratch. The song is not only an entertainment element of lesson, but also a text for performing various tasks, including phonetic, lexical and grammatical exercises. The use of song material increases the interest in the subject, contributes to the memorization of information, mastering the skills of foreign language pronunciation, assimilation and expansion of vocabulary, activation of grammatical structures and motivates learning. Being an authentic material, the song contributes to the comprehension of the language in the context of culture. Appealing to the song in the process of learning Russian as a foreign language contributes to the integrated development of communicative skills of students, as well as the formation of linguistic and cultural competences.

Keywords: song, RFL, motivation, adult education, survey, competences, skills, grammar structures

Введение.

Расцветали яблони и груши,
Поплыли туманы над рекой.
Выходила на берег Катюша,
На высокий берег, на крутой.
М. В.Исаковский

Использование песни на занятиях по иностранному языку является одним из эффективных приемов обучения, в связи с чем привлекает внимание педагогов-лингвистов, обучающих различным иностранным языкам, в том числе русскому как иностранному. Необходимость обращения к работе с песенным материалом при изучении русского языка как иностранного не вызывает сомнения и может быть определена рядом факторов. Песня способствует овладению навыками иноязычного произношения, усвоению и расширению лексического запаса, активизации грамматических конструкций. Кроме того, будучи аутентичным материалом, песня способствует постижению языка в контексте культуры. В связи с этим обращение к песне в процессе обучения русскому языку как иностранному способствует комплексону развитию коммуникативных умений и навыков учащихся, а также формированию лингвострановедческих компетенций. Использование песенного материала помогает не только овладеть иноязычной речью как средством общения, но и познать особенности культуры страны изучаемого языка. При этом песня способствует повышению интереса не только к стране, но и к языку данной страны, являясь эффективным способом повторения и закрепления определенного языкового материала, формируя навыки правильного произношения, артикуляции, расстановки ударения, выявляя особенности ритма, мелодики [3].

Теория. В рейтинге 100 лучших песен на русском языке [9] «Катюша» занимает 14 место. Мало кто не слышал эту песню. Хотя произведению Исаковского уже 80 лет, оно с успехом поётся во многих странах на русском и на родных языках. Большинство поляков может свободно спеть хотя бы первый куплет не только «Катюши», но и других русских песен.

В польской методике преподавания русского языка всегда подчеркивалась потребность обогащения занятий привлекательными формами [2]. Кроме игровых форм, большое внимание уделялось, не без причины, песенному материалу. «Прослушивание речи на иностранном языке в исполнении многих людей даёт возможность усвоить подлинную интонацию, тон и акцент данного языка. Ритмичный текст быстро запоминается, легко и приятно присваиваются готовые языковые структуры» [10, с. 226]. Похожая тенденция наблюдается и в методиках обучения другим языкам, о чём свидетельствуют многочисленные статьи, посвящённые проблемам использования песен при изучении иностранного языка [3, с. 123-126]. Польские авторы учебника польского языка с аудиоприложением утверждают, что «Песня хороша для всего. В конце концов, пение - это одна из основных мнемонических техник» [13, с. 7].

Так, лингвистами предлагаются методические разработки уроков на основе песен. Предложенные разработки содержат лексико-грамматические комментарии, словарь, тексты песен и упражнения, направленные как на закрепление грамматических навыков и умений, так и на развитие навыков аудирования, говорения, письма и понимания текста [8, с. 174]. Нельзя не согласиться с мнением методистов в области РКИ о песне как одном из возможных и привлекательных способов мотивации к изучению русского языка, поскольку «в достаточно непринуждённой форме они не только способствуют формированию слухопроизносительных навыков, но и позволяют иностранным учащимся усвоить уже знакомую лексику, познакомиться с новыми словами и выражениями, закрепить или повторить определенный грамматический материал, а также обогатить свой запас знаний о культуре страны изучаемого языка» [8, с. 174].

Русская песня издавна занимает важное место в польской культуре. В Зелёной Гуре долгие годы проходил Фестиваль советской, а потом – российской – песни. В последнее время в Лодзи проходит Общепольский фестиваль российской песни для учеников средних школ. Растущее количество участников свидетельствует о том, что в польском народе сохранилась любовь к русским песням. Надо заметить, что родители нынешних подростков – это поколение, которое обучалось русскому языку в школьные годы, в связи с чем и отмечается у них лёгкость пения и произношения.

Данные и методы. Независимо от возраста, мы, в большинстве своём, можем и любим петь, поэтому песня используется не только в ходе школьных уроков, но и на университетских занятиях. Несомненно, при выборе песни учитывается ряд критериев: частотность трансляции песен, соответствие вкусам, возрасту и уровню подготовки учащихся, настроение песни, ее ритмичность и мелодичность, страноведческая специфика, соответствие теме занятия или его грамматическому наполнению [3].

Конечно, оптимистические песни поднимают настроение и помогают пробудить любовь к предмету. Однако надо учитывать, что не в каждой группе и не у всех студентов инициатива учителя вызывает энтузиазм. Хотя возраст студентов позволяет поднимать достаточно серьёзные темы (любовь, смерть, потеря, измена, деньги, работа), не каждый песенный материал вызывает интерес в студенческой среде. Вместе с тем слишком простая песня может показаться слушателям инфантильной. На этом этапе многое зависит от индивидуального подхода учащихся к предмету и степени их мотивированности к совместной работе, но огромное значение имеет опыт самого преподавателя и его умение определить потенциал конкретной группы.

Следующей проблемой при выборе материала является уровень знания языка у студентов. Здесь тоже появляется ряд вопросов: какие песни выбрать, как работать с

материалом, когда его презентовать, имеет ли смысл использовать песню сразу на первых уроках или после усвоения алфавита.

Работа с любым обучающим материалом должна иметь цель. В связи с этим необходимым представляется определение цели и выявление путей ее достижения. Песня, на наш взгляд, является универсальным материалом и может выполнять несколько функций. Можно использовать её на занятиях по русскому языку как иностранному (по аспектам фонетики, лексики и грамматики). Песня как культурный компонент языковых занятий знакомит студентов с ценностями данного народа, поэтому нужно презентовать те произведения, которые занимают важное место в сознании носителей языка. Немаловажна и развлекательная цель: занятия по любому предмету должны ассоциироваться с чем-то приятным, и именно у учителей иностранных языков есть лучшие условия для этого. В зависимости от организационных возможностей в ходе двух семестров удаётся изучить несколько песен: в первом семестре – это *Калинка*, *Белые розы*, *С новым годом*; во втором – *Катюша*, *Песенка крокодила Гены*, *Тает лёд*, *Каникулы*. Надо подчеркнуть, что некоторые из этих песен студенты уже слышали либо на вечеринках, либо на свадьбах. Даже если не все слова понятны, учащиеся готовы презентовать своё исполнение. Более того, им всегда интересно узнать больше о самом произведении. В связи с ограниченным количеством часов не всегда получается использовать весь интересующий их репертуар. Одновременно допускаются и предложения самих студентов, которые хотят поделиться с группой впечатлениями о новом услышанном произведении.

Несомненно, благодаря песне удаётся пробудить интерес к предмету, о чём пишут студенты в анкетах. В 2017 г. был проведён опрос среди студентов на тему восприятия ими русского языка. Был задан ряд вопросов. В частности, мы поинтересовались, что им нравится в русском языке. Ответы были разные. Ребята отметили мелодию, красоту звучания, весёлое произношение, песни (Калинка и др.). Опрос, проведённый в январе 2019 г. среди 66 студентов первого курса магистратуры Силезского технического университета г. Гливице, изучающих русский язык«с нуля»,показал необходимость проведения занятий с использованием песенного материала и дал высокую оценку занятиям такого рода. Для большинства опрошенных песни являются полезным дополнением и обогащают знания о языке и культуре России. Так на вопрос, обогатили ли песни на занятиях ваши знания о языке и культуре России, положительно ответили 57 опрошенных. Другие отметили, что песни помогают привыкнуть к языку и улучшить произношение. По мнению 4 студентов, такие занятия не способствовали повышению уровня их знаний о языке. На следующий вопрос анкеты: «Как вы оцениваете занятия с использованием песен?» 55 опрошенных подчеркнули, что использование песенного материала делает занятия интересными, 9 респондентов отметили особую ценность занятий с привлечением песни. Расширенные ответы показали, что, благодаря песням, можно проверить свои знания языка, а также понять, что такое ударение в русском языке. «Песня – это приятный перерыв на занятиях», «Это некое разнообразие», «Супер», «Спасибо» – вот самые интересные комментарии. Лишь для 3 студентов песенные занятия – это потеря времени. Ответы на вопрос: «Какие песни представляются вам наиболее интересными и важными при изучении русского языка и какие особенно запомнились?» можно представить в следующей таблице (табл.1).

Полученные результаты

Место	Название песни	Результат (баллов)
1.	Калинка	30
2.	Белые розы	28
3.	Каникулы	25
4.	Тает лёд	16
5.	С новым годом	15
6.	Катюша	13

Таблица 1. Рейтинг популярности прослушанных песен среди студентов, изучающих русский язык.

Калинка композитора И.П. Ларионова является первой песней, с которой студенты знакомятся на занятиях. На такой выбор материала преподавателем повлияла простота текста, лёгкий ритм песни и её популярность в мире. Имеет значение также и возможность быстрого перевода текста песни студентами даже на нулевом этапе обучения: сходство слов с польским языком и их идентичное значение мотивируют студентов работать.«Милые уху звуки» способствуют фонетической отработке, т.е.чтению текста с правильной расстановкой ударения и к устным повторениям как хором, так и индивидуально. Эффект работы заметен сразу: через несколько минут аудитория может перевести и спеть русскую песню. Благодаря доступности Интернета студенты устанавливают мелодию *Калинки*на звонок и тем самым продвигают русский язык (по словам одной студентки, её дочь может весь день напевать эту песню). Надо помнить, что похожий результат можно достичь только путём подбора адекватного материала, т. е. начинать с самых простых произведений.

Белые розы группы *Ласковый май* в исполнении Юрия Шатунова являются хитом и в нынешнее время как в русской, так и в польской аудитории. Песня с успехом поется на вечеринках, и даже на свадьбах в Польше, поэтому студентам она не чужда, в связи с чем у них возникает определенная мотивация к обсуждению песни. *Белые розы* поём на занятиях по теме «Имя прилагательное» и «Названия цветов» и исключительно в зимнее время года, так как лексика в песне «холодная»: зимние явления природы и зимние цвета. Песню сопровождает видеоклип 1988 г., в котором показана также зимняя одежда 80 гг., что дополняет облик русской зимы.

Каникулы группы *CodeRed* поются в конце учебного года, на последних занятиях, по теме «Мои планы на каникулы». Кроме развлекательной цели, есть и грамматическая: найти формы будущего простого времени и составить рассказ о своих планах. Как *Белые розы,* так и *Каникулы* связаны со временем года, поэтому следует их петь в подходящий момент учебного года. Ассоциации с наступившим летним/зимним сезоном способствуют усвоению новой лексики. Следует отметить, что песня *Каникулы* настолько сильно проникла в польскую аудиторию, что часто поётся на молодёжных тусовках.

В свою очередь хит 2017 г. ***Тает лёт*** украинской группы *Грибы*, который прослушиваем во втором семестре, быстро дождался польского перевода и нового видеоклипа в исполнении группы Szesnasty x Pavulo (*Tayet lod remix*). Это явление свидетельствует о существовании в польской аудитории немалой группы любителей русского рэпа. Песня нравится слушателям, является современным хитом и отличается весьма актуальным

сюжетом: любовные отношения. На её базе можно выполнять фонетические, грамматические и лексические задания (расставить ударение в словах, передать содержание), а также совершенствовать произношение и интонацию. Интересным заданием может стать просьба выучить диалог из вступления, т. е. взять интервью на тему любви. Презентации современных песен достаточно быстро появляются в Интернете, и студенты сами их там находят и сами учат все новые песни (напр., *Розовое вино* в исполнении рэперов Элджея & Feduka).

Песня ***С Новым годом*** в исполнении ансамбля *Стрелки* – это русский вариант англоязычной песни рок-группы Wham. Песня используется на занятиях по теме «Праздники» и представляет собой богатый культурный материал: сказочный Дед Мороз, украшенные ёлки, бокалы, шампанское, фейерверки. С песней учимся также поздравлять с праздником:

С Новым годом!
Любви и счастья!
Мы вас поздравляем!

Возникший на занятиях интерес к новогодним песням побуждает к поискам в Интернете других интересных песенных материалов (примером служит так любимая студентами песня *Новый год* группы *Стекловата*).

Катюша нравится особенно студентам мужского пола, благодаря ассоциациям с военной техникой, о чём рассказывается перед началом прослушивания. Несколько интересных фактов о песне, в том числе и из жизни исполнительницы Лидии Руслановой, которая прославила песню на фронте, позволяют понять, почему *Катюша* вошла в русскую и мировую классику. На занятиях песня используется при изучении темы «Прошедшее время». При работе с данной песней может быть предложен ряд лексико-грамматических заданий, например, во время прослушивания найти глаголы в прошедшем времени, определить их род и число, а затем записать инфинитив. Таких форм много:

Расцвета**ли** яблони и груши,
Поплы**ли** туманы над рекой;
Выходи**ла** на берег Катюша...
Выходи**ла**, песню заводи**ла**
Про степного, сизого ор**лА**,
Про того, которого люби**ла**,
Про того, чьи письма берег**ла**.

Интересен факт, что *Катюша* заняла последнее место в студенческом рейтинге популярности песен. Возможной причиной является грамматическое задание для выполнения, а, как известно, грамматика – это сложнейший элемент в обучении языку. Задание подчеркнуть формы прошедшего времени студенты выполняют легко, но некоторые не до конца уверены, является ли форма «орла» глаголом (тем более, что на начальном этапе им незнаком предлог «про» и его употребление).

Заключение. Первые занятия с использованием песни это всегда важный момент, как для учеников, так и преподавателя. Если такого рода упражнения понравятся, тогда шанс на любовь к иностранному языку повышается. Задача преподавателя – не упустить этот шанс. При работе с песенным материалом существенным моментом является определение учебного времени, которое необходимо выделить для работы с песней и оптимальное количество раз ее прослушивания. Не менее важным является и определение частотности выполнения песенной программы. Ответы на эти вопросы тесно связаны с ощутимыми пожеланиями группы. Независимо от цели работы с данной песней студенты, когда её прослушивают первый раз,

должны максимально сосредоточиться, чтобы смочь передать смысл услышанного своими словами. Методический вопрос, допускать ли возможность передавать содержание песни на родном языке, является открытым, но с психологической точки зрения такой подход весьма оправдан, так как мотивирует ученика высказываться и выполнять дальнейшие задания. Именно на нулевом этапе обучения допускается такая возможность, что поощряет говорить и побуждает студента к расширению своих знаний. Когда во время пребывания в России студенты слышат русскую песню, выученную на занятиях в Польше, они находят общий язык с поющей аудиторией, завязывают знакомства.

Таким образом, песня является объединяющим народы звеном и должна быть обязательным компонентом занятий по иностранным языкам. Песня как один из видов речевого общения способствует совершенствованию навыков иноязычного произношения, содействует эстетическому воспитанию, помогает усваивать и расширять лексический запас, активизировать грамматические конструкции, развивать речемыслительную деятельность учащихся.

Список литературы

1. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика [Текст] / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез; учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз высш. пед. учеб заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. [Текст] - М.: АРКТИ, 2003.
3. Гебель С.Ф. Использование песни на уроке иностранного языка. [Текст] //ИЯШ №5, 2009. – с. 28-30
4. Реймер Р.В. Использование песен на уроках немецкого языка. //Иностранные языки в школе. - 2007. - № 2. - С.40-44.
5. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. - М.: АСТ: Астрель, 2008. – 192с
6. Сысоев П.В. Лексические навыки устной речи и чтения – основа семантической компетенции обучаемых [Текст], П.В. Сысоев// Иностранные языки в школе. - 2007. - №4. - С. 29-25.
7. Толстова Н. Н. Модель занятия по РКИ на основе песни // Молодой учёный. – 2016.-№ 3. – С. 923–928.
8. Толстова Н. Н. Использование песен на уроках РКИ // Молодой ученый. – 2016. – №17. – С. 174-178. — URL https://moluch.ru/archive/121/33430/ (дата обращения: 17.06.2019).
9. 100 лучших песен. URL: http://www.100bestsongs.ru (дата обращения: 20.05.2019).
10. Boczula J. Wierieszczagina I. Gry i zabawy na lekcjach języka rosyjskiego. – Warszawa: WSiP, 1999 – C. 336.
11. Guzowa H. Łyczkowski M. Opólska-Danecka O. Atrakcyjne formy nauczania języka rosyjskiego. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1963 – C. 200.
12. Języki Obce w Szkole 2014/03. URL: www.jows.pl (дата обращения: 17.05.2019).
13. Majkiewicz A., Tambor J. Śpiewająco po polsku. Katowice, 2009 – C. 144

Кидэра Рицуко, кандидат наук, внештатный преподаватель, Университет Киото-Сангё

Kidera Ritsuko, Ph.D. Part-time Lecturer, Kyoto Sangyo University

АЛЬТЕРНАТИВНОЕ ПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕБНИКОВ РУССКОЙ ШКОЛЫ КАК МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ СРЕДНЕГО УРОВНЯ

AN ALTERNATIVE USE OF RUSSIAN PRIMARY SCHOOL TEXTBOOKS: TEACHING MATERIALS FOR FOREIGN LEARNERS OF RUSSIAN AT THE INTERMEDIATE LEVEL

Abstract. In this article I will introduce a method for using ordinary Russian primary school textbooks in teaching Russian as a foreign language. Second, third, and fourth grade textbooks on “Life Environment Studies” and “Art” are especially suitable for foreign language education as they cover various topics. The language level of “Russian Literature” textbooks is a little higher, so it is better to choose one that is one grade lower than the “Life Environment Studies” or “Art” textbooks. The language level of “Music” textbooks is lower than that for “Life Environment Studies” and “Art” textbooks, so it is best to use one that is one grade higher.

Keywords: Textbook, Life Environment Studies, Music, Art, Literature, History, Mathematics

Аннотация. В данной работе я бы хотела рекомендовать читателям читать учебники русской общеобразовательной школы в преподавании РКИ. Особенно учебники «Окружающего мира» и «Изобразительного искусства» 2, 3, и 4 классов подходят для преподавания РКИ, и дает нам хорошие тексты о разной теме. Языковой уровень учебников «Литературного чтения» немного выше, и мы должны выбрать учебники одного класса ниже, чем учебники «Окружающего мира» и «Изобразительного искусства». Языковой уровень учебников «Музыки» немного ниже, чем учебники «Окружающего мира» и «Изобразительного искусства», поэтому мы можем читать учебники «Музыки» одного класса выше.

Ключевые слова: Учебник, Окружающий мир, Музыка, Изобразительное искусство, Литературное чтение, История, Математика

Introduction. In this article I will introduce an alternative way to use ordinary Russian primary school textbooks in classes of Russian for foreign learners. I will also suggest ways of using these materials in class, and consider how to understand the level of these textbooks as Russian language teaching materials.

I have taught Russian as a major and as a second foreign language at various universities in Japan for many years. I also have experience teaching Russian at language schools. In these classes, I use ordinary Russian primary school textbooks as teaching materials. Why do I use textbooks for ordinary Russian primary schools in classes for foreign learners, knowing that these textbooks are not written for foreign learners but for children who are native speakers of Russian? It’s simply because there are not so many textbooks of Russian as a foreign language for intermediate-level reading classes.

These days we can find quite a few Russian language textbooks in Japan. However, most of them are for beginners of Russian. We can find few textbooks for the intermediate level, even now. Of course, it is possible to use textbooks of Russian as a foreign language which are published in Russia. Most of these textbooks introduce the reading of Russian literary works, reflecting the tendency of Russian-style education to place high value on literature. But we sometimes need textbooks about other topics besides literature.

At the present time, even when we find good reading textbooks for intermediate-level learners, most of the them don't have a classification of the learner levels[i], such as CEFR or ТРКИ. This makes it difficult for teachers to find proper level textbooks for their students. Russian primary school textbooks are graded according to school year. Although this is a learning content classification, not a language level classification, it can still help us to understand the level of the language to some extent.

In the field of English language education, the graded reader is popular. Different publishers have different ways of indicating language level. For example, Penguin Readers have six levels: 200 words is Easystarts; 300 words is level 1; 600 words is level 2; 1,200 words is level 3; 1,700 words is level 4; 2,300 words is level 5; and 3,000 words is level 6. Oxford Bookworms Library has six stages: 250 words is starter; 400 words is stage 1; 700 words is stage 2; 1,000 words is stage 3; 1,400 words is stage 4; 1,800 words is stage 5; and 2,500 words is stage 6. Biblioteka Zlatausta (Библиотека Златоуста) distinguishes among five levels of Russian as a foreign language: I is 760 words; II is 1,300 words; III is 1,500 words; IV is 2,300 words; and V is 3,000 words. This article proposes an alternative: the use of the grades of primary school as a language level classification for second language acquisition.

Of course, primary school textbooks are different from textbooks which are designed for foreign learners. Textbooks written for foreign learners are easier to understand than actual primary school textbooks. But I think that the materials for L1 is good to L2 leaners, too.

In the field of English language education, children's books for native speakers are sometimes used as Extensive Reading materials when teaching foreign learners[ii]. In the same way, primary school textbooks for native-speaker children are also suitable for foreign language learners. (In this article I won't discuss Extensive Reading, however.)

Analyzing Russian primary school textbooks, I will not deal with first grade textbooks because they don't contain many Russian sentences and the contents are often too childish for adult foreign learners. Second, third, and fourth grade textbooks are the main target of this analysis. After discussing these, I will also discuss higher grade textbooks. The textbooks examined are those that are published by current well-known Russian publishers, such as Prosveshchenie (Просвещение), Drofa (Дрофа), Ventana-Graf (Вентана-Граф), and Russkoe Slovo (Русское слово).

1. Life Environment Studies

The field of careers, which may be of interest to students who study Russian as a major, is growing wider; for example, there is business, tourism, politics, and others, in addition to the traditional fields of literature and culture. Students who learn Russian as a second foreign language belong to various faculties at their universities. Their major is not always language or culture; they sometimes need foreign language ability to discuss social science topics or science. But it is impossible for most teachers of Russian, whose own education was often in language and culture courses, to teach social science or science in Russian. Students who major in science or social science also usually do not have the high reading skills in Russian needed to understand professional texts in their major subjects. In this case, second, third, and fourth grade primary school textbooks of "Science" or "Social studies" are suitable for meeting the needs of both

teachers and students. In Russia these days, “Science” and “Social science” for younger children are not divided into two subjects, but combined into one subject called “Living Environment Studies” («Окружающий мир»). “Living Environment Studies” textbooks used in Russian primary schools are one of the best choices for finding good reading material about various topics.

For example, the textbooks of the publisher “Prosveshchenie” (Просвещение) use two pages to explain one topic. At the end of the topic there is a chance to review, which is called “Let’s talk!” or “Let’s check!” We can use these for conversation training for Japanese university students.

These textbooks are written in good Russian regardless of the subject, since they are published for use in primary schools. Explanations of the topics are clear and suitable, even for Japanese university students. Textbooks for the lower grades don’t contain long detailed explanations; the explanations are concise. The main characteristic of “Living Environment Studies” textbooks is logical writing, and this is easy for foreign learners to understand.

These days Russian textbooks for the primary schools contain maps, the lineage of the imperial family, portraits of historical people, tables, graphs, columns, and illustrations, which are interesting to Japanese university students.

On the other hand, we have to think carefully about the usage of primary school textbooks, because even when the contents are easy, they include some grammatically difficult expressions. Textbooks for second grade include relative pronouns, transgressive verbs, participles, and collective numerals, which need additional grammatical explanation at the time of the reading. Students have to use a dictionary to look up difficult words.

One interesting issue is that Russian primary school textbooks use “Ты”, when they refer to pupils. We have to emphasize that we university teachers usually use “Вы” when we refer to students.

Next, let’s look at examples of the topics from the textbooks.

1-1. Life Environment Studies second grade

Textbooks often include practical topics such as obeying traffic rules; being careful when using an iron, gas cooker, carpenter’s tools, or medicines; what we should do when we see a fire or meet with a suspicious person. This information may help Japanese students who go to Russia for a short period of time.

1-2. Life Environment Studies third grade

Textbooks published by “Prosveshchenie” explain the achievements of D.I. Mendeleev; how to understand maps; public transportation; methods of communication; the earth’s rotation; water, air, plants, and animals; the design of traditional architecture and folk handicrafts; family and relatives; muscles, lungs, and other parts of the human body; world heritage and world culture; and so on.

It is interesting for me that Russian textbooks of “Life Environment Studies” use the famous Russian poet A.S. Pushkin to explain ancestors and relatives. This shows that Russian-style education values literature more than Japanese-style education does. It is also interesting for me that Russian textbooks emphasize understanding the culture and lifestyle of different ethnic groups. For example, when they explain about houses, they show a picture of a Japanese traditional farmhouse with a thatched roof and a picture of a Buryats people’s yurt.

The language level of “Life Environment Studies” for third grade is not easy. I suggest that it would be appropriate for the second level of the Japanese certification examination of Russian.

1-3. Life Environment Studies fourth grade

Explanations about scientists, historical people, and nature become more detailed.

When we check primary school textbooks from the viewpoint of foreign language education, we find that there are not big differences in the grammar usage between grades 2, 3, and 4. But 4th grade textbooks obviously contain more vocabulary, and the syntactic structure of sentences becomes more complicated.

1. Art (Изобразительное искусство)

The language level of the "Art" textbooks for grades 2, 3, and 4 is mostly the same as in the "Life Environment Studies" textbooks. The interesting point of the "Art" textbooks is that they contain many poems which are connected with the pictures. Here again we can see the tendency of Russian-style education to place importance on literature. Russian literature tends to be used to nurture patriotism[iii].

The "Art" textbooks contain not only European art, but also Russian folk handicrafts. Fashion and clothing design are also taught.

2. Literature (Родное слово, Литературное чтение)

The language level of the "Literature" textbooks is high. In comparison with the textbooks of "Life Environment Studies" or "Art," we have to choose "Literature" textbooks that are one grade lower to teach the same level of Russian.

"Literature" textbooks for grades 2, 3, and 4 are written more logically than those for grade 1, so 2nd and 3rd grade textbooks are easier to read than 1st grade textbooks. We can find many good stories with moral lessons in the "Literature" textbooks.

3. Music (Музыка)

Textbooks of "Music" contain many musical scores, so it is natural that there is not so much written explanation. We should choose one-grade-higher "Music" textbooks to teach the same level as "Life Environment Studies" or "Art" textbooks. The main characteristic of the "Music" textbooks is that they contain not only songs, but also many paintings and literary works which are connected with the songs. This is good for foreign learners who wish to learn about various cultural aspects of Russia. We can see that Russian education aims for children to grow up having patriotic feelings though the "Music" textbooks.

4. Other textbooks

In this article I mainly deal with the textbooks for grades 2, 3, and 4. Textbooks for grades 7 and 8 are not so effective for foreign learners, but I would like say something about the upper-grade textbooks, too.

In Russian junior high schools or high schools, examples of Russian classical literature are taught. Japanese teachers of Russian can also use their favorite Russian classical literary works for their classes, without relying so much on Russian "Literature" school textbooks. But the "Literature" school textbooks contain some interesting questions and answers about classical Russian novels which may be interesting for Japanese students. The language level of high school textbooks on "Art" or "Music" is not always higher than that of the 4th grade textbooks, though the explanations about the contents are much longer and more detailed. I think that these textbooks are still effective as reading materials, although they don't help us to differentiate among language levels.

The textbooks of "History" and "Geography" for 5th grade and higher are very interesting to read. We can see how ordinary Russian people understand world history and Russian history from these textbooks. In particular, the teaching of Russian history is connected with the educational policy adopted in Russia after the collapse of the Soviet Union. The history textbooks changed greatly after the collapse of the Soviet Union. During the era of Soviet Union, history textbooks served as one of the important means to establish the communist worldview and teach Marxism-Leninism. After the collapse of the

Soviet Union, history textbooks came to reflect confusion about the understanding of the Russian Revolution and the value of the Soviet Union. Nowadays, the Russian history textbooks point out the problems of the Soviet Union without hiding historical factsiv.

"Mathematics" textbooks may give us interesting story problems. We can sometimes use these in our Russian language classes as entertainment.

Finally, upper-grade textbooks on "History," "Geography," and "Mathematics" are also sources of good reading materials.

5. Conclusion

The educational policy of the Russian government nowadays is laid forth in the "Standard of Education" (Федеральный Государственный Образовательный Стандарт), which is provided by the Russian Academy of Education (Российская Академия Образованияv). This is similar to the Japanese education guidelines which are provided by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. The Russian Academy of Education is made up of regular members and associate members who are chosen by election once every three years. The Academy includes foreign members and honorary members as well. The Russian Academy of Education previously had various names in the Soviet Union era. The Russian Academy of Education not only studies educational policy, but also takes part in decision-making and the setting of educational policyvi.

In Russia, the most of the schools are integrated across grades: the buildings for primary school (for 3–4 years), junior high school (for 5 years), and high school (for 2 years) are usually built in the same building site. Most ordinary schools are coeducational, and there are usually 23–35 pupils in one class. Compulsory education starts from September for children of age 6, but it is also possible to start from age 7, depending on the parents' decision. At the primary schools, pupils usually take a light breakfast in the morning, after they have studied for 2 hours.

There is a system for the screening of school textbooksvii. There is also a system by which the members of an evaluation committee check the schools and recommend ways to improve themviii.

As a whole, the textbooks of ordinary Russian schools which are made in this way reflect the high-quality Russian education style and provide us with good reading materials for foreign learners. We can find interesting texts with appropriate language level from the school textbooks, and teach various topics in Russian.

References

1. 澤野由紀子「ロシア連邦における教育改革の現状と社会主義教育の「遺産」：特集2社会主義教育を再考する」『比較教育学研究』22号、1996年、51-60頁。
2. 黒木貴人「ロシア連邦国家教育スタンダード形成過程に関する序論的考察」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第三部第61号、2012年、67-74頁。
3. 黒木貴人「ロシア教育アカデミーの連邦教科書政策への関与についての一考察：法規定の変容および教科書出版、執筆状況に着目して」『日本教育政策学会年報』20巻、2013年、128-143頁。
4. 高瀬淳「ロシア連邦における「学校評価」の法制」『岡山大学大学院教育学研究科集録』第150号、2012年、1-7頁。
5. 森重義彰「ソ連邦崩壊後ロシア歴史教科書の内容分析：ロシア革命と国内線来に関する叙述を中心として」『愛知教育大学研究報告（教育科学編）』57号、2008年、83-190。
6. 松本由美「小学校英語教育における教材用英語絵本選定基準の試案：絵本リスト作成に向けて」『玉川大学リベラルアーツ学部研究紀要』第10号、2017年、7-16頁。
7. 貝沢哉「19世紀後半から20世紀初頭のロシアにおける文学教育と文学の国民化：ギムナジアにおける文学教育カリキュラムをめぐって」『スラヴ研究』53号、2006年、61-91頁。

Кочегарова Елена Даниловна, кандидат исторических наук, доцент Института иностранных языков Хэйхэского университета, г. Хэйхэ, КНР.

Kochegarova Elena Danilovna, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Institute of the Foreign Languages of the Heihe University, Heihe, PRC.

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ФОНЕТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА КИТАЙСКИМ СТУДЕНТАМ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

SOME PROBLEMS WHEN TEACHING PHONETICS RUSSIAN LANGUAGE TO CHINESE STUDENTS (FROM EXPERIENCE)

Аннотация. Данная статья посвящена важности правильного овладения фонетическими навыками на начальном этапе изучения русского языка. В ней рассматривается комплекс основных проблем, возникающих у китайских студентов при формировании фонетической компетенции, связанных со значительными фонетическими отличиями китайского и русского языков. Характеристика основных этапов обучения и описание распространенных ошибок, допускаемых студентами, выполнены на основе обобщения опыта преподавания фонетики русского языка в Хэйхэском университете. Практические рекомендации для каждого типа ошибок выработаны с учетом особенностей культурных традиций и менталитета и сочетают традиционные и инновационные методы обучения.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; китайские студенты, фонетика

Abstract. The present scientific work devoted to the importance of proper mastering of phonetic skills at the initial stage of learning Russian. This article considers the main problems of Chinese students in the development of phonetic competence, phonetic differences between Chinese and Russian languages are significant. The main stages of training and common mistakes of students are generalization of experience of teaching Russian phonetics at Heihe University. Practical recommendations for each type of error take into account the peculiarities of cultural traditions and mentality and combine traditional and innovative teaching methods.

Keywords: Russian as a foreign language; methods of teaching Russian; Chinese students; phonetics.

Introduction. Интенсивное двустороннее взаимодействие между Россией и Китаем характеризуется высокой динамикой развития отношений на всех уровнях: политический диалог, экономическое сотрудничество, культурный обмен. Потенциал многопланового и полноформатного сотрудничества далеко не исчерпан и позволяет реализовать в ближайшем будущем масштабные проекты, находить новые точки роста. Динамичное развитие отношений между двумя странами актуализирует потребность в специалистах с хорошим знанием русского языка и повышение качества образования в соответствии с современными требованиями. В этой связи поиск наиболее эффективных методов обучения китайских

студентов русскому языку отражает степень важности этой проблемы, ее значимость в настоящий момент.

Составной частью процесса обучения иностранному языку является фонетика, цель которой состоит в формировании слухопроизносительных навыков [1, с.338]. Работа по постановке и коррекции произношения закладывает прочный фундамент и обеспечивает успешную речевую деятельность. Теоретическую основу исследования составили научные работы Е.Л. Бархударовой [3], Битехтиной Н.Б. [4], Е.И. Пассова [8], Л.Л. Присной [9], С.С. Хромова [11], Т.В. Шустиковой [12], М.Н. Шутовой [13], А.Н. Щукина [14].

Целью данной статьи является обобщение опыта преподавания фонетики русского языка китайским студентам, обучающимся в Хэйхэском университете по специальности «Русский язык» и выработка практических рекомендаций преподавателям РКИ. Гипотеза исследования заключается в том, что при изучении фонетики русского языка, постановке произношения и отработке интонационных навыков в китайской аудитории необходимо учитывать специфику китайской фонетической системы и этнокультурных особенностей, используя различные формы организации учебного процесса и виды учебной деятельности студентов.

Для реализации этой цели и подтверждения выдвинутой гипотезы были поставлены следующие задачи:1) рассмотреть основные проблемы преподавания фонетики русского языка китайским студентам; 2) выявить типичные ошибки, возникающие на разных этапах обучения; 3) определить методические приемы, средства обучения и систему упражнений, необходимые для достижения высоких результатов.

Methods. Для решения поставленных задач использовались эмпирические методы исследования: изучение педагогического опыта, наблюдение за ходом учебного процесса, сбор и накопление данных, выявление и качественная характеристика этапов усвоения изучаемого материала, сравнение, педагогический эксперимент. Основные материалы исследования были получены в ходе преподавания фонетики в Хэйхэском университете (КНР). Фонетика изучается студентами, выбравшими специализацию «Русский язык», на первом курсе. Учебный план предусматривает 56 часов в семестр (14 недель по 4 часа в неделю).

Results. Одной из основных проблем начального этапа обучения является языковой барьер. Основная масса студентов имеет нулевой уровень русского языка, поэтому важно, чтобы преподаватель имел, как минимум, элементарный уровень знания китайского языка. Снятию барьера способствует момент знакомства. На наш взгляд, необходимо полностью проводить его на китайском языке. Несложные вопросы к студентам (как зовут, сколько лет, откуда приехал, какая семья, почему изучает русский язык) важны для установления контакта со студенческой группой и создания доброжелательной атмосферы. Цель преподавателя: 1) услышать, как говорят студенты; 2) выяснить, из каких они провинций (какие диалекты); 3) уже на первом занятии наметить проблемных студентов, с которыми нужно заниматься длительное время.

На этом же этапе происходит выбор русского имени. Китайские студенты очень ответственно относятся и стараются найти русские имена, несущие смысловую нагрузку, реже - по созвучию своему китайскому имени. Возникающие проблемы (например, выбор таких имен, как Камень, Вторник, Август, Фисташка, Путешественник, Свобода, Путин) желательно решать путем нахождения компромисса, не навязывая студентам свой вариант.

Завершающий момент организационного этапа – создание студенческой группы в приложениях WeChat или QQ для оперативной связи. Интернет-ресурс WeChat на сегодняшний день является наиболее популярным среди китайских студентов и может быть

использован: в аудитории (передача текстового или звукового файла, изображения, справочного материала); во внеклассной работе (средство коммуникации, проверка и исправление ошибок). Использование мобильных технологий при обучении русскому языку в китайском вузе способствует оптимизации учебного процесса и созданию полноценной интерактивной среды обучения РКИ [2, с.220].

На следующем этапе обучения (этап освоения фонетики) закладываются основы правильного произношения, происходит изучение произношения звуков и написания букв по следующему алгоритму: 1) объяснение преподавателя с использованием наглядности (мимика, жесты, соответствующие кадры на экране); 2) зачитывание отрывка текста из учебника фонетики с объяснением на китайском языке; 3) совместное произношение звуков; 4) индивидуальная работа со студентами, исправление типичных ошибок; 4) написание преподавателем строчной и заглавной букв на доске по отдельным стадиям; 5) написание букв студентами в тетрадях; 6) контроль преподавателя, исправление ошибок. После изучения отдельных звуков и написания соответствующих букв осуществляется переход к произношению сочетаний звуков и чтению отдельных слогов. Студенты овладевают видами речевой деятельности именно в такой последовательности: слушание - говорение – письмо – чтение.

По мере изучение алфавита происходит усложнение заданий. В аудиторной деятельности можно предложить следующие варианты заданий: переход от чтения слогов к чтению слов, словосочетаний, предложений; отработка произношения отдельных звуков с помощью скороговорок; работа на запоминание лексики (составить из букв слово, сгруппировать изученные слова по темам, составить из слов предложение, соединить слово и его значение, решение кроссвордов); работа в парах – диалоги; чтение стихов, коротких рассказов и сказок.

На этом этапе обучения наиболее распространенными типами ошибок, допускаемых китайскими студентами при освоении фонетики русского языка, являются: 1) ошибки в произношении отдельных звуков; 2) ошибки в ударении; 3) ошибки в интонационных конструкциях. Трудности в изучении обусловлены принципиальными фонетическими различиями китайского и русского языков. Китайский язык - изолирующий слоговый и тональный, в нем отсутствует ударение и противопоставление согласных по твердости/мягкости и звонкости/глухости; различение согласных происходит по признаку придыхательности/непридыхательности. Для русского языка характерно подвижное разноместное ударение, отсутствие тонов, развитая система слогов, наличие многосложных слов [7, с.47].

К наиболее типичным ошибкам в произношении отдельных звуков можно отнести следующие:1) различия в твердости/мягкости согласных звуков (мать – мять, был – бил, говорит – говорить); 2) различия в глухости/звонкости согласных звуков (дом – том, год – кот, бар – пар); 3) произношение звуков, отсутствующих в китайском языке – гласный [ы], согласные [в], [з], [р], в некоторых провинциях – [л]; 4) смешение произношения согласных звуков[б]/[в], [м]/[н], [р]/[л], [р]/[ж], [ц]/[ч] в устной и письменной речи; 5) произношение звуков с придыханием [п], [т] [к]; 6) неправильное произношение гласных звуков (эпентеза - спасибо – сЫпасибо, смешение [а] и [е], редукция [а] и [о]); 7) сложности в произношении гласного [и] и согласного [й]; 8) произношение двух и более согласных подряд (здравствуйте, встреча). Стоит отметить, что ряд ошибок китайских студентов в произношении русских звуков носит системный характер, обусловленный особенностями родного языка и несоответствиями русской и китайской артикуляционных баз [6, с.91].

Чтобы избежать подобных ошибок преподавателю и студенту важно с самого начала обучения навыкам практической фонетики обращать внимание на различие в артикуляции звуков и добиваться правильного их произношения. Очень продуктивна наглядная работа с рисунками, отображающими положение органов речи при произнесении определенного звука, с зеркалом, с карандашом [16, с.58].

К типичным ошибкам в ударении относятся: 1) наложение лишних ударений на безударные слоги; 2) отсутствие редукции безударных гласных; 3) произношение русских ритмически-ударных слогов не со сравнительно ровным, а с резко восходящим или нисходящим тоном; 4) передвижение русских речевых ударений [10, с.47,48]. Преодоление этих ошибок возможно путем подробного объяснения различий русской и китайской фонетических систем и составления комплекса фонетических упражнений, учитывающих особенности русского ударения и преодолевающих интерференцию китайского языка.

Среди ошибок в интонационных конструкциях можно выделить: 1) понижение тона в постцентровой части почти всех интонационных конструкций (кроме ИК-4, ИК-6); 2) сложности с определением момента коммуникативно значимого изменения тона, выбора слова с наибольшей информативной значимостью; 3) удлинение произношения гласных в коротких фразах; 4) использование одних и тех же интонационных конструкций и для положительных, и для отрицательных эмоций за счет изменения тембра речи [16, с.56]. Одной из самых трудных для китайских студентов является интонация вопросительного предложения без вопросительного слова, например: «Урок начался»? В таких случаях происходит замена вопросительного предложения повествовательным [15, с.133]. Для решения этой проблемы эффективны различные практические тренинги, ролевые игры с постепенным увеличением объема фраз и усложнением текста (от упражнений на звукоподражание, использование междометий, считалок до диалогов-инсценировок, выразительного чтения стихов, сказок).

Кроме проблем, связанных с произношением, существуют трудности в освоении русского языка, обусловленные организацией учебного процесса. Так, значительная наполняемость студенческих групп (25-30 человек и более при оптимальном 8-10 человек) существенно затрудняет индивидуальную работу над постановкой правильного произношения. В этом случае задача преподавателя заключается в правильной организации учебной и внеклассной работы, в создании системы контроля над текущей успеваемостью студентов.

Задания домашней работы позволяют осуществлять постоянный контроль за процессом обучения и своевременно реагировать на возникающие проблемы. Варианты заданий внеклассной работы: 1) чтение (слогов, слов, словосочетаний, предложений); 2) письмо (слов, фраз, короткого рассказа); 3) чтение скороговорок; 4) чтение коротких стихов и рассказов; 5) выполнение коротких диалогов. Цели выполнения домашних заданий ориентированы на формирование умений решать не только типовые, но и нетиповые задачи, когда студент должен проявить творческую активность, инициативу, знания, умения и навыки, полученные при изучении дисциплины. Выполнение домашнего задания осуществляется после каждого учебного занятия и позволяет преподавателю осуществлять постоянный контроль за успеваемостью.

Рубежных контроль знаний проводится три раза в семестр и позволяет выявить степень усвоения студентами пройденного материала. Задания рубежного контроля формируются с учетом подготовки студентов. Среди них можно выделить: 1) различные виды диктантов (буквенный, слоговой, словарный, фразовый, зрительный, творческий); 2) задание на знание лексики (соединить слово с его значением, распределить слова по темам, вставить нужное

слово в предложение, написать синоним); 3) задания на развитие навыков перевода (перевод коротких фраз с китайского на русский, с русского на китайский язык); 4) задания, активизирующие навыки ведения беседы и диалога на русском языке (ответы на вопросы, диалоги, короткие рассказы); 5) задания на развитие навыков чтения (чтение стихов, коротких рассказов).

Существенным препятствием на этом этапе обучения являются трудности психологического характера: страх допустить ошибку, страх примитивно сформулировать свою мысль, страх общаться с носителем языка [17]. Преодолению психологического барьера во многом способствуют создание доброжелательной атмосферы на занятиях, формирование положительных эмоций у студентов, акцент на успехах, учет индивидуальных особенностей учащихся и особенностей культурных традиций и менталитета.

Кроме того, необходимо помнить, что у китайских студентов преобладает рационально-логический способ обучения (заучивание и многократное повторение лексики, текстов, правил). Китайская образовательная традиция предполагает субординацию между преподавателем и студентом, непререкаемый авторитет преподавателя, пассивное поведение учащихся. Коммуникативный подход, широко использующийся в российской методике преподавания, направлен на формирование смыслового восприятия и понимания иностранной речи; связан с решением проблемных задач, с сотрудничеством между преподавателем и студентами; реализует принцип ситуативности (язык как средство общения в реальных жизненных ситуациях).

Гибкое сочетание элементов традиционного китайского образования и технологий современного российского образования в повседневной практике обучения русскому языку позволяет достичь высоких результатов [5. с.27]. На наш взгляд, на начальном этапе обучения фонетике русского языка, эффективен рационально-логический способ. А творческие задания, дискуссионная модель ведения занятия, ролевые игры, викторины возможны на завершающем этапе обучения.

Завершающее занятие, подводящее итог изучению курса «Фонетики», целесообразно провести в форме конкурса, предложив студентам последовательно выполнить ряд заданий. В зависимости от численности групп, возможно проведение конкурса как внутри одной группы, так и между разными группами студентов. Формат такого конкурса предусматривает три типа заданий: 1) задания для личного конкурса; 2) задания для конкурса команд; 3) задания для зрителей.

Задания для личного конкурса заранее известны студентам и готовятся под руководством преподавателя. Среди них можно выделить: чтение стихов; чтение скороговорок; чтение отрывка текста. Для сильных групп возможен усложненный вариант – чтение отрывка незнакомого текста. Оценка учитывает правильность произношения, выразительность и четкость речи и интонации.

Задания для командного конкурса студенты получают непосредственно на занятии и выполняют отдельными группами. Задания для команд: 1) прослушать слово, вписать пропущенные буквы; 2) заполнить пробелы в скороговорке и прочитать ее; 3) прослушать предложения, поставить знаки препинания (точку, вопросительный или восклицательный знаки); 4) диктант в парах (один студент произносит слоги, другой слушает и записывает); 5) прочитать предложение с верной интонацией. Если позволяет время, удачный конкурс для команд – игра «поломанный телефон».

В периоды, пока команды готовятся или жюри подсчитывает баллы, уместно проведение конкурса зрителей. Примерные задания для зрителей: 1) назвать слово картинке; 2) назвать парную букву; 3) угадать по картинке скороговорку и озвучить ее; 4) дать ответную

реплику; 5) посмотрев на фото известного человека, назвать имя и фамилию (на русском и на китайском языках). Практика показала, что такие задания, имеющие соревновательный характер и учитывающие коллективизм китайских студентов, пользуются среди них особой популярностью. Формат такой аудиторной деятельности обеспечивает заинтересованность и высокую степень мотивации студентов, активизацию их творческих способностей.

Implication. Рассмотренные в данной статье особенности обучения фонетики русского языка в китайской аудитории позволяют сделать следующие выводы: 1) в организации учебного процесса необходимо учитывать особенности менталитета, образовательных традиций и родного языка студентов; 2) эффективный результат обучения возможен путем интеграции традиционных и инновационных методов; 3) коррекция, развитие и совершенствование фонетических навыков китайских студентов реализуются через систему учебных заданий на основе сознательного осмысления; 4) процесс подготовки будущих специалистов должен быть нацелен на формирование высококультурной личности профессионала и отвечать современным требованиям.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Антропова М.Ю. Мобильные технологии в учебном процессе (на примере китайского WeChat). Cross- Cultural Studies: Education and Science. 2018. №3. С.218-224.
3. Бархударова Е.Л. Актуальные проблемы описания русской фонетической системы в целях создания курсов практической фонетики. В кн.: Актуальные проблемы теории и практики преподавания русского языка как иностранного в современной образовательной парадигме: коллективная монография / Е.Л. Бархударова, Д.Б. Гудков, Л.П. Клобукова и др. М.: МАКС Пресс, 2018. 168 с.
4. Битехтина Н.Б., Климова В.Н. Русский как иностранный: фонетика. М.: Русский язык. Курсы, 2011. 128 с.
5. Ван Гохун. О некоторых особенностях системы обучения китайских студентов русскому языку как иностранному. Педагогическое образование в России. 2016. №12. С.24-28.
6. Каверина В.В. Обучение русскому произношению лиц, говорящих на китайском языке (на основе сопоставительного анализа русской и китайской фонетических систем). В кн.: Язык, сознание, коммуникация: Сб. научных статей, посвященный памяти Г.И. Рожковой / Ред. Л.П. Клобукова, В.В. Красных, А.И. Изотов. М.: Диалог-МГУ, 1998. Вып. 6. 116 с.
7. Мусабекова Н.Ч. Особенности методики преподавания фонетики русского языка китайским студентам на начальном этапе обучения. International Scientific and Practical Conference «WORLD SCIENCE». 2016. №11(15). Т.2. С.46-50.
8. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.
9. Присная Л.Л. Профессионально ориентированное обучение фонетике китайских студентов-русистов: включенная форма обучения: дис. ... канд. пед..наук: 13.00.02. М.: РУДН, 2008. 309 с.
10. Сюй Лайди. Типичные ошибки китайских учащихся в речевом ударении и методы их исправления. Русский язык за рубежом. 2011. №1. С.47-50.
11. Хромов С.С. Интонация в система языка и проблемы методического прогнозирования. М.: Изд-во РУДН, 2000. 235 с.

12. Шустикова Т.В. Формирование русской фонетической культуры иностранного специалиста в системе российского высшего профессионального образования: дис… д-ра пед. наук: 13.00.02. М.: РУДН, 2010. 638 с.
13. Шутова Марина Николаевна. Лингвометодические основы обучения фонетике русского языка иностранных студентов-филологов на завершающем этапе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. М., 2005. 291 с.
14. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Высшая школа, 2003. 334 с.

Электронные источники

1. Ван Юэхань. К вопросу о фонетических и лексических трудностях при изучении русского языка китайскими учащимися. Stephanos. 2017. № 3 (23). С. 131-136. DOI: 10.24249/2309-9917-2017-23-3-131-136. URL: http://stephanos.ru/izd/2017/2017-23-14.pdf (дата обращения 2.06. 2019).
2. Просвирнина И.С. Обучение фонетике русского языка. URL: http: //www.elar.urfu.ru.iurg-2004-33-06.pdf (дата обращения 6.06. 2019).
3. Уманская Л.И., Кирюшина О.В. Коммуникативный барьер при изучении иностранного языка и способы его преодоления. Наука через призму времени. 2018. №4(13). URL: http://www.naupri.ru (дата обращения 31.05. 2019).

References

1. Azimov Je.G., Shhukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponjatij (teorija i praktika obuchenija jazykam)* [New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)]. Moscow, IKAR Publ., 2009. 448 p. (In Russ.).
2. Antropova M.Ju. *Mobil'nye tehnologii v uchebnom processe (na primere kitajskogo WeChat)* [Mobile technologies in the educational process (on the example of Chinese WeChat)]. Cross-Cultural Studies: Education and Science, 2018, no.3, pp.218-224. (In Russ.).
3. Barhudarova E.L. *Aktual'nye problemy opisanija russkoj foneticheskoj sistemy v celjah sozdanija kursov prakticheskoj fonetiki* [Actual problems of the Russian phonetic system description in order to create practical phonetics courses]. *V kn.: Aktual'nye problemy teorii i praktiki prepodavanija russkogo jazyka kak inostrannogo v sovremennoj obrazovatel'noj paradigme: kollektivnaja monografija*[Actual problems of theory and practice of teaching Russian as a foreign language in the modern educational paradigm: collective monograph] / E.L. Barhudarova, D.B. Gudkov, L.P. Klobukova. Moscow, MAKS Press Publ., 2018. 168 p. (In Russ.).
4. Bitehtina N.B., Klimova V.N. *Russkij kak inostrannyj: fonetika* [Russian as a foreign language: phonetics.]. Moscow, Russian language courses Publ., 2011. 128 p. (In Russ.).
5. Van Gohun. *O nekotoryh osobennostjah sistemy obuchenija kitajskih studentov russkomu jazyku kak inostrannomu* [Some features of the system of teaching Russian as a foreign language to Chinese students]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical education in Russia], 2016, no.12, pp.24-28. (In Russ.).
6. Kaverina V.V. *Obuchenie russkomu proiznosheniju lic, govorjashhih na kitajskom jazyke (na osnove sopostavitel'nogo analiza russkoj i kitajskoj foneticheskih sistem)* [Teaching Russian pronunciation to Chinese speakers (based on comparative analysis of Russian and Chinese phonetic systems).] *V kn.: Jazyk, soznanie, kommunikacija* [Language, consciousness, communication]. Moscow, Dialog-MGU Publ., 1998, vol. 6. 116 p. (In Russ.).
7. Musabekova N.Ch. *Osobennosti metodiki prepodavanija fonetiki russkogo jazyka kitajskim studentam na nachal'nom jetape obuchenija* [Features of the method of teaching Russian phonetics

to Chinese students at the initial stage of training]. International Scientific and Practical Conference «WORLD SCIENCE», 2016, no.11(15), vol.2, pp.46-50. (In Russ.).
8. Passov E.I., Kuzovleva N.E. *Osnovy kommunikativnoj teorii i tehnologii inojazychnogo obrazovanija: metodicheskoe posobie dlja prepodavatelej russkogo jazyka kak inostrannogo* [Fundamentals of communicative theory and technology of foreign language education: methodical manual for teachers of Russian as a foreign language]. Moscow, Russian language courses Publ., 2010. 568 p. (In Russ.).
9. Prisnaja L.L. *Professional'no orientirovannoe obuchenie fonetike kitajskih studentov-rusistov: vkljuchennaja forma obuchenija* [Professionally focused training to phonetics of the Chinese students-specialists in Russian Philology: the included form of training. Cand. ped. Diss.]. Moscow, 2008. 309 p. (In Russ.).
10. Sjuj Lajdi. *Tipichnye oshibki kitajskih uchashhihsja v rechevom udarenii i metody ih ispravlenija* [Typical mistakes of Chinese students in speech stress and methods of their correction.]. *Russkij jazyk za rubezhom* [Russian language abroad], 2011, no.1, pp.47-50. (In Russ.).
11. Hromov S.S. *Intonacija v sistema jazyka i problemy metodicheskogo prognozirovanija* [Intonation in the system of language and problems of methodical forecasting]. Moscow, RUDN Publ., 2000. 235 p. (In Russ.).
12. Shustikova T.V. *Formirovanie russkoj foneticheskoj kul'tury inostrannogo specialista v sisteme rossijskogo vysshego professional'nogo obrazovanija* [Formation of Russian phonetic culture of a foreign specialist in the system of Russian higher professional education. Doct. ped. Diss.] Moscow, 2010. 638 p. (In Russ.).
13. Shutova Marina Nikolaevna. *Lingvometodicheskie osnovy obuchenija fonetike russkogo jazyka inostrannyh studentov-filologov na zavershajushhem jetape* [Linguistic and methodological bases of teaching the phonetics of the Russian language for foreign students-philologists in the final stage. Doct. ped. Diss.]. Moscow, 2005. 291 p. (In Russ.).
14. Shhukin A.N. *Metodika prepodavanija russkogo jazyka kak inostrannogo* [Methods of teaching Russian as a foreign language]. Moscow, Higher education Publ., 2003. 334 p. (In Russ.).

Electronic source

1. Van Jujehan'. *K voprosu o foneticheskih i leksicheskih trudnostjah pri izuchenii russkogo jazyka kitajskimi uchashhimisja* [On the question of phonetic and lexical difficulties in the study of Russian by Chinese students]. Stephanos, 2017, no. 3 (23), pp. 131-136. (In Russ.). DOI: 10.24249/2309-9917-2017-23-3-131-136. Available at: http://stephanos.ru/izd/2017/2017-23-14.pdf. (accessed 2.06. 2019).
2. Prosvirnina I.S. *Obuchenie fonetike russkogo jazyka* [Phonetics of Russian language]. (In Russ.). Available at: http: //www.elar.urfu.ru.iurg-2004-33-06.pdf. (accessed 6.06. 2019).
3. Umanskaja L.I., Kirjushina O.V. *Kommunikativnyj bar'er pri izuchenii inostrannogo jazyka i sposoby ego preodolenija* [Communicative barrier in learning a foreign language and ways to overcome it.]. *Nauka cherez prizmu vremeni* [Science through the prism of time], 2018, no.4(13). (In Russ.). Available at: http://www.naupri.ru (accessed 31.05. 2019).

Ли Станислав Игоревич, аспирант, ассистент,
Li Stanislav I. postgraduate student, teaching assistant
Керексибесова Урсула Валерьевна, магистрант, Кемеровский государственный университет, Кемерово, Россия
Kereksibesova Ursula V., graduate student, Kemerovo State University, Kemerovo, Russia

ПРОПОЗИЦИОНАЛЬНО-ФРЕЙМОВЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

PROPOSITIONAL-FRAME METHOD OF TEACHING THE FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY

Аннотация. В статье рассматриваются возможности применения пропозиционально-фреймового метода в обучении лексике иностранного языка, в том числе лексике языков коренных малочисленных народов России. В период глобализации пришло осознание значимости этнокультур. С одной стороны, в настоящее время идет интеграция культур, с другой – их обособление. Проблема сохранения этнических культур, проявляющихся в языках коренных малочисленных народов, является актуальной задачей. Универсальность предложенного метода обусловлена тем, что производные слова строятся по аналогичным для каждого языка глубинным мыслительным структурам – пропозициональным схемам и созданным на их основе пропозициям. При анализе словообразовательных категорий выявляются пропозициональные структуры знания, представляющие собой абстрактные суждения предикативно связанных между собой актантов. В пределах пропозициональных структур реализуются пропозиции, проявляющие под влиянием конкретной языковой формы и этнокультурных особенностей уникальный способ познания мира конкретным народом. В статье предлагаются методические рекомендации по применению данного метода на занятиях по иностранным языкам. Пропозиционально-фреймовый метод, проявляющий гносеологическую сущность исследуемого объекта, нацелен на формирование у обучающихся знаний о доминирующих в разных языках словообразовательных моделях, на развитие навыка языковой догадки на основе знаний о словообразовательной структуре производного слова.

Ключевые слова: пропозиционально-фреймовый метод, фрейм, пропозициональная структура, пропозиция, концепт, наименования ягод, языки малочисленных народов, разноструктурные языки

Abstract. In the article we consider the possibility of using the propositional frame method in teaching foreign language vocabulary, including the vocabulary of the languages of the indigenous minorities of Russia. In the period of globalization came the realization of the significance of ethnocultures. On the one hand, at present, the integration of cultures is under way, on the other - their isolation. The problem of preservation of ethnic cultures, manifested in the languages of indigenous minorities, is an urgent task. The universality of the proposed method is due to the fact that the derived words are built according to the deep thinking structures similar for each language - propositional schemes and propositions created on the basis of them. In the analysis of word-formation categories, propositional knowledge structures are revealed, which are abstract judgments of predictively connected actants. Within the framework of propositional structures, propositions are realized, manifesting, under the influence of a specific linguistic form and ethno-cultural

characteristics, a unique way of knowing the world by a specific people. The article proposes methodological recommendations on the use of this method in foreign language classes. The propositional frame method, which manifests the epistemological essence of the object under study, is aimed at developing students' knowledge about word-formation models dominating in different languages, developing language guessing skills based on knowledge of the word-formation structure of the derived word.

Keywords: the propositional frame method, the frame, the propositional structure, the proposition, the concept, the names of the berries, the languages of small peoples, the multi-structural languages

Введение. В современной когнитивной лингвистике большинство исследований проводится в рамках антропоцентрического направления, так как изучение концептов невозможно без анализа языковых и неязыковых фактов в тесной связи с сознанием и мышлением человека. В настоящих лингвистических исследованиях «типология требует от исследователя учета огромного и разнородного материала и одновременно целостного представления всего этого материала, а также умения видеть различное в похожем и общее в различном [9, с. 19].

Как пишет В. фон Гумбольдт, на самом абстрактном уровне все языки устроены одинаково, и поэтому можно говорить о едином человеческом языке: «Формы нескольких языков могут совпадать в какой-то еще более общей форме, и к одной форме восходят, по существу, формы всех языков, если только идет речь о самых общих чертах: о связях и отношениях представлений, необходимых для обозначения понятий и для построения речи» [5, с. 74]. На самом абстрактном уровне находятся пропозиционально-фреймовые структуры знания, которые являются едиными для всех языков мира. Пропозиции же, в которых объективируются предикативно связанные субъектно-объектные суждения (пропозициональные структуры) могут быть как общими, так и специфичными в различных языках. Метод пропозиционально-фреймового моделирования, является одним из эффективных методов когнитивного анализа языка, используется исследователями Кемеровской дериватологической школы.

Значительная часть лексики большинства языков представлена производными словами. Именно поэтому словообразование играет ведущую роль в методике преподавания иностранных языков в целом и в формировании семантической компетенции в частности. В нашем исследовании пропозиционально-фреймовому моделированию подвергается материал разноструктурных языков.[1] Только на материале разных языков можно проследить каким образом языки мира отражают содержание человеческого мышления. Г. Д. Гачев подчеркивает важность сравнительно-сопоставительного метода: «…Каждый новый изученный национальный тип культуры становится прожектором-объяснителем всех предыдущих: вносит поправки к предыдущим тезисам, бросает на них новый свет и добавляет им в доказательности. Каждый одновременно — и объект, и инструмент [4, с. 8]. По словам Гумбольдта, слово «есть отпечаток не только предмета самого по себе, но его образа, созданного этим предметом в нашей душе» [6, с. 80].

Метод пропозиционально-фреймового моделирования. Производное слово семантически выражает пропозицию, но только в «свернутом» виде. В основе пропозициональной структуры находится предикат (глагол), в качестве его распространителей выступают актанты. Например, слово *земляника* соотносится с пропозицией «ягода, растущая в определенном месте», которая является реализацией пропозициональной структуры «объект – предикат – место».

Пропозиция служит «особой формой репрезентации знаний, базовой когнитивной единицей хранения информации, играющей главную роль в порождении и интерпретации дискурса, в том числе в составе когнитивных схем, фреймов, сценариев и ситуационных моделей» [8, с. 120].

В основе любой пропозиции находится объединение концептов, т.е. до начала акта номинации происходит «формирование пропозиции из существующих готовых концептов, но как только в результате этого акта рождается новое слово, слово становится представителем нового отдельного концепта и человек получает возможность оперировать им как новой интегрированной целостностью» [7, с. 317].

Возможности применения пропозиционально-фреймового моделирования в практике обучения иностранным языкам. Возможности метода рассмотрим на примере наименований ягод – Fragaria и Rubus idaeus. Использование метода возможно в двух направлениях: «одна пропозициональная структура – название разных ягод в разных языках» и «разные пропозициональные структуры – название одной ягоды в разных языках». В данной статье метод представлен в рамках второго направления.

Овладение инструментами и законами продуктивного словообразования в изучаемом языке «дает в руки учащихся средство не простого механизма накопления словарных единиц, а возможность систематизации и творческого использования уже накопленного словаря, позволяет глубже понять семантику знакомых слов и дает возможность семантизации значительной части новой лексики, понимание не отдельных единиц, а целых классов слов» [10, с. 18].

Fragaria (земляника)
ПС «объект – предикат – место»,
П «ягода, растущая в определенном месте»

Хакасский – *чир чистегі* (*чир* – земля, *чистегі* – ягода), алтайский – *jер јиилек* (*јер* – земля, *јиилек* – ягода), шорский – *чер честеги* (*чер* – земля, *честеги* – ягода), ИЛСЗ «ягода, растущая на земле».

Земляника в английском – *strawberry* (*straw* – солома, *berry* – ягода), в китайском: 草莓 [cǎo méi] (草 [cǎo] – трава, 莓 [méi] – ягода), ИЛСЗ «ягода, растущая в соломе».

В телеутском – *кой јиилеги* (*кой* – баран, *јиилеги* – ягода), ИЛСЗ «ягода, которая растет там, где пасутся бараны».

ПС «объект для другого объекта»,
П «ягода в качестве пищи для животных»

В хакасском языке: *тӱлгӱ чистегі* (*тӱлгӱ* – лиса, *чистегі* – ягода), ИЛСЗ «ягода, которой питается лиса».

П «ягода по форме и размеру другого объекта»

В хакасском языке земляника – *хозанчӱрегі* (ИЛСЗ «заячье сердце»).

Rubus idaeus *(малина)*
ПС «объект – предикат – место»,
П «ягода, растущая в определенном месте»

В китайском языке: 树莓 [shù méi] (树 [shù] – дерево, куст, 莓 [méi] – ягода), в хакасском: *агас чистегі* (*агас* – дерево, кустарник, *чистегі* – ягода); в телеутском: *агаш јилеги* (*агаш* – куст, *јиилеги* – ягода), ИЛСЗ «ягода, растущая на кустарнике».

ПС «объект – признак»,
П «ягода по характерному признаку другого объекта»

В английском языке малина также названа по воздействию на человека, её сравнивают с вином – *wineberry* (*wine* – вино, *berry* – ягода), ИЛСЗ «винная ягода».

ПС «объект для другого объекта»,
П «ягода в качестве пищи для животных»

В хакасском малина – *абачистеге* / *абахады* (*аба* – медведь; *чистеге*, *хады* – ягода), ИЛСЗ «ягода, которой питается медведь».

ПС «объект - средство», П «ягода как средство»

В хакасском языке среди наименований малины встречается *чӳрекчистегі* (*чӳрек* – сердце, *чистегі* – ягода), ИЛСЗ «ягода для сердца».

Таким образом, ядерными ПС в наименованиях рассматриваемых ягод являются: ***ПС «объект – предикат – место»*** и ***ПС «объект для другого объекта»***, также общими являются и пропозиции: ***П «ягода, растущая в определенном месте»*** и ***П «ягода в качестве пищи для животных».*** В основе именования ягод может находиться не только первый бросившийся в глаза признак (цвет, место произрастания, размер и т.д.), но и знание, которое приходит с опытом (ягода как лекарство).

Методические рекомендации.Учитель на основе анализа определенной тематической группы (в нашем случае ягод) демонстрирует разные типы пропозициональных структур, которые лежат в основе наименований, входящих в один фрейм; вместе с учениками рассматривает какие признаки положены в основу наименования объекта действительности, прослеживает какие факторы повлияли на конкретное наполнение пропозициональной структуры: сложившиеся традиции, культура, повседневная жизнь народа, его история, климат, наличие либо отсутствие государственных границ, взаимодействие с другими народами.

Учителю можно обратить внимание учеников на явление словообразовательно-пропозициональной синонимии в рассматриваемых языках (подробнее об этом явлении: [1]). В рамках пропозиционально-фреймового моделирования синонимия рассматривается как ситуативно-обусловленное явление. Отношения между слотами внутри фрейма порождают новые смыслы одного и того же предмета действительности через ассоциативные связи. «Фактически все, что имеется имплицитного в языке, становится эксплицитным при помощи ассоциаций. Одни из этих ассоциаций подсказываются самим языком, другие образуются в процессе функционирования, в речи» [3, с. 206]. Мотивирующие единицы в словообразовательно-пропозициональных синонимах служат для демонстрации именуемого предмета (явления) с разных сторон. Носитель языка на подсознательном уровне в зависимости от ситуации и цели коммуникации активизирует необходимый в данный момент слот.

Язык стремится к широкому представлению одного и того же предмета действительности разными производными единицами. Н. Д. Арутюнова считает, что «возможность пользоваться разными именами для обозначения одного и того же конкретного предмета создает ситуации, которые можно назвать гетерономинативными. Гетерономинативность может быть следствием предицирующих возможностей номинаций, пользуясь которыми говорящий одновременно идентифицирует предмет речи для собеседника, сообщает о нем дополнительные сведения, и дает ему оценку» [2, с. 97].

Заключение. Таким образом, использование пропозиционально-фреймового метода обучения языкам дает возможность обучающимся глубже понять закономерности познания мира представителями разных наций. Использование этого метода очень актуально при преподавании языков коренных малочисленных народов Сибири, в частности телеутского и шорского языков. Одно из условий сохранения традиций коренных народов – изучение их языков и обучение им.

В результате применения метода пропозиционально-фреймового моделирования при обучении иностранным языкам формируется представление о том, что в каждом языке пропозиции отражают лишь некоторые признаки и свойства объектов реального мира, поэтому картина мира, отраженная в отдельном языке, отличается от мира действительного и от картины мира, отраженной в других языках, то есть в каждом языке создается оригинальная пропозиционально организованная этническая языковая картина мира.

Информация о спонсорстве. Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект №17-04-00253-ОГН\19 «Язык и культура телеутов».

Благодарности. Выражаем благодарность нашему научному руководителю д.ф.н, проф., зав. кафедрой стилистики и риторики Кемеровского государственного университета Араевой Людмиле Алексеевне за ценные советы и рекомендации по оформлению, которые позволили улучшить текст статьи.

Примечание. [1]Языковой материал для анализа извлечен из следующих лексикографических источников: Баранова З. И., Котов А. В. Большой русско-китайский словарь. М.: Живой язык, 2010. 568 с.; Китайско-русский словарь / под ред. Ся Чжунъи. Пекин: Шаньшу ишугуань, 2008. 1280 с.; Мюллер В. К. Полный англо-русский русско-английский словарь: 300 000 слов и выражений. М.: Эксмо, 2013. 1328 с.; Русско-алтайский словарь / под ред. Н. А. Баскакова. М.: Сов. энцикл., 1964. 875 с.; Русско-телеутский словарь / под ред. Л. Т. Рюминой-Сыркашевой, Н. М. Рюмина. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2002. 192 с.; Русско-хакасский словарь / под ред. Д. И. Чанкова. М.: Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1961. 968 с.; Телеутско-русский словарь / под ред. Л. Т. Рюминой-Сыркашевой. Кемерово: Кузбассвузиздат, 1995. 118 с.; Хакасско-русский словарь: 14 000 слов; с приложением очерка «Хакасский язык» / сост. Н. А. Баскаков, А. И. Инкижекова-Грекул; под ред. Н. А. Баскакова. М.: Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1953. 487 с.; Шорско-русский и русско-шорский словарь / сост. Н. Н. Курпешко-Таннагашева, Ф. Я. Апонькин. Кемерово: Кемер. кн. изд-во, 1993. 149 с.; Этимологический словарь тюркских языков: Общетюркские и межтюркские основы на букву «В», «Г» и «Д» / АН СССР. Ин-т языкознания; ред. Н. З. Гаджиева. М.: Наука, 1980. 395 с

Список литературы

1. Араева Л. А., 2015. Одна из самых загадочных сфер языка (к вопросу о словообразовательно-пропозициональной синонимии) // Язык в пространстве речевых культур: К 80-летию В. Е. Гольдина / отв. ред. О. Ю. Крючкова, Л. П. Крысин. М.: Саратов: Амирит, 2015. С. 154–164.
2. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1999. 896 с.
3. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. М.: Изд-во иностранной литературы, 1955. 416 с.
4. Гачев Г. Д. Национальные образы мира. М.: Советский писатель, 1988. 233 с.

5. Гумбольдт В. фон. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества: Форма языка // Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1984. С. 69–74
6. Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры / Вильгельм фон Гумбольдт; пер. с нем. вступ. Статьи А. В. Гулыш, Г. В. Рамишвили. М.: Прогресс, 1985. 451 с.
7. Кубрякова Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Рос. Академия наук. Ин-т языкознания. М.: Языки славянской культуры, 2004. 560 с.
8. Макаров М. Л. Основы теории дискурса. М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. С. 119-146 с.
9. Рыбаков М. А. Системный взгляд как основа филологической мысли / О. И. Валентинова, В. Н. Денисенко, С. Ю. Преображенский, М. А. Рыбаков; Российский Университет Дружбы Народов. Москва: Издательский дом «ЯСК», 2016. 441 с.
10. Хидекель С. С., 1975. Некоторые спорные вопросы строения словообразовательных моделей и практика преподавания иностранного языка // Словообразование и его место в курсе обучения иностранному языку. Владивосток: ДВГУ. Вып. 3. С. 18–26 с.

References

1. Araeva L. A., 2015. Odna iz samykh zagadochnykh sfer yazyka (k voprosu o slovoobrazovatelnopropozitsionalnoy sinonimii) [One of the Most Mysterious Spheres of the Language (to the Issue of Word-Formation-Propositional Synonymy)]. Yazyk v prostranstve rechevykh kultur: K 80-letiyu V.E.Goldina. Moscow, Saratov, Amirit Publ., pp. 154-164.
2. Arutyunova, N. D., 1999. Yazyk I mir cheloveka [Language and the world of man]. M.: Languages of Russian culture. 896 p.
3. Bally, Sh., 1955. Obshchsya lingvistika i voprosy francuzskogo yazyka [General linguistics and French language issues]. M.: publishing House of foreign literature. 416 p.
4. Humboldt W. von., 1984. O razlichii stroeniya chelovecheskikh yazykov i ego vliyanii na dukhovnoe razvitie chelovechestva: Forma yazyka. Izbrannye trudy po yazykoznaniyu [Selected Works on Linguistics]. Moscow, Progress Publ., pp. 69–74.
5. Humboldt W. von., 1985. Yazyk i filosofiya kul'tury [Language and philosophy of culture]. Moscow, Progress, 451 p.
6. Kubryakova E. S., 2004. Yazyk i znanie: Na puti polucheniya znaniy o yazyke: Chasti rechi s kognitivnoy tochki zreniya. Rol yazyka v poznanii mira. [Language and Knowledge: Towards Knowledge of the Language: Parts of Speech from a Cognitive Point of View. The Role of Language in the Knowledge of the World]. Moscow, Yazyki slavyanskoy kultury Publ. 560 p.
7. Gachev G. D. 1988. Nacional'nye obrazy mira [National image of the world]. Moscow, Sovetskij pisatel', 233 p.
8. Makarov M. L., 2003. Osnovy teorii diskursa [Man theories of discourse]. M.: ITDGK «Gnozis», pp. 119-146.
9. Rybakov M. A., 2016. Sistemnyj vzglyad kak osnova filologicheskoj mysli. Rossijskij Universitet Druzhby Narodov [System view as the basis of philological though. Peoples' Friendship University of Russia] Moscow, Izdatel'skij dom «YASK», 441 p.
10. Hidekel S. S., 1975. Nekotorye spornye voprosy stroeniya slovoobrazovatelnykh modeley i praktika prepodavaniya inostrannogo yazyka. [Some Controversial Issues of the Structure of Word-Formation Models and the Practice of Teaching a Foreign Language]. Slovoobrazovanie i ego mesto v kurse obucheniya inostrannomu yazyku. Vladivostok, DVGU Publ., iss. 3, pp. 18-26.

Морозюк Светлана Николаевна, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии Московского педагогического государственного университета, Москва, Российская Федерация.

Morozyuk Svetlana Nikolaevna, Doctor of psychology, professor, Head of the Department of Psychology GOU VPO «Moscow Pedagogical State University» Moscow, Russian Federation.

Кузнецова Елена Сергеевна, аспирант кафедры психологии Московского педагогического государственного университета, Москва, Российская Федерация.

Kuznetsova Elena Sergeevna, postgraduate student, Department of Psychology, Moscow Pedagogical State University Moscow, Russian Federation.

САНОГЕННОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

SANOGENIC THINKING AS A FACTOR OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF STUDENTS IN THE POLYETHNIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Аннотация. В данной статье обоснована актуальность эмпирического исследования проблемы межкультурного взаимодействия, обеспечения психологического благополучия личности в полиэтнической образовательной среде вуза. Теоретически обоснована возможность решения данной проблемы не только с помощью политической воли, но и образования и воспитания. В качестве респондентов в эмпирическом исследовании выступали студенты 1-го курса Московского педагогического государственного университета. В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи психологического благополучия студентов педагогического университета, находящихся в полиэтнической образовательной среде с особенностями их рефлексии, с проявлениями их защитной рефлексии при переживании стыда, обиды, вины, зависти, страха неудачи.

Установлено, что чем более выражены у студентов показатели защитной рефлексии, тем менее они психологически благополучны. Напротив же, у психологически благополучных студентов ярче выражен показатель саногенного мышления. Однако характер связи показателей защитной рефлексии с компонентами психологического благополучия имеет некоторое своеобразие, которое и описывается в статье.

Авторами вскрыт, заслуживающий интереса ученых и практиков психологический феномен. Равновесие между способностью испытывать стыд и способностью чувствовать себя свободным, независимым и самостоятельным обеспечивается особым видом рефлексии, саногенной, под которой авторы понимают рефлексию, направленную на снижение страдания от негативных переживаний с помощью осознанного выбора конструктивных программ поведения.

Ключевые слова. Психологическое благополучие, саногенная рефлексия, защитная рефлексия, полиэтническая среда, саногенное мышление.

Abstract. This article substantiates the relevance of the empirical research of the problem of intercultural interaction, ensuring the psychological well-being of the individual in the multi-ethnic educational environment of the university. Theoretically, justified the possibility of solving this problem not only with the help of political will, but also education and upbringing. The first-year students of the Moscow State Pedagogical University acted as respondents in an empirical study. The article presents the results of an empirical research of the relationship of psychological well-being of students of a pedagogical university who are in a multi-ethnic educational environment with features of their reflection,

with manifestations of their defensive reflection while experiencing shame, resentment, guilt, envy, fear of failure.

It has been established that the more pronounced the defensive reflection indicators among students are, the less psychologically safe they are. On the contrary, psychologically prosperous students have a more pronounced indicator of sanogenic thinking. However, the nature of the connection between the indicators of defensive reflection and the components of psychological well-being has some peculiarities, which is described in the article.

The authors revealed a psychological phenomenon deserving the interest of scientists and practitioners. The balance between the ability to experience shame and the ability to feel free, independent and independent is provided by a special kind of reflection, sanogenic, by which the authors understand reflection aimed at reducing suffering from negative experiences through conscious choice of constructive behavior programs.

Keywords. Psychological well-being, sanogenic reflection, defensive reflection, adolescent, multi-ethnic environment, sanogenic thinking, nationality.

Введение. Тема доклада – саногенное мышление как фактор психологического благополучия студентов в полиэтнической образовательной среде предполагает выявление связей между психологическим благополучием студентов (по К. Рифф это – положительные отношения с окружающими, цели в жизни, самопринятие, личностный рост, управление окружением, автономия), с особенностями их мышления и рефлексии (Ю.М. Орлов, С.Н. Морозюк).

На сегодняшний день на фоне учащающихся политических конфликтов, межэтнических раздоров, все чаще встает вопрос о межкультурных связях и отношениях, в которых бы проявлялись положительные тенденции межкультурного обмена. Агрессия же, отсутствие толерантности к традициям и ценностям других стран и государств, к иноязычию способствует нарастанию социальной напряженности в обществе и психологическому неблагополучию его членов [1;2;3;5;11].

В условиях мегаполиса, когда размываются границы между культурными, национальными и ценностными пространствами, проблема сохранения эмоционального, психологического и социального благополучия, жизнеспособности личности в постоянно и быстро меняющемся мире становится особенно актуальной. Уважение человеческого достоинства, свободы и демократии, бесконфликтное сосуществование людей в поликультурном мире должно быть обеспечено, наряду с политической волей, в процессе образования и воспитания.

В российской научной традиции психологическое благополучие определяется наличием и состоянием у личности тех ресурсов, которыми она обладает для реализации своей эффективной жизнедеятельности.

Теория. В основе нашего исследования лежит теория и практика саногенного мышления Ю.М. Орлова и саногенной рефлексии С.Н. Морозюк.

«Для построения целостной модели благополучия необходимо рассматривать личность в контексте ее социально-психологических характеристик и доминирующих отношений – к себе, другим людям, миру» С. Л. Рубинштейн [10, с. 83]. Рефлексия является когнитивным механизмом развития личности и способствует осознанию не только собственных действий и поведения, но и изменяет средства и основания деятельности с целью управления состоянием [6, с. 56], что позволяет нам рассматривать ее как фактор, обеспечивающий психологическое благополучие личности. Однако заметим, что не столько способность личности к рефлексии, сколько качество самой рефлексии влияет на ее психологическое благополучие. С точки зрения Ю.М. Орлова, С.Н. Морозюк, рефлексия – это «умственные акты различного уровня организации, возникающие в ответ на неопределенность ситуации и выбора решения». Роль же саногенной рефлексии как фактора развития эмоционального и психологического благополучия обусловлена ее направленностью на уменьшение страдания от негативных эмоций, в результате чего обеспечивается осознанный выбор конструктивных поведенческих программ [8, с. 81].

Саногенная рефлексия направлена на осознание своей жизненной философии, способа жизни, отношений с миром.

Данные и методы. Наше исследование проводилось в январе-марте 2019 года с использованием следующих методик: проективная методика «Когнитивно-эмотивный тест» (Ю. М. Орлов, С. Н. Морозюк) [7] и тест «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (адаптированная Т. Д. Шевельковой, П. П. Фесенко) [9] . В исследовании приняли участие студенты первого курса Московского педагогического государственного университета в количестве 133 человек. Из них 42 респондента – юноши и 91 респондент – девушки. Большее количество респондентов – русские (45%). Также выборку составили: армяне – 5 человек, таджики – 2 человека, евреи – 5 человек, украинцы – 6 человек, болгары – 4 человека, якуты – 3 человека, эвенки – 2 человека, башкиры – 5 человек, татары – 5 человек, белорусы – 3 человека, латыши – 3 человека, молдоване – 1 человек, казахи – 3 человека. Смешанные национальности: украинцы + русские – 10 человек, евреи + русские – 8 человек, немцы + русские – 1 человек, цыгане + русские – 2 человека, чеченцы + русские – 1 человек, белорусы + осетины – 1 человек. Наличие представителей различных национальностей в образовательной среде ВУЗа позволяет нам назвать его поликультурным. Однако надо заметить, что выборка представлена респондентами, владеющими русским языком, хорошо адаптированными к русской культуре.

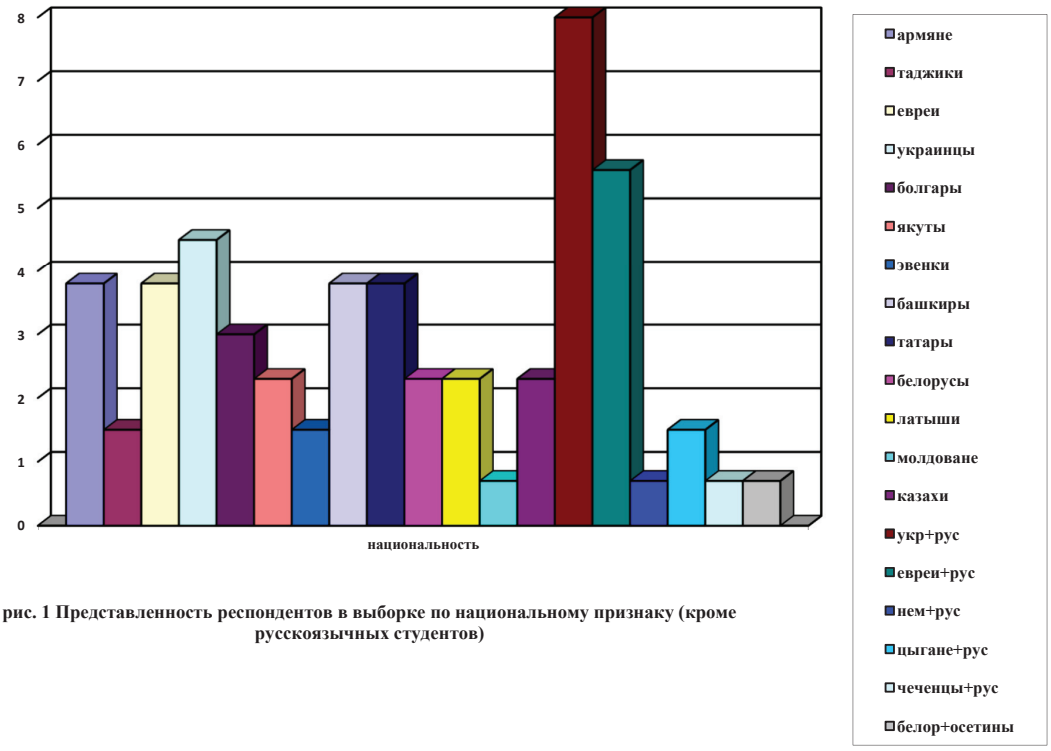


рис. 1 Представленность респондентов в выборке по национальному признаку (кроме русскоязычных студентов)

Что касается принадлежности к религии респондентов и их вероисповедания, то в нашей эмпирической выборке 90% респондентов исповедуют христианство, 7% - ислам и 3% - иудаизм.

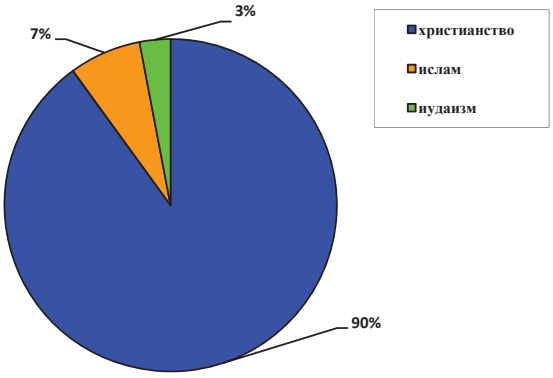


рис. 2 Принадлежность респондентов к религии

Ниже представлена корреляция особенностей рефлексии с компонентами психологического благополучия студентов (таблица 1).

Таблица 1. Взаимосвязь показателей защитной рефлексии студентов с компонентами их психологического благополучия

Компоненты психологического благополучия подростков (по К. Рифф) / *Показатели защитной рефлексии (по Ю.М. Орлову, С.Н. Морозюк)*	Отношение к другим	Автономия	Управление окружением	Личностный рост	Цели в жизни	Самопринятие	Психологическое благополучие
Объем защитной рефлексии от страха неудачи	0,11	0,04	0,02	-0,04	-0,08	-0,15	0,13
Объем защитной рефлексии от чувства вины	0,04	-0,04	-0,15	-0,07	-0,12	-0,08	0,03
Объем защитной рефлексии от чувства стыда	0,06	0,06	0,03	-0,02	-0,10	-0,09	0,07
Объем защитной рефлексии от чувства обиды	0,07	0,02	-0,11	-0,05	-0,10	-0,10	0,06
Агрессия против других	0,10	0,04	0,03	0,04	-0,07	**-0,16***	0,15
Агрессия против себя	-0,03	0,01	-0,04	-0,00	-0,06	-0,13	0,08
Рационализация обесценивания объекта	0,07	0,08	-0,04	0,02	-0,13	-0,13	0,10
Рационализация обстоятельствами	0,05	0,03	-0,11	-0,01	**-0,17***	-0,08	0,02
Проекция на других	0,06	-0,06	-0,00	-0,04	**-0,18****	-0,08	0,03
Защита от чувства вины	0,05	0,03	0,02	-0,02	-0,11	-0,10	0,08
Защита от чувства стыда	0,06	**0,21****	0,04	0,08	-0,06	-0,08	0,07
Защита от страха неудачи	0,01	0,10	-0,06	-0,03	-0,12	-0,11	0,07
Защита от зависти	0,01	0,11	-0,09	-0,02	-0,06	-0,08	0,06
Защита от обиды	0,05	-0,05	-0,03	-0,06	-0,12	-0,14	0,07
Уход от ситуации	0,03	0,02	-0,02	-0,02	-0,08	-0,13	0,10
Самоуничижение Я	0,11	0,13	0,08	0,05	-0,01	-0,15	**0,17***
Возбуждение вины в других	0,04	0,01	0,04	0,01	-0,08	**-0,17***	0,12
Саногенное мышление	0,03	**0,17***	-0,07	0,04	-0,13	-0,08	0,04
Несоответствие поведения других ожиданиям	-0,01	0,13	-0,06	0,04	-0,13	-0,08	0,04
Апеллирующее мышление	-0,03	0,12	-0,08	-0,02	-0,07	-0,07	0,02

Условные обозначения: ** - на уровне p ≤0,01, *- на уровне p ≤0,05

Для юношеского возраста характерны «души прекрасные порывы». В этот период очень важен романтический, положительный образ себя в профессии. Он наполняет личностным смыслом процесс учебной деятельности в вузе, мотивирует на саморазвитие и

самовоспитание ее субъектов. В противном случае крайняя степень самокритичности, непринятия себя приведут к пониженному фону настроения и состоянию фрустрации. Такие состояния сопровождаются и усугубляются патогенной рефлексией, направленной не на решение проблемы, а на защиту себя от негативных переживаний. Психологическая защита в виде ментальной агрессии не только не способствует разрешению проблемы, а напротив, лишь приводит к нарастанию психологического напряжения. Об этом свидетельствует наличие статистически значимой обратной связи, между компонентом психологического благополучия «самопринятие» и показателями защитной рефлексии: «агрессия против других» (r=-0,16) и «возбуждение вины в других» (r=-0,17). То есть, чем более выражены у респондентов показатели защитной рефлексии «агрессия против других» «возбуждение вины в других», тем менее представлен компонент психологического благополучия «самопринятие».

Юношеский возраст – это переломный период в развитии личности. От того насколько качественно студент переживет этот период, зависит его дальнейшая судьба в профессии.

Мы выяснили, что целеустремленные студенты не оправдывают свои промахи, ошибки и неудачи внешними обстоятельствами, не проецируют свои ценности, потребности и мотивы на других. Они берут ответственность на себя, за свои решения и поступки. Об этом свидетельствует наличие статистически значимой обратной связи между компонентом психологического благополучия «цели в жизни» и показателями защитной рефлексии: «рационализация обстоятельствами» (r=-0,17) и «проекция на других» (r= -0,18). Чем менее выражены показатели защитной рефлексии, тем более представлен компонент психологического благополучия «цели в жизни». Сосредоточенность студентов на образе желаемого результата, т.е. цели, сконцентрированность на процессе ее достижения позволяет им осознанно определять приоритеты на данном этапе своей жизни. Их поведение становится осмысленным, мотивированным и самоорганизованным.

Вместе с тем поведение независимых и самостоятельных в своих суждениях и поступках студентов регулируется чувством стыда. Способность испытывать чувство стыда обеспечивает им психологическую безопасность, позволяет не выбиваться из «социальной кожи», они не становятся объектом санкций со стороны своего социального окружения. Об этом свидетельствуют данные представленные в таблице 1. Чем более выражен у респондентов показатель психологического благополучия «автономия», тем более преобладает защита от чувства стыда (r= 0,21).

Однако справедливости ради надо заметить, что чрезмерная стыдливость не может обеспечить психологическое благополучие личности, свободу от мнения окружающих. В связи с этим вполне, на наш взгляд, правомерен вопрос: чем обеспечивается хрупкое равновесие между автономией, как показателем психологического благополучия и защитной рефлексией от чувства стыда? Ответ представлен в таблице 1. Равновесие между способностью испытывать стыд и способностью чувствовать себя свободным, независимым и самостоятельным обеспечивается особым видом рефлексии, саногенной, под которой мы понимаем рефлексию, направленную на снижение страдания от негативных переживаний с помощью осознанного выбора конструктивных программ поведения (Ю.М. Орлов, С.Н. Морозюк). Об этом свидетельствует наличие положительной статистически значимой связи между компонентом психологического благополучия «автономия» с показателями защитной рефлексии «саногенное мышление» (r=0,17) и показателем «защита от чувства стыда» (r= 0,21). Только в такой триаде показателей «и волки сыты, и овцы целы». Ощущение свободы, относительной независимости, и вместе с тем социальная адаптированность личности, свобода от чрезмерного чувства стыда обеспечиваются способностью саногенно размышлять и рефлексировать.

К своему удивлению мы обнаружили статистически значимую прямую связь общего показателя «психологическое благополучие» с показателем защитной рефлексии «самоуничижение Я» (r=0,17). То есть, чем более выражена у студентов склонность к самоуничижению, тем более психологически благополучными они себя ощущают. Этот артефакт мы можем объяснить, лишь тем, что самоуничижение себя разрешает личности быть не амбициозной, не требовательной к себе, ставить только достижимые цели и выбирать только те занятия, которые обеспечивают положительный результат. Такая позиция значительно снижает психологическое напряжение, личность ощущает себя психологически благополучной. Не желая выходить из психологически комфортной зоны, такая личность, навряд ли будет самостоятельно ставить цели, требующие значительного напряжения душевных сил на их достижение. Однако успех все реже будет сопровождать ее на жизненном пути.

Заключение. Проведенное эмпирическое исследование позволяет нам сделать следующее заключение.

Наше исследование находится в проблемном поле бесконфликтного сосуществования представителей различных культур в поликультурном мире. Расширение образовательных границ с одной стороны способствует развитию личности, расширению ее кругозора, с другой – способствует разрушению национальных традиций и размыванию этнических ценностей. Это не может не влиять на психологическое благополучие личности.

Поиск факторов и психологических механизмов, обеспечивающих психологическое благополучие личности в полиэтническом мире должен осуществляться не только в политическом поле, но и образовательном.

Эмпирические данные нашего исследования позволяют нам сделать вывод о том, что саногенное мышление и саногенная рефлексия являются фактором и психологическим механизмом обеспечивающим психологическое благополучие личности в полиэтнической образовательной среде.

Список литературы

2. Белинская Е.П. Этническая социализация подростка. М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЕК, 2000.
3. Джуринский А. Н. Воспитание в многонациональной школе: пособие для учителя. М., 2007.
4. Кананчук Л.А. Саногенная рефлексия как фактор адаптации студентов в полиэтнической среде вуза: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 / Кананчук Лидия Александровна. М., 2010.
5. Ковалевский П. И. Русский национализм и национальное воспитание в России. СПб.: Потаенное, 2006.
6. Крупник Е.П. Национальное самосознание. Введение в проблему. М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2006.
7. Морозюк С.Н. Саногенная рефлексия, акцентуации характера и эффективность учебной деятельности. М.: Штыкова М. А., 2000.
8. Орлов Ю.М. Когнитивно-эмотивный тест. М.: Принт, 2001.
9. Орлов Ю.М. Саногенное (оздоравливающее) мышление, кн. 1. М.: Слайдинг, 2003.
10. Райгородский, Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Самара: БАХРАХ-М, 2001.
11. Рубинштейн С.Л. Человек и мир [Текст]. СПб.: Питер, 2012.
12. Сергеева В. А. Роль образного опосредования в межличностном взаимодействии и его активизации у юношей и девушек с трудностями социально-психологической адаптации: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 / Сергеева Виктория Альбертовна. Иркутск, 2004.

Морозюк Юрий Витальевич, доктор психологических наук, профессор, Московского педагогического государственного университета, Москва, Российская Федерация.

Morozyuk Yuri Vitalievich, Doctor of psychology, Professor, Moscow state pedagogical University, Moscow, Russian Federation.

САНОГЕННЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ КАК ФАКТОР САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

SANOGENIC MANAGEMENT AS A FACTOR OF SELF-IDENTITY IN A MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Аннотация: в статье представлена теоретическая идея саногенного менеджмента, показывающая, как можно разрешить противоречие между требованием компетентностного подхода в образовании, предполагающего жесткий контроль за присвоением обучающимися профессиональных компетенций и необходимостью снижения стрессогенности в поликультурной образовательной среде. Эта проблема особенно актуальна в поликультурной образовательной среде. Высокая стрессогенность образовательного пространства мешает самореализации личности, блокирует ее творческий потенциал.

Автор предлагает сменить насильственную образовательную парадигму, основанной на стимулировании (рейтинги, аттестации и т.п.) а не на мотивировании процесса усвоения знаний, умений и навыков.

Автор, рассматривая педагога как менеджера, управляющего процессом усвоения знаний, становления профессионала предлагает внедрить в образовательный процесс вуза саногенный менеджмент как парадигму ненасильственного управления. Знание функциональной структуры поведения и деятельности делает педагога как менеджера более эффективным в управлении поведением субъектов учебной деятельности.

В статье описана и обоснована с позиции деятельностного подхода структура саногенного менеджмента.

Предлагаемый в статье материал будет представлять интерес как для теоретиков, так и для практиков, заинтересованных в повышении эффективности своей управленческой деятельности, а также преподавателей вузов и студентов.

Ключевые слова: саногенный менеджмент, менеджер, педагог, поликультурная образовательная среда вуза

Annotation: the article presents the theoretical idea of sanogenic management, showing how to resolve the contradiction between the requirement of competence approach in education, involving strict control over the assignment of students ' professional competencies and the need to reduce stress in a multicultural educational environment. This problem is particularly relevant in a multicultural educational environment. High transgenose educational space prevents self-realization, inhibits its creative potential.

The author proposes to change the violent educational paradigm based on stimulation (ratings, certification, etc.) and not on the motivation of the process of learning knowledge and skills.

The author, considering the teacher as a Manager, managing the process of learning, becoming a professional offers to introduce in the educational process of the University sanogenic management as a paradigm of nonviolent management. Knowledge of the functional structure of behavior and activity makes the teacher as a Manager more effective in managing the behavior of subjects of educational activity.

The article describes and justifies the structure of sanogenic management from the position of the activity approach. The material proposed in the article will be of interest to both theorists and practitioners interested in improving the efficiency of their management activities, as well as University teachers and students.

Keywords: sanogenic management, manager, teacher, multicultural educational environment of the University.

Введение. В условиях поликультурной образовательной среды личность испытывает огромные трудности приспособительно-адаптационного характера. Языковые барьеры в общении, этнические и культурные различия существенно повышают стрессогенность образовательной среды, затрудняя процесс личностной самореализации. Создатели теории и практики саногенного менеджмента (Морозюк Ю.В., Морозюк С.Н.) рассматривают его как необходимое условие и средство обеспечения антистрессовой среды для развития и самореализации личности как в профессиональной, так и учебной деятельности [4].

Саногенный менеджмент – новый стиль управленческой деятельности, в основе которого лежит парадигма безнасильственного управления людьми.

Применение ненасильственной парадигмы управления существенно снижает затраты энергии, времени, средств и усилий на достижение результата, а следовательно, экономически более эффективно, психологически менее безопасно, педагогически более результативно.

Теория. «Саногенный менеджмент» представляет собой новое слово в экономической теории и педагогической деятельности. В современной экономической науке и практике, несмотря на огромное число публикаций о менеджменте, многие теоретические вопросы и практика управления остаются не разрешенными.

Практика свидетельствует, что экономия на качестве управленческого решения приносит огромные, а часто и невосполнимые потери из-за его тиражирования на последующих стадиях жизненного цикла объекта. Качество и эффективность управленческих действий являются основным фактором процветания как организации в целом, так и каждого ее члена. В третьем тысячелетии менеджмент, основанный на устрашении и запретах, – атавизм общественного развития.

Насилие всегда вызывает сопротивление и требует постоянного увеличения масштабов принуждения, тотального контроля и наказания. В условиях поликультурной образовательной среды вуза такой подход неприемлем. Он является источником конфликтов, раздоров, что психологически не безопасно. Вузовский преподаватель, выполняя свои педагогические функции, управляет, прежде всего, собой, затем обучающимися и образовательным процессом. Педагог, осуществляющий свою деятельность на основе парадигмы насилия, стимулирования, а не мотивации, тратит свою энергию на принуждение, а исполнитель (обучающийся) – на сопротивление и переживание отрицательных эмоций. С одной стороны, действуя в условиях компетентностного подхода, педагог вынужден проявлять требовательность, контролировать процесс присвоения компетенций и знаний, необходимых для профессиональной деятельности, с другой – применение насильственной парадигмы, основанной на стимулировании, а не на мотивировании процесса усвоения знаний, умений и навыков, тиражирует эту образовательную парадигму в своих студентах, которую те присвоят и будут применять в своей профессиональной деятельности.

Смена образовательной парадигмы должна произойти уже на этапе профессионального становления будущих педагогов. И эту задачу должна выполнить практика саногенного менеджмента, внедренная в образовательный процесс.

«Санногенный менеджмент», в силу своей направленности на оздоровление профессионального, эмоционального климата в образовательной среде, повышает профессиональную эффективность педагога, его психологическую ресурсность и ресурность обучающихся.

В основу такого подхода ложится знание основных законов как функционирования и развития организаций, так и поведения людей, а также способов эффективного влияния на протекающие в организации процессы. Чем выше психологическая и эмоциональная компетентность педагога, тем богаче палитра его управленческих действий и применяемых в конкретной ситуации методов управления процессами и людьми, тем обоснованнее качество педагогического решения, а, следовательно, меньше риск потерпеть неудачу и больше шансов на успех [2; 5].

В педагогической деятельности не возможно алгоритмизировать весть процесс обучения и общения со студентами, не существует обязательных для любой ситуации «жестких алгоритмов», как многим хотелось бы. Взаимодействуют личности, субъекты деятельности, обладающие своими неповторимыми чертами и качествами. Выбор технологий, методов анализа, прогнозирования, оптимизации и обоснования педагогического решения является делом сугубо творческим. Вместе с тем, знание функциональной структуры наиболее широких классов действия или поведения является необыкновенно сильным средством, повышающим уровень понимания и усвоения сложных процессов управления людьми, процессом развития личности.

Данные и методы. Функциональная структура саногенного менеджмента как управленческой деятельности выглядит следующим образом:

Началом управления является определение ситуации менеджером (педагогом), который выступает в двух ипостасях: как профессионал и как человек. Ситуация требует принятия решения и с позиции технологии образовательного процесса, и с позиции личностного взаимодействия. На этом этапе важна ориентировка, в результате которой необходимо правильно оценить ситуацию на основе анализа прошлого опыта и настоящей ситуации, чтобы правильно определить цель и программу своих действий.

В компоненте цели психологически и эмоционально компетентный менеджер (педагог) осознает реалистичность цели и свои ожидания относительно результата деятельности и поведения партнера по общению, а также осознает источники возникновения отрицательных эмоций в результате рассогласования ожиданий, образов желаемого и реального результатов деятельности. Цель как образ желаемого результата, который должен состоятся в результате взаимодействия субъектов учебной деятельности и общения. Без цели или ее недостаточной определенности дезорганизуется весь последующий процесс деятельности. Очень важно осознать реалистичность поставленной цели, свои ожидания относительно результата деятельности и поведения партнера по общению, иначе это станет источником отрицательных переживаний. Демотивирующие к деятельности процессы закладываются именно на этом этапе.

В компоненте принятия решения психологически и эмоционально компетентный педагог осуществляет функцию выбора программы поведения или поступка. На этом этапе необходимо выбрать программу поведения в соответствии с поставленной целью. После составления плана действий появляется намерение. В дальнейшем к неудаче приводит план составленый плохо, не в соответствии с конкретной ситуацией.

В реализации программы деятельности – менеджер (педагог) регулирует действия в соответствии с выбранной программой, управляет поведением, оценивает его в контексте

ситуации, места и времени. На этом этапе управление заключается в контроле за исполнением, регулировании и коррекции плана действий при необходимости;

В компоненте индивидуальные качества субъекта деятельности менеджер (педагог). проявляет способности к адекватной ситуации саморегуляции, эмпатии, экспрессивности.

Таким образом, саногенный менеджмент можно рассматривать как современную парадигму управленческой деятельности, направленной на поддержание эмоционального, психологического и профессионального благополучия субъектов образовательной деятельности [3; 4].

Выработанный авторами подход позволяет интегрировать в экономическую науку и практику психологические понятия: саногенный менеджмент (оздоравливающее управление), психология управления, рефлексия, саногенная рефлексия, эмоциональная компетентность и др. выработанные в психологических исследованиях.

Прекращение поведения. Акт управления предполагает прекращение поведения с момента как полученный результат поведения стал соответствовать поставленной цели.

В компоненте индивидуальные качества субъекта деятельности менеджер (педагог) проявляет способности к саморегуляции адекватной ситуации, эмпатии, экспрессивности.

Менеджмент состоит в управлении собственным поведением или поведением других. Знание того, как устроено поведение и деятельность, делает возможным их понимание и управление ими. Это также способствует и облегчает научение определенному поведению. Управление поведением состоит с одной стороны в стремлении вызвать определенное поведение или придать ему какие-то важные для нас свойства и с другой стороны бывает важно устранить нежелательное поведение. Перечисленные выше функциональные элементы присутствуют в любом поведении любого живого существа. Если же отсутствует хотя бы один из этих основных функциональных элементов, то поведение организма, личности, группы, государства, становится невозможным. Поведение в этом случае распадается [2; 6].

Знание функциональной структуры поведения и деятельности делает педагога как менеджера более эффективным в управлении поведением субъектов учебной деятельности.

В основу такого подхода ложится знание основных законов как функционирования и развития организаций, так и поведения людей в условиях их формирования, а также способов эффективного влияния на протекающие в организации процессы. Чем выше обоснованность применяемых в конкретной ситуации методов управления и качество управленческого решения, тем меньше риск потерпеть неудачу и больше шансов на успех.

Заключение. Таким образом, саногенный менеджмент можно рассматривать как современную парадигму управленческой деятельности. Он направлен на поддержание эмоционального, психологического и профессионального благополучия субъектов профессиональной и учебной деятельности, повышение их лояльности и надежности. Саногенный менеджмент как управленческая парадигма позволяет руководителю (педагогу) не только осознавать собственные действия и поведение, но и изменять средства и основания управленческой деятельности, направленной на оздоровление организации в целом, повышая тем самым ресурсность организации через повышение ресурсности каждого ее члена.

Саногенный менеджмент как философия управленческой деятельности и как практика управления на сегодняшний день ждет экспериментальной проверки в научных исследованиях и апробации в практической деятельности.

Список литературы

1. Либина Е.В., Стили реагирования на стресс: психологическая защита или совладание со сложными обстоятельствами? //Стиль человека: психологический анализ. М.: Смысл, 1998.
13. Морозюк С.Н., Саногенная рефлексия как фактор стрессоустойчивости персонала организации. Вестник финансового университета. М.: Финакадемия, 2012. № 4.
14. Морозюк С.Н., Морозюк Ю.В. Психологические аспекты управления персоналом. (В контексте обеспечения экономической безопасности). М.: Изд-во Финакадемия, 2011.
15. Морозюк С.Н., Морозюк Ю.В. Саногенный менеджмент как современная парадигма антистрессового управления. Международный конгресс «Психическое здоровье человека XXI века» Москва 2018
16. Райнольдс М. Коучинг: эмоциональная компетентность/ пер. с англ. Центра поддержки корпоративного управления и бизнеса, 2003.
17. Орлов Ю.М. Структура поведения. Серия: Управление поведением. М. Имринт — Гольфстрим, 1997.

Нарынбаева А.С., доктор экономических наук, ас. Профессор Инновационного Евразийского университета, г. Павлодар, Казахстан

Narynbayeva A.S., Doctor of Economics, associate professor of Innovative University of Eurasia, Pavlodar, Kazakhstan

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТРАЕКТОРИИ В ПРОГРАММЕ MBA (ОПЫТ ИННОВАЦИОННОГО ЕВРАЗИЙСКОГО УНИВЕРСИТЕТА)

EDUCATIONAL TRAJECTORIES IN THE MBA PROGRAM (EXPERIENCE OF INNOVATIVE UNIVERSITY OF EURASIA)

Аннотация. В данной статье рассматривается современное состояние бизнес-образования в Казахстане. Целью исследования явилась попытка проанализировать появление и развитие системы бизнес-образования в стране, оценить ее современное состояние, определить имеющиеся проблемы и недостатки и предложить пути решения данных проблем.

Автором исследован рынок и представлена структура системы бизнес-образования с описанием ее основных субъектов. Результаты исследования выявили, что система бизнес-образования Казахстана сложилась и в настоящее время находится на стадии становления и развития. Делается вывод о ключевой роли бизнес-образования в развитии экономики; подчеркивается, что конкурентоспособность экономики во многом зависит от качества бизнес-образования, а дальнейший рост экономики невозможен без хорошо обученных и подготовленных управленческих кадров.

Ключевые слова: бизнес-образование, MBA, экономика Казахстана, инновации, конкурентоспособность, образовательные траектории, предпринимательские и управленческие кадры

Abstract. The present article discusses the current state of business education in Kazakhstan. The purpose of the study was to analyze the emergence and development of the business education

system in the country, assess its current state, identify existing problems and weaknesses and suggest ways to solve these issues.

The author investigated the market and presented the structure of the business education system with a description of its main subjects. The results of the study revealed that the system of business education in Kazakhstan has developed and is currently at the stage of formation and development. The conclusion is made about the key role of business education in economic development. It is emphasized that the competitiveness of the economy depends largely on the quality of business education, and further growth of the economy is impossible without well- educated and trained management personnel.

Keywords: business education, MBA, economy of Kazakhstan, innovations, competitiveness, educational trajectories, entrepreneurial and managerial personnel

Introduction. The competitiveness of the economy of any country depends primarily on the level of development of its human resources, which is directly related to the education system. It is education that creates “human capital assets”, which crucially determines the economic potential of a country and, therefore, is the source of its economic growth. The OECD report on the competitiveness of the economies of the Central Asia countries, the development of human capital assets is designated as the main priority in improving the investment attractiveness of the region. To solve this problem it is recommended to eliminate the existing gaps in the training of qualified personnel, more specifically the discrepancy between the structure of education and the requirements of the modern labor market. [1]

It should be noted that, along with professional-technical personnel, it is necessary to train and educate entrepreneurial and managerial personnel for business. It is entrepreneurship, which is predominantly small and medium-sized businesses, that is the foundation of the innovative development of the economy. In the Message of the President "Strategy Kazakhstan-2050" entrepreneurship is called "the driving force of the new economic policy" [2]. Unfortunately, today the level of preparation and education of entrepreneurial personnel in the country is insufficient. The government calls to raise the general level of business culture of entrepreneurs and develop entrepreneurial initiative.

In countries with developed economies, business education is responsible for preparing professional managerial personnel for business, mainly through such programs as MBA - Master of Business Administration, DBA - Doctor of Business Administration, professional development programs and advanced training of managers and directors.

For Kazakhstan, business education is a relatively new concept that spread in the 90s with the development of market mechanisms in the country's economy. In a broad sense, business education is understood as “educational activities aimed at the formation and development of managerial competencies (practically significant knowledge and professional skills) necessary for the effective management of companies that are operating under conditions of market competition”. [3] An important feature of business education is its practical orientation; business school graduates work in the real sector of the economy, occupying managerial positions.

World experience bears evidence that the demand for management (business) education depends on the rate of economic growth; the higher the rate of business development, the more companies need managerial staff. Analysis of the development of business education abroad shows that as the economic climate changes, the methods, forms and content of business education have changed. In responding to changes in the labor market, business schools revise their curricula, introduce new training courses or topics, integrate disciplines making the learning process flexible and aimed at satisfying the labor market.

In Kazakhstan, the business education market is currently in its infancy and development stage. Today it is represented by such major subjects as:

1) the business schools implementing business economics programs at the level of higher and postgraduate education.

2) the independent training centers and consulting companies that implement short-term advanced business training courses and offer consulting services;

3) the training centers and corporate universities at large companies that train their own personnel in accordance with the company's profile;

4) the representative offices of Russian and other foreign business schools and training companies in the territory.

The main difference of business education from other sectors of the education system is the practical orientation of the programs and training courses, in close cooperation of business schools and training / consulting companies with the real economy and professional employers' associations. The primary task of the business educational institutions of Kazakhstan is to prepare highly qualified professional managers, entrepreneurs and businessmen who are able to raise the country's economy to a new qualitative level.

Domestic business schools have received public recognition and successfully operate in the market. The development of business education is stipulated by the growing demand for training and professional development of personnel. Business schools are customer-oriented so the quality of educational services in this area is much better compared to other sectors of education. In order to provide high-quality training, some business schools are accredited by international accreditation agencies, such as CEEMAN, ACBSP, AMBA.

The positive developments in the field of personnel training and management training in Kazakhstan are evidenced by the fact that in the 2019 countries' competitiveness ranking, Kazakhstan ranked 59th among 140 countries of the world, having risen by 21 positions compared with the result of previous years. According to the report on global competitiveness in Kazakhstan, there is an improvement in many factors, including the "staff training level", according to which Kazakhstan rose by 24 positions [4]. Another evidence of the improvement of the business climate in the country are indicators of the annual ranking of Doing Business-2019 of the World Bank and the International Finance Corporation (IFC). According to the results of this rating, Kazakhstan has risen by several lines – to 28th place from 49th [5]. This report shows an assessment of regulatory standards that promote or hinder business development throughout the entire business cycle, including the creation of a company, business dealing, foreign trade activity, payment of taxes as well as the level of investor protection.

Methods. The MBA program, which trains management personnel for local companies, is becoming increasingly popular. MBA is an academic degree that is awarded to specialists who have received an education in the field of professional management. The MBA program allows effectively managing a team, seeing strategic perspectives and achieving some goals.

MBA programs around the world are a separate type of postgraduate education designed for managers with work experience. MBA education takes place in business schools and, as a rule, it is as practice-oriented as possible. MBA students deal with real-life cases (business situations in a particular company), attend seminars of renowned teachers and successful businessmen, do project work, take part in business simulations, trainings, etc.

The market of MBA programs in Kazakhstan consists of more than 25 players, among which 15 are business schools of universities, 6 training and consulting companies, 2 corporate universities and 6 representative offices of foreign business schools. Most of them are concentrated in Almaty. Every year the number of educational institutions introducing MBA programs is growing. Compared

to 2012, their number has almost quadrupled. According to the data of 2018, 3.8% of students from the postgraduate education market as a whole studied in MBA programs in Kazakhstan. It is noteworthy that this type of education is preferred by men. So, of the total number of students studying for MBA, 55.2% are men and 44.8% are women. According to the data for 2018, the state basically does not finance education on the MBA, as evidenced by statistics. Students who enrolled at the expense of the state educational order are only 1% of the total market for MBA programs. At the expense of enterprises there are 8% on MBA programs and 91% study from own funds. [6]

Today, the country has a wide range of educational trajectories under the MBA program: Full-time MBA – full-time attendance; Part-time MBA – evening classes or modular programs, Distance MBA, Mini-MBA – short-term training, Executive MBA – modular programs for executives with extensive experience (that is usually about 7 years) and business owners, Executive Education– short-term intensive programs for executives, business owners and functional managers (manager responsible for the work of one unit or industry). Although the classical MBA program is designed to train general managers who are able to work in companies of any business (general management), in the last 20 years MBA programs have begun to appear in various business areas or professions, such as finance or marketing. There are many narrower specializations of such programs: for example, an MBA in logistics, an MBA in the field of HR, an MBA in energy, etc. However, in almost all such programs the first year of study consists of the general management disciplines, specialized subject starts only in the second year of study.

It is important to remember that Kazakhstan's MBA programs have several prominent features: an emphasis on domestic business; mostly modular or evening learning format; lower cost compared to leading international MBA programs (an average of 5000$ for full-time MBA program).

In recent years, there has been a trend towards the emergence of highly specialized MBA programs. Education combining study in Kazakhstan and then continuing to study in other countries is still interesting. According to various sociological surveys, today, the following factors are most attractive in MBA education: the school’s reputation + the availability of specialized programs + the opportunity to get a double degree (Kazakhstani and western). Different training formats are also in demand: modular training, distance courses, evening training, full-time training, intramural studies, part-time training and weekend training (3-day session: Friday, Saturday, Sunday - 1 time per month). There is a heightened interest in EMBA due to the fact that senior executives began to be guided by global experience in management and the latest technologies.

A wide range of business school programs allows you to study in different areas: short-term seminars, various trainings, retraining courses, advanced training courses, MBA degree education, second higher education, Executive MBA, specialized programs.

For example, the MBA program of the Innovation University of Eurasia has been operating for more than 10 years, and has more than 180 graduates. Training is conducted in the following areas: Corporate Management, Leader. In 2015, InEU signed a cooperation agreement with the accredited international business school “Management and Marketing universal business school”, Edinburgh, Scotland.

Two-degree studies provide the following opportunities:

- training under the MBA program of InEU together with the MMU business school - receiving two diplomas;
- training under the MBA program of InEU in parallel with a 1 or 2-year magistracy of InEU (in any specialty) - receiving two / three degrees;
- training in individual modules (attendance of several trainings) under the MBA program of InEU in parallel with a 1 or 2 year magistracy of InEU (in any specialty) - issuance of certificates for the training completed and there is transcript recording.

Results. MBA contributes to the systematization of practical experience and accumulated knowledge, helps to find new opportunities to expand a business and increase company efficiency. One of the main advantages of an MBA, in addition to knowledge and skills, is networking. Ideally, studying on the MBA program, a student makes new business contacts that can be a catalyst for personal and career progression. Graduates get a real opportunity to improve their career and, respectively, increase their own value in the labor market. An important addition to learning is that students gain a full understanding of how to do business through the study of various disciplines.

How to choose a quality product from the set on the market? As a rule, MBA is estimated by two main indicators.

- *Graduates income level*. In developed countries, it is demand that determines the feasibility of investing in MBA, since the cost of a specialist in the market after obtaining a degree increases significantly. But in our country business is not very interested in such programs.. The reason is poor awareness and dissatisfaction with the quality level of many Kazakhstan's MBA programs, which throw doubts on value of education. Thus, according to the Headhunter, 33% of the polled Kazakhstani specialists are dissatisfied with the quality of the domestic MBA and only 29% of the respondents are satisfied with it.
- *International ratings and accreditation of programs*, which indicate the quality of the services provided. There are many prestigious international accreditations and ratings in the world today, but most of the Kazakhstan's MBA programs are not mentioned there. In particular, in the international ranking Eduniversal (France), that annually assesses 1000 business schools around the world.

MBA is not an academic program where theory is taught, it is a program that provides practical knowledge applicable right here, right now. MBAs are not taught by academic teachers, traditional teaching approaches are not used. MBA instructors are always experts with managerial experience of at least five years, which is supported by successful business coach projects and work experience in various fields. The MBA uses an innovative approach to the content of the programs, to training, they are strictly focused on increasing the competencies of managers and contain the newest approaches to management.

The State Standard of the Republic of Kazakhstan of the basis of MBA programs has been developed: these are the required blocks of education - basic disciplines + scientific foundation of business + specialization. It is the specialized block of disciplines that differ in each business school that attract one or other MBA students with a focus on a specific area.

However, problems should be noted along with positive trends in the system of business education.

Among the most important issues, the following should be noted:

- an isolation of learning from practice. The discrepancy between the content of educational programs and the actual needs of the market;
- the case studies of Kazakhstani companies are not widely used in business school programs (they have been working on this problem in recent years: for example, in 2015, the Bolashak Association published the first collection of Kazakhstani cases);
- variation of offers and services in the field of postgraduate business education in the regions and areas of Kazakhstan;
- insufficient number of expert teachers;
- lack of mechanisms for forecasting demand for new professions, new competencies;
- low level of state support for interaction between education and business;

- Kazakhstani business schools are not sufficiently integrated into the international educational space. Not all business schools have international accreditations.
- lack of mechanisms for motivating employers in collaboration with universities to develop professional competencies and learning outcomes;
- lack of weighty research in management / business education.

Another serious disadvantage of Kazakhstani business schools is low admission requirements (there are no entrance exams in Kazakhstan like the GMAT, which are practiced by Western business schools). Such an approach contributes to the low quality of education and the diverse contingent on programs. In some business schools, you can get on the MBA program immediately after graduation, resulting in an average age of students at 23-25 years.

A separate issue deserves the inadequate quality of many curricula and programs of business schools, the lack of emphasis on learning outcomes and management competencies of graduates. As is known, the MBA programs in Kazakhstan for a long time did not have official status. State standards appeared only in 2006, which negatively affected the quality of domestic business education. At the same time, there is an important trend that will manifest itself increasingly in the next few years: the rejection of a state-recognized diploma in higher and postgraduate education. It should be noted that in Russia the issuance of state MBA diplomas was terminated from 2012. Masters of Business Administration receive a university degree - and this is a practice applied all over the world. In the West, the presence or absence of high ratings and international accreditations helps consumers navigate a huge number of business schools and educational programs.

In addition, according to experts, the links between business schools and the real business are fragmented, there is no systematic approach in working together, which leads to a gap between the level of training of students and the requirements of the labor market. It should also be noted the unevenness of offers and services in the territorial plan, that 80% of business schools and training / consulting companies are concentrated in Almaty and Astana. In reality, all these problems significantly hinder the development of the business education system [7].

Almaty has a high level of education in the areas of consulting and management in the field of science, as well as training in Western business schools. In a number of domestic business schools, a foreign diploma is also issued (for example, in business schools there is a possibility to get diplomas from American, French, German, English business schools, but there is a nuance - only through joint programs).

Discussion. From the tendencies of further development of business education in Kazakhstan, analysts distinguish the following: training in basic MBA programs, and then, additional education in various highly specialized short-term courses. Executive MBA programs for senior executives and company owners will be in high demand. Due to the crisis, interest in corporate education has fallen, but after it ends, a surge of interest in such training is expected. Specialists expect the emergence of new specialized programs dictated by the trends of the time: management in the field of nanotechnology, innovation management, management of increased risks in investment activities, etc. After a while, the level of business education in Kazakhstan will increase, as well as the motivation of MBA students.

Implication. The peculiarity of modern business education is its flexibility and maximum adaptability to the realities of the current society and business. It teaches orientation in non-standard situations of Kazakhstan and Western business. Nothing stands still; everything is in constant development and movement, including business. Anyone who moves along with these business processes can quickly understand what is happening and not only correctly apply this or that business matrix, but also create a new – its own. And, perhaps, this is one of the main goals of modern business

education in Kazakhstan. Thus, in the system of professional business education in Kazakhstan, there are both positive trends and problems. To solve the existing problems, it is necessary to mobilize all resources, including government agencies, since the quality of business education ultimately predetermines the competitiveness of the country's economy; further growth of the economy is impossible without well-trained and educated managers. It is the business education system that is called upon to play a decisive role in the formation and development of labor resources, to become the basis of innovative transformations of society. The level of human capital in the country and hence the competitiveness of the economy will depend on the development of this sphere.

References

1. *Mozharova V.V. Uroven obrazovaniya i professionalnoy podgotovki grazhdan kak faktor konkurentosposobnosti chelovecheskogo kapitala v Kazakhstane*. [The level of education and training of citizens as a factor in the competitiveness of human capital in Kazakhstan] – Astana, 2012.
2. *Poslaniye Prezidenta Respubliki Kazakhstan – Lidera natsii Nursultana Nazarbayeva narodu Kazakhstana «Strategiya «Kazakhstan-2050»: novyy politicheskiy kurs sostoyavshegosya gosudarstva».* [Message of the President of the Republic of Kazakhstan - Leader of the Nation Nursultan Nazarbayev to the People of Kazakhstan "Strategy" Kazakhstan-2050 ": a new political course of the established state»] December 14, 2012 / akorda.kz.
3. *Gosudarstvennaya programma razvitiya ob¬razovaniya Respubliki Kazakhstan na 2011-2020 gody. //Ofitsial'nyy internet-resurs Ministerstva obrazovaniya i nauki RK*. [The State Program for the Development of Education of the Republic of Kazakhstan for 2011-2020. // The official web site of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan] /http://www.edu.gov.kz.
4. *Yezhegodnyy reyting globalnoy konkurentosposobnosti* / The IMD World Competitiveness Ranking: https://www.imd.org.
5. *Doing Business-2019. Business Regulation Evaluation*. https://russian.doingbusiness.org/ru.
6. *Biznes-obrazovaniye. Dannyye Komiteta po statistike Ministerstva natsional'noy ekonomiki RK.* [Business education. Data of the Committee on Statistics of the Ministry of National Economy of the Republic of Kazakhstan] URL: http://stat.gov.kz.
7. *Poslaniye Prezidenta Respubliki Kazakhstan N.Nazarbayeva narodu Kazakhstana. «Rost blagososostoyaniya kazakhstantsev: povysheniye dokhodov i kachestva zhizni».* [Message of the President of the Republic of Kazakhstan N.Nazarbayev to the people of Kazakhstan. "The growth of the welfare of Kazakhstan: an increase in income and quality of life"] October 5, 2018 / akorda.kz.
8. *Mirovaya ekonomika v okruzhenii riskov*. [The world economy surrounded by risks] G-Global, URL http://www.group-global.org/news/view/419 - 28.05.2019.
9. *OON, Yevropeiskaya economicheskaya komissiya: Obzor innovatsionnogo razvitiya Kazakhstana – 2017* [United Nations, Economic Commission for Europe: Review of Kazakhstan's Innovative Development]\URL: http://www.un.org/ru/publications/pdfs/ innovative_development_survey_kazakhstan_rus.pd
10. *Monobayeva. A.I. Razvitiye biznes-obrazovaniya v Respublike Kazakhstan: problemy i puti resheniya*. [Development of business education in the Republic of Kazakhstan: problems and solutions] Vestnik KazNU. Economic series. №2 (102). 2014.– p. 120-129.

Недосугова Анастасия Борисовна, кандидат филологических наук, доцент (ВАК РФ), доцент, Российский университет дружбы народов, Россия
Nedosugova Anastasia, Ph.D., Associate Professor, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), Russia

Недосугова Тамара Алексеевна, почетный профессор, доцент, Дипломатическая академия МИД России, Россия
Nedosugova Tamara, Honor Doctor, Associate Professor, Diplomatic Academy of the Russian Ministry for Foreign Affairs, Russia

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯПОНСКИХ СТАЖЕРОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

THE FORMATION OF LEXICAL COMPONENT OF THE LANGUAGE COMPETENCE WHEN TEACHING RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE TO JAPANESE WHO DO THEIR APPRENTENCESHIP IN INTERNATIONAL RELATIONS

Аннотация. В продолжение диалога культур между русской и японской цивилизациями возникла необходимость в подготовке высококвалифицированных специалистов в области международных отношений и международного права, способных не только вести сложный переговорный процесс, но и активно участвовать в кросс-культурной коммуникации между акторами. Статья посвящена проблемам обучения русскому языку как иностранному тех учащихся, которые приобретают или совершенствуют профессию специалиста-международника. Подтверждается, что при обучении японских учащихся профессиональной речи и профессиональному общению следует уделять внимание изучению глаголов – их сочетаемости и управлению. Отмечается, что для иностранных учащихся, особенно для японских, большую трудность представляет формирование синтаксической конструкции русского языка, строение которой и порядок слов отличаются от синтаксических конструкций японского языка. В статье описывается эксперимент, связанный с презентацией темы «Нормы международного права», цель которого заключается в том, чтобы доказать эффективность представленной в статье методики. Этот эксперимент подтвердил целесообразность использования таких методов и принципов при отборе лексического материала, как тематический отбор, семантический отбор, принцип сочетаемости, принцип словообразовательной ценности. В заключение авторы подтверждают вывод о необходимости использования национально ориентированной методики при работе с японскими специалистами.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, профессионально ориентированный подход, международные отношения, международное право, язык специальности, лексика, языковая компетенция, японская языковая личность, кросс-культурная коммуникация

Abstract. As the continuation of the dialogue of cultures between the Russian and Japanese civilizations, we see the need to prepare highly qualified specialists in the field of international relations and international law who can not only conduct a complicated negotiation process but as well actively

participate in cross-cultural communication between the parties. The article covers the problems which occur when junior or senior specialists of International Relations start to learn Russian as a foreign language. It is a given that Japanese students while learning the professional language and professional communication should pay attention to the verbs study, how they can be combined and verb's control (types of verb collocation). It should be noted that for international students, especially for Japanese ones, it is difficult to make syntactic constructions of the Russian language. This article describes an experiment connected to the presentation of the theme: "The norms of International law", which has the purpose to prove the efficiency of the methodology presented in the article. This experiment confirmed the reason why such methods and principles should be used when selecting lexical material such as thematic selection, semantic selection, combination principle, principle of the value when creating words. The authors confirm in the end the conclusion about the necessity to use a national oriented methodology when working with Japanese specialists.

Keywords: Russian as a foreign language, professional oriented approach, international relations, international law, language of a specialisation, lexicon, language competence, Japanese language identity, cross-cultural communication

1 Introduction. Международное право как учебный курс является фундаментальной дисциплиной при получении специальности юриста-международника, а также при совершенствовании знаний в области международных отношений, ибо «международное право – это система дозволений, предписаний, запретов, представляющих собой согласованные волеизъявления участников межгосударственных отношений, созданных для урегулирования этих отношений и обеспечиваемых принудительной силой государств, осуществляемой также в согласованных пределах индивидуально или коллективно» [5, с. 26].

В последние годы японские стажеры, обучающиеся в российских вузах, проявляют большой интерес к изучению международного права. Однако разница в строении языков – русского и японского, - в частности, различия в порядке слов при конструировании словосочетания и предложения, отсутствие в японском языке падежных окончаний, - провоцирует грамматическую интерференцию и вызывает большие трудности у обучающихся.

К изучению профессиональной речи, на наш взгляд, следует приступать после изучения основного начального курса русского языка, т.к. овладение нормами научной профессиональной речи требует активизации специальной лексики и терминологии, усвоения определенных словосочетаний и конструкций. Решению этих задач должна быть подчинена система упражнений, предполагающих работу над глагольным управлением, устойчивыми словосочетаниями, над сочетаемостью слов, словообразованием, синтаксическими конструкциями как устной, так и письменной научной речи [7, с. 3].

2 Materials and methods of research

Особое внимание при обучении профессиональной речи следует уделять изучению глаголов – сочетаемости глагола и управлению. Практика преподавания русского языка в японской аудитории показывает, что овладение правилами сочетаемости слов, в частности глагола и его распространителей (зависимых слов), вызывает большие трудности, а ошибки на сочетаемость относятся к наиболее устойчивым и трудно корректируемым.

Сочетаемость глагола, форма его распространителей обусловлена многими факторами, из которых следует назвать прежде всего лексико-семантические признаки глагола и природу зависимых слов. Нельзя правильно употребить глагол в речи, не зная круга образуемых с ним словосочетаний или формы зависимых от него слов. В связи с этим следует отметить, что, вводя глагол на любом этапе обучения профессиональной лексике, необходимо обеспечить усвоение образуемых этим глаголом словосочетаний. Изучать сочетаемость глагола и глагольное управление, регламентирующие управление глагола в речи, - задача актуальная на разных этапах

изучения русского языка как иностранного, поэтому отбор глаголов и глагольных словосочетаний, характер подачи материалов обусловлены практическими целями обучения русскому языку.

Большую трудность для японских учащихся представляет формирование русской синтаксической конструкции, строение которой и порядок слов отличаются от синтаксических конструкций японского языка. Так, например, сравним: *рус.* «Субъекты международного права участвуют в международных отношениях» и *яп.* 国際法の主体は、国際関係に関与します。(Kokusai-hō no syutai wa, kokusai kankei ni kanyoshimasu) в калькированном варианте перевода по-русски звучит приблизительно так: «Международного права субъект международные отношения в участвует». Или другой пример, сравним: *рус.* «Нормы международного права подразделяются на общие и специальные» и *яп.* 国際法の規範は、一般的なものと特別なものに分けられます。(Kokusai-hō no kihan wa, ippantekina mono to tokubetsuna mono ni wake raremasu) в калькированном варианте перевода на русский язык звучит так: «Международного права норма общая и специальная на подразделяется».

При обучении русскому языку японских стажеров-международников важное значение имеет отобранный для усвоения минимум лексики, который должен, на наш взгляд, состоять из словосочетаний (глагол + его распространители). Так как отбор лексики базируется на определенных *принципах*, включающих в себя измерительные признаки и показатели, то данные показатели могут служить основой для оценки и выбора словосочетаний.

Таким образом, при отборе лексики для изучения такой дисциплины, как международное право, уместен *тематический отбор*, под которым понимается определенное количество специальных словосочетаний, без которых невозможно коммуникативное общение по различным специальным темам. Опыт работы с японскими стажерами-международниками и *прогнозирование речевых ошибок*, связанных с языковой интерференцией, под которой мы, вслед за У. Вайнрахом, понимаем «результат личного знакомства с другим языком» [1, с. 36], помогают отобрать лексический минимум, который необходим для точного и идиоматичного выражения речевого высказывания обучаемого. Также очень важно подходить к выбору нужных словосочетаний, используя *принцип сочетаемости* [3, с. 71], при котором ценность лексики зависит от правильного и точного сочетания с другими словами. Например, существительное «санкции» в специальных текстах употребляется со следующими глаголами:

вводить – ввести санкции
применять – применить санкции } в отношении кого-чего?
ужесточать – ужесточить санкции
подвергаться – подвергнуться санкциям
находиться под санкциями [8, с. 197].

Словосочетание «наложить санкции» является неправильным / ошибочным, т.к. в профессиональной речи юристов-международников употребляется устойчивое словосочетание «наложить вето». Данная речевая ошибка (контаминация), к сожалению, часто встречается в СМИ.

Что касается *тематического отбора* профессиональной лексики для международников, то в подтверждение целесообразности использования этого метода был проведен эксперимент в Дипломатической академии МИД России в группах японских стажеров, изучающих русский язык и стажирующихся по направлению «Международные отношения». Количество участников эксперимента – 12 человек в разные годы обучения.

Разработана и опробована тема «Нормы международного права» и отобран лексический минимум по этой теме:

1. Принуждать – прину́дить (кого?) участников межгосударственных отношений (к чему?) к исполнению обязательств
2. Регулировать – урегулировать (что?) отношения
3. Определять (что? как что?) международное право как систему норм
4. Лежать в основе (чего?) нормы международного права
5. Участвовать (в чём?) в создании нормы
6. Признавать – признать (что?) действие нормы
7. Распространять – распространить действие, влияние (на кого-что?) на членов международного сообщества
8. Состоять (из чего?) из трёх элементов
9. Образовывать – образовать (что?) структуру
10. Указывать – указать (на кого-что?) на условие
11. Применять – применить (что?) норму
12. Обусловливать – обусловить (чем?) применением другой нормы
13. Подвергаться – подвергнуться (чему?) нападению
14. Нападать – напасть (на кого-что?) на страну
15. Оказывать – оказать помощь (кому-чему?) государству
16. Оказывать – оказать сопротивление (кому-чему?) нападающей стороне
17. Влиять – повлиять (на кого-что?) на межгосударственные отношения
18. Подразделяться (на что?) на общие нормы и специальные
19. Признавать – признать (кого-что?) нормы международного права
20. Называть – назвать (кого-что? кем-чем?) общепризнанные нормы принципами международного права [7, с. 25-26].

Это задание № 1 является предтекстовым к учебно-научному тексту «Нормы международного права»: нужно прочитать словосочетания, перевести их на родной язык, выучить, а также обратить внимание на сочетаемость слов при переводе. Предтекстовые задания также предполагают детальную работу над лексикой. При этом мы использовали *принцип словообразовательной ценности* – способность слов образовывать производные единицы [3, с. 71]. Например, в задании № 2 учащемуся предлагается преобразовать отглагольные существительные в глаголы, а в задании № 3 – от отобранных из лексического минимума глаголов образовать возможные формы причастия. Кроме того, составлены упражнения на анализ сложных слов (волеизъявление, взаимосвязанный и др.) и отработку устойчивых словосочетаний (оказывать сопротивление, оказывать помощь, оказывать содействие, лежать в основе и др.)

После проработки этой темы (предтекстовые задания, учебно-научный текст и послетекстовые задания) было проведено тестирование с целью проверки языковой компетенции японских учащихся, участвующих в описываемом эксперименте.

Остановимся на следующих примерах из заданий теста.

Задание 1. Выберите правильный вариант. Нужное подчеркнуть.

1. Участвовать | а) создание нормы международного права
   | б) на создание нормы международного права
   | в) в создании нормы международного права
2. Состоять | а) на трёх элементах
   | б) из трёх элементов
   | в) в трёх элементах (и другие 8 глаголов).

Задание 2. Замените подчёркнутые глаголы подходящими устойчивыми словосочетаниями данными справа. Где нужно, зависимые слова поставьте в нужной форме.

1. Россия <u>помогает</u> правительству сопредельного | а) лежать в основе

государства в борьбе против терроризма.

2. Любая норма международного права основывается на волеизъявлении не менее двух государств. б) оказывает помощь

(и другие предложения и словосочетания с целью проверки овладения навыками продуцировать идиоматические выражения).

Задание 3. Закончите предложение, используя подходящие словосочетания, данные справа, в нужной форме.

1. Международное право традиционно определяют …	а) создание норм международного права
2. Каждое государство имеет право участвовать …	б) как система норм

(и другие предложения, где проверяется усвоение такой трудной для японских учащихся темы, как глагольное управление и смысловая сочетаемость).

3 Results

Оценивание результатов проводилось по шкале ECTS. Итоги тестирования следующие: 2 учащихся выполнили тест на 96 баллов, 5 учащихся выполнили тест на 91-93 балла, 4 учащихся выполнили тест на 87-90 баллов, 1 учащийся выполнил тест на 82 балла, что в целом соответствует положительным оценкам А(5+), В(5), С(4).

4 Discussions and implication

Актуальная задача современной теории и практики в XXI веке – создание профессионально ориентированных учебников и учебных пособий, которые должны обучить иностранных, в данном случае японских, стажеров знаниям в области русского языка как средства профессионального общения.

В российской теории и практике преподавания русского языка как иностранного сложились две системы профессионально ориентированного обучения: система А – обучение русскому языку как средству получения специальности и система Б – обучение русскому языку как средству делового общения [4, с. 83].

Опираясь на современную теорию преподавания русского языка как иностранного (Л.С. Журавлева, Г.А. Золотова, Л.П.Клобукова, Красильникова Л.В., Панков Ф.И., Балыхина Т.В., С.А. Хавронина и др.) в Дипломатической академии МИД России создан ряд учебников и учебных пособий, которые, на наш взгляд, помогают реализовать задачу оптимизации и интенсификации процесса обучения учащихся с учетом особенностей японской национальной личности, для которой характерны такие качества, как умение творчески переработать новое, трудолюбие, чувство долга, профессиональное мастерство, ответственность [6, с. 179]. Кроме того, для выполнения этой задачи современный преподаватель высшей школы должен быть нацелен на так называемую «опережающую профессиональную компетенцию» [2, с. 34], которая позволит в процессе работы охватить весь спектр коммуникации: от коммуникации в узкопрофессиональном сегменте до кросс-культурной и межкультурной коммуникации.

Вышеописанный метод работы по обучению профессиональной лексике специалистов в области международных отношений нашел применение в создании ряда учебников и учебных пособий серии «Русский язык для дипломатов» [7; 9-10]. Эти учебники и учебные пособия входят в разработанные в Российском университете дружбы народов (RUDN University) учебно-методические комплексы и программы по русскому языку как иностранному (уровни В2, С1) и активно используются в учебном процессе.

Важной частью составляющей профессиональной компетенции специалиста в области международных отношений являются сформированные навыки и умения, позволяющие с учетом ситуации и задачи общения подготовить выступление-доказательство, чтобы, участвуя в дискуссиях, выражать и отстаивать позицию своего государства.

Интерактивные методы, опробованные и применяемые в ряде российских вузов, в частности в Дипломатической академии МИД России и Российском университете дружбы народов (RUDN University), направлены на формирование и развитие у иностранных учащихся, в том числе у японских стажеров, достигать коммуникативных целей в актуальных ситуациях общения. Один из таких методов – организация и проведение учебного круглого стола, когда учащимся предлагается согласиться или опровергнуть предложенное утверждение. Чтобы дискуссия носила продуктивный характер, акторам круглого стола необходимо четкое соблюдение норм русского литературного языка, на что и направлены описанные в статье методические приемы обучения русской профессиональной речи. Круглый стол целесообразно проводить не только с теми учащимися, которые специализируются в области международного права и международных отношений, но и с учащимися, которые совершенствуют знания русского языка в области других направлений – юриспруденции, политологии, социологии. В качестве примера можно привести следующие утверждения, с которыми можно согласиться или не согласиться: 1) «Нормы международного права, как вообще правовые нормы, взаимосвязаны. Возможны случаи, когда применение одной из них обусловлено применением другой» (С.В. Черниченко, юрист-международник, д.ю.н., профессор); 2) «Ключевая проблема современной версии либерализма в том, что он на самом деле нелиберален!» (К. Косачев, председатель Комитета Совета Федерации по международным делам); 3) «К сожалению, война – это двигатель истории» (Н. Михалков, кинорежиссер, актер, сценарист, продюсер); 4) Что касается Курильских островов, то «мирное разрешение споров — это конечная цель трансформации конфликта, направленная на усиление внимания обеих сторон к двусторонним отношениям» (Лю Чэн, доктор Нанкинского университета); 5) «Никогда не сомневайтесь, что небольшая группа умных, преданных своему делу людей может изменить мир. В истории всегда только так и было» (Маргарет Мид, антрополог).

Conclusions. Подводя итог вышеизложенному, следует подчеркнуть, что, на наш взгляд, комплексный подход при формировании лексического компонента языковой компетенции позволяет реализовывать сразу несколько лингвометодических задач при подготовке японских специалистов-международников: способствует овладению культурой русской речи, побуждает учащихся к познавательной деятельности, способствует развитию политкорректности при общении, что помогает вести диалог и осуществлять сотрудничество в многополярном мировом пространстве.

Acknowledgement

The publication has been prepared with the support of the «RUDN University Program 5-100».

References

1. Вайнрах У. (1979). Языковые контакты. Киев, Вища школа, 263.
2. Балыхина Т.В. (2010). Роль этнометодических знаний в формировании новых профессиональных качеств преподавателя высшей школы. Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика», 3:33-39.
3. Дмитрусенко И.Н. (2015). Принципы отбора лексических единиц для формирования рецептивной лексики в процессе самостоятельного чтения при модульной системе обучения. Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки»., Изд-во: Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет), Челябинск, 7:1, 69-74.
4. Клобукова Л.П. (2018). Профессионально ориентированное обучение и тестирование по русскому языку как иностранному: вчера, сегодня, завтра // Актуальные проблемы теории и практики преподавания русского языка как иностранного в современной образовательной

парадигме : коллективная монография / Е.Л. Бархударова, Д.Б. Гудков, Л.П. Клобукова, Л.В. Красильникова, И.В. Одинцова, Ф.И. Панков. М.: МАКС Пресс, 75-94.
5. Международное право: Учебник / Отв. ред. д.ю.., проф. С.А. Егоров. (2016). М.: Статут, 848.
6. Недосугова А.Б. (2003). Лингвокультурологическое описание национальной личности в русском и японском языках: Дисс. … канд. филол. наук. М., 224.
7. Недосугова А.Б., Недосугова Т.А. (2019). Профессиональная речь: международное право: учеб. пособие по русскому языку как иностранному. М.: Канон+ РООИ «Реабилитация», 192.
8. Новикова М.Л. (2015). Краткий учебный словарь газетной лексики (2-е изд., доп.). М.: Канон+ РООИ «Реабилитация», 240.
9. Предложно-падежная система: учебник русского языка для дипломатов / под общ. Ред. Т.А. Недосуговой (2017). М.: Канон+ РООИ «Реабилитация», 248.
10. Учебник русского языка для дипломатов (синтаксис научной речи). 3-е изд., перераб. / А.В. Митрофаненкова, А.В. Старостина и др. (2016). М.: Канон+ РООИ «Реабилитация», 224.

Оленев Станислав Владимирович, канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры стилистики и риторики Кемеровского государственного университета, Кемерово, Россия

Olenev Stanislav Vladimirovich, Candidate of Philology, associate professor, associate professor of stylistics and rhetoric department of the Kemerovo state university, Kemerovo, Russia

Денисова Эльвира Степановна, канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры стилистики и риторики Кемеровского государственного университета, Кемерово, Россия

Denisova Elvira Stepanovna, Candidate of Philology, associate professor, associate professor of stylistics and rhetoric department of the Kemerovo state university, Kemerovo, Russia

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЯЗЫКОВЫХ КАРТИН МИРА МИНОРИТАРНОГО И МАЖОРИТАРНОГО ЯЗЫКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ БЫТОВЫХ, КАЛЕНДАРНЫХ И ПОГОДНЫХ ПРИМЕТ ТЕЛЕУТОВ)

INTERACTION OF LINGUISTIC WORLDVIEW OF THE OF MINORITY AND MAJORITY LANGUAGES (ON MATERIAL OF HOUSEHOLD, CALENDAR AND WEATHER SIGNS OF TELEUTS)

Аннотация. Исследование посвящено анализу процесса взаимодействия языковых картин мира миноритарного языка (телеутского, используемого коренным малочисленным народом Севера) и мажоритарного языка (русского). Современное состояние языка и культуры телеутов характеризуется с точки зрения его обусловленности социально-демографическими процессами, происходящими в данном этносе, а также в аспекте отражения телеутским языком диффузии двух языковых картин мира. Проанализированы экстралингвистические факторы, влияющие на специфику билингвальной языковой личности современных телеутов. Бытовые, календарные и погодные приметы телеутов проанализированы как маркеры влияния русского языка, испытываемого телеутским языком. Опыт сбора и классификации примет телеутского народа позволил провести сопоставительный анализ паремиологического фонда русского и телеутского языков, выявить общее и уникальное в функционировании народных примет в языковой картине мира русских и телеутов. Работа выполнена в рамках исследовательского

проекта «Язык и культура телеутов», поддержанного грантом РГНФ/РФФИ № 17-04-00252 ОГН/18.

Ключевые слова: телеуты, телеутский язык, языковая картина мира, билингвизм, коренные малочисленные народы, миноритарный язык, народные приметы, когнитивная лингвистика

Abstract. The research is devoted to the analysis of process of interaction of linguistic worldviews of minority language (the Teleut, used by North indigenous ethnic group) and majority language (Russian). The current state of language and the culture of Teleuts is characterized in terms of its conditionality by the social and demographic processes happening in this ethnos and also in aspect of reflection by the Teleut language of diffusion of two linguistic worldviews. The extralinguistic factors affecting specifics of the bilingual language identity of modern Teleuts are analyzed. Household, calendar and weather signs of Teleuts are analyzed as markers of the influence of Russian come by the Teleut language. Experience of collecting and classification of signs of the Teleut people allowed to carry out the comparative analysis of paremiological fund of the Russian and Teleut languages, to reveal the general and unique in functioning of national signs in a language picture of the world of Russians and Teleuts. Work is performed within the research project "Language and Culture of Teleuts" supported by a grant of the Russian Humanitarian Science Fund/the Russian Fund of Fundamental Researches No. 17-04-00252 ОГН/18.

Keywords: teleuts, teleut language, linguistic worldview, bilingualism, indigenous ethnic groups, minority language, national signs, cognitive linguistics

Введение. Исследование телеутского языка сегодня день имеет актуальное значение: телеуты — малочисленный коренной народ Севера, язык которого находится на грани исчезновения. В рамках решения проблемы сохранения телеутского языка раскрыт богатый культурный потенциал телеутского языка, показана значимость его всестороннего изучения на фоне опасности скорой утраты [13]. Глобальная научная проблема исследования состоит в сохранении языка и культуры телеутов, поэтому значимым становится поиск культурных основ для сохранения телеутского языка, что включает предлагаемое исследование в контекст проблем лингвистической экологии, которая, помимо прочих, решает задачу сохранения языков, находящихся в опасности (endangered languages) — по аналогии с видами, находящимися в опасности (endangered species) [1, с. 112-113]. Несмотря на наличие апробированных в лингвистической практике методов, форм, приёмов изучения исчезающих языков, направленных на восстановление их жизнеспособности, телеутский язык во взаимосвязи с культурой пока не подвергался комплексному лингвистическоему анализу.

Рассматривая языковую личность в качестве «сложной адаптивной (самонастраивающейся) системы — сознательной ипостаси конкретного человека, обеспечиваемой наличием языковой способности и содействующей творческой самореализации его уникальных и типовых черт в ходе речемыслительной деятельности, которая происходит в определенных социо-коммуникативных условиях» [8, с. 26], следует отметить, что у билингвальной языковой личности процесс языкового мышления и социо-коммуникативной адаптации осложняется взаимодействием двух языковых систем, конструирующих языковое сознание индивида; таковы носители телеутского языка.

Современные телеуты (коренной малочисленный народ численностью около 2600 человек, компактно проживающий в нескольких поселениях Кемеровской области (Россия), прежде всего, в поселке Бековo Беловского района Кемеровской области — около 1500 чел.) испытывают на себе влияние этнографических, социальных, культурно-исторических, популяционно-демографических, социально-психологических, экономико-политических и иных факторов (см. [4; 6; 7; 9]), при этом «центральной и наиболее болезненной в современной

культурной жизни народа, безусловно, является языковая проблема» [10, с. 220]. Несмотря на то, что в телеутском этносе отмечен ряд позитивных демографических тенденций («рост (в 2 раза) численности в местах компактного проживания (с 1940 по 2012 гг.) при стабильной общей численности телеутов в Кемеровской области и в Российской Федерации (с 2002 по 2010 гг.); снижение за поколение (30 лет) у телеутов уровня пренатальных потерь в 1,3 раза и уровня детской смертности в 2,3 раза» [7, с. 13]), наблюдается снижение уровня владения этническим языком, который используется преимущественно в домашнем общении людьми старшего возраста. При этом русский язык не только «продолжает оставаться основным языком общения телеутов на производстве» [4, с. 46], но и активно проникает в бытовую сферу, в результате чего и в домашнем общении часть телеутов использует русский язык.

Вытеснение телеутского языка русским даже из традиционных коммуникативных ситуаций связано как со смешанным национальным составом учащихся сельских школ и территориальной близостью телеутских поселений к русскоязычному городу Белово, куда стремится переехать молодежь, так и с влиянием русскоязычного радио, телевидения и сети Интернет, где молодёжь общается на русском. Важно обратить внимание и на отсутствие телеканала, вещающего на телеутском, и на почти полное отсутствие телеутских печатных СМИ; исключение составляет недавно появившееся печатное издание «Телеутская землица» — приложение к газете «Сельские зори» (см. об этом в [15]). Сложившаяся система экстралингвистических факторов способствует как относительной (прежде всего, количественной) стабильности телеутского этноса и языка, так и его постепенной ассимиляции русским языком, трансформации традиционных этнокультурных и коммуникативных практик. Авторы одного из недавних этнологических исследований делают вывод о необратимой ассимиляции миноритарного этноса мажоритарным: «Очевидно, что телеуты в настоящее время — в значительной степени открытое сообщество, утратившее большую часть традиционных барьеров, ограничивающих внешние этнокультурные воздействия. Фактически, это означает, что происходящие социокультурные трансформации ни отменить, ни эффективно контролировать невозможно» [9, с. 43].

Исходя из сказанного, представляют особый интерес зафиксированные в жанре народных примет (бытового, календарного и погодного типа) факты ассимиляции миноритарной лингвокультуры мажоритарной лингвокультурой. Таким образом, цель предпринятого эмпирического исследования — проанализировать бытующие среди телеутов приметы как маркеры проникновения русской лингвокультуры в телеутскую.

Данные и методы. Объектом исследования стали телеутские народные приметы и суеверия, описанные в научной литературе (11 единиц на русском языке) и печатных изданиях (5 единиц на телеутском языке), а также полевой материал авторов (ПМА — 104 единицы на русском и телеутском языках), собранный в ходе экспедиций 2017-2019 гг. в село Бековo и микрорайон Телеут (Кемеровская область). Исходным для сопоставительного анализа является русский язык, так как русские народные приметы, по сравнению с телеутскими, имеют относительно полную письменную фиксацию.

В исследованиях паремийного фонда различных лингвокультурных сообществ отмечается, что одной из универсальных составляющих сознания человека, которую учёные пытаются реконструировать, является способность прогнозировать будущее и выражать его при помощи языковых знаков и паремийных единиц, мотивированных народными приметами, суевериями, предсказаниями, предчувствиями. В литературе суеверие часто приравнивают к примете, однако данные термины следует различать. Слово «примета» произошло от глагола *примечать* ‘замечать, стараться что-то приметить, обращать на что-либо внимание, чтобы

помнить, удержать в памяти признаки' [2]. В свою очередь, *суеверие* происходит от выражения *вера в суе*: «Суе, или всуе — напрасно, даром, тщетно, попусту, без пользы, толку. Суеверие, суеверство — ошибочное, пустое, вздорное, ложное верование во что-либо; вера в чудесное, сверхъестественное, в ворожбу, гадания, в приметы, в знамения» [5, с. 263]. С течением времени некоторые приметы, объективные по отношению к реальности, трансформируются в ничем не обоснованные предрассудки. Поэтому, например, наблюдения человека за погодой не являются суевериями, так как обычно обоснованы законами географии, метеорологии и биологии.

В качестве гипотезы выдвинуто следующее положение: примета-стимул русского (или телеутского) языка не порождает в сознании носителя телеутского языка новой информации, а отсылает к уже имеющейся в родном языке, при условии, что человек является приметоносителем. Для проверки гипотезы был проведен двухэтапный лингвистический эксперимент, целью которого была актуализация в долговременной памяти телеутов паремийных единиц, характерных для их исторического прошлого. В качестве опрошенных выступили 22 билингва (носители русского и телеутского языков) в возрасте от 45 до 65 лет.

Результаты. Первый этап эксперимента был проведен в форме опроса, поскольку его целью было знакомство с приметами и суевериями телеутского народа, а также сбор и классификация материала. Опрос информантов проходил по схеме S → R, где в качестве S (стимула) выступала бытовая / календарная / погодная примета русского языка, а R (реакция) представляла собой аналог приметы в телеутском языке или примету телеутского языка, аналог которой отсутствует в русском. В ходе опроса 15 информантов было собрано 104 приметы, которые были типологизированы как бытовые — 58 шт., погодные — 32 шт., календарные — 4 шт., приметы-суеверия — 10 шт. Анализ использования погодных примет в русском и телеутском языках позволил сделать ряд выводов.

1. В русской культуре приметы деактуализируются, современные горожане знакомы с приметами плохо. Среди носителей телеутского языка уменьшение интереса к наблюдениям за погодой не так заметно, погодные суеверия и приметы продолжают бытовать, поскольку жители сельской местности испытывают повышенное внимание к природе. Приведем в качестве примера замечание одного из информантов: *Раньше все сходилось, а сейчас мало что сходится. Природой человек управляет, сейчас природа ничего сама не делает* (ПМА).

2. Интерес к приметам не утихает, на что указывает появление новых метеорологических примет: *Дым из трубы — я не знаю. Я всегда ориентируюсь на ЦОФские* (ЦОФ — центральная обогатительная фабрика) *трубы. Если направо дует, то тепло. Если налево, то холодно. Меня муж так научил* (ПМА).

3. В структуре примет активно используются опорные слова-символы культуры телеутов — берёза и конь; ср.: *Определить, какая будет зима, можно по березе. Если осенью береза стоит голая, то зима будет холодная. Если осенью береза стоит с листочками, значит, зима будет теплая*; *Лошади фыркают, бьют копытом — к холоду* (ПМА).

4. Приметы раскрывают языковую картину мира телеутов через обращение к кочевому образу жизни, характерному для исторического прошлого тюркских этносов [3, с. 104], ср.: *Раньше люди* (телеуты) *ходили по полям. Поэтому и возникла эта примета, если выпить из родника (свежего, который только недавно забил ключом), то будешь долгожителем* (ПМА).

На втором этапе эксперимента опрашиваемым в количестве 7 человек были предъявлены 11 примет и суеверий, полученных методом сплошной выборки из научной литературы, посвященной телеутскому фольклору [11; 12]: 1. *Если бревна для дома были срублены в первых*

числах месяца, то вскоре эти бревна могут сильно растрескаться [12, с. 131]. 2. *Если печь сделать в первых числах месяца, то она может быстро растрескаться и начать пропускать дым* [12, с. 131]. 3. *Если в течение трех лет в новом доме никто не умер, значит, место выбрано хорошо и дом — счастливый* [12, с. 131]. 4. *Для определения счастливого места для постройки дома на ночь в землю закапывали закрытую чашку с водой: если на утро вода немного убавлялась, то место считалось несчастливым, если же вода не убавлялась или даже немного прибавлялась, то счастливым* [12, с. 133]. 5. *Ночью в новолуние приходили на место, где до этого раньше не было никакой постройки, и начинали слушать — либо стоя, либо припадая к земле — если слышали ржанье лошади, то дом можно было строить, если же слышали мычанье коровы, то искали другое место* [12, с. 129]. 6. *Если на предполагаемом месте строительства дует теплый ветер, то можно было строить, если холодный — нет* [12, с. 129]. 7. *С правого плеча "катали" хлеб (калаш): если хлеб падал на землю вверх основанием, то искали другое место, если же хлеб падал так, как его обычно кладут на стол, то место считалось самым подходящим для строительства дома* [12, с. 131]. 8. *Если новый дом часто, и днем и ночью, издает треск — это считается плохой приметой. Если треск продолжается достаточно длительное время, то дом стараются продать и уехать на новое место* [12, с. 133]. 9. *Нельзя петь плачи — сыгыт без причины, иначе будет сглаз (букв. "кара сагыш" — черные мысли) или кто-то из близких умрет* [11, с. 48]. 10. *Считалось плохой приметой, если во сне видели кого-либо из тех, кто "позого тўленген" (подчинялся духу порога)* [12, с. 214]. 11. *Если гроб был сделан не по длине умершего, то это считалось плохой приметой — вскоре мог умереть ещё кто-нибудь из этого дома* [12, с. 239]. Все приметы, собранные Д.А. Функом в с. Бековo и микрорайоне Телеут в 1990-е годы, являются бытовыми. Сопоставление первого и второго этапов эксперимента показывает, что некоторые из приведенных в литературе примет уже были указаны информантами. В частности, примета № 11 упомянута дважды на первом этапе эксперимента: *Если гроб длинный, то ко второму покойнику* (ПМА).

Информантам на втором этапе эксперимента были заданы следующие вопросы: *Знакомы ли Вам перечисленные приметы? Может быть, Вы слышали их от родителей, старших родственников, сталкивались с ними на собственном опыте?* Полученные ответы позволили прийти к следующим выводам: (1) все опрошенные отмечают, что не сталкивались в своей речевой практике с 4 из 11 примет из научной литературы (приметы 1, 2, 5, 6); (2) информанты солидарны в том, что 5 примет из 11 им известны (приметы 3, 8, 9, 10, 11); (3) от каждого информанта получены лингвокультурологические комментарии на 4 приметы, в которых уточняется их форма и / или содержание, попутно актуализируются другие приметы и суеверия, значимые для восприятия исходной единицы; см., например: *Лучше бревна рубить зимой, а не летом, чтобы они не растрескались* (комментарий к примете № 1); *В подмышке правого плеча любого человека живёт дух, пришедший или данный человеку от отца, в левой подмышке — дух от рода матери, на правом плече живёт дух, защищающий от врагов, в сердце живёт дух жизни и на голове живёт дух — забыл, как называется. Всего пять вместе рождённых с человеком духов* (комментарий к примете № 7); *Дом издает треск, если он из заговоренного леса, который обычно взят из открытого поля. Лучше брать лес из тайги, тогда дом трещать не будет* (комментарий к примете № 8); *Дух порога — позого. Это пограничник, защищающий дом, — он не пускает в дом наружных вредоносных духов. Позого энези или ээзи. Ещё есть дух подоконника, они с духом порога родственники — пограничники между внутренним и внешним*

пространством. Их надо усиливать либо направлениями, либо предметами (комментарий к примете № 10).

В отличие от бытовых и погодных, календарные приметы, закрепленные за одной датой и не действующие в другие дни, реже всего используются в речевой практике носителей русского и телеутского языков. Однако и между ними в сравниваемых лингвокультурах можно увидеть соответствия. Подтвердим этот тезис на примере анализа паремийного материала, опубликованного в газете «Телеутская землица». Описание строится по следующему принципу: примета, содержащая метеоним, в русской культуре — примета, содержащая аналогичный метеоним, в телеутской культуре — дословный перевод телеутской приметы на русский язык (перевод наш — *Э.Д., С.О.*):

(1) 1 декабря — день Платона и Романа. Зимоуказатель: каков день случается — такова и зима. 1 күс құйрығы айда қанди күн ползо — анди қыш полор. Күн јулу ползо — қыш јулу полор. Сууқ ползо — сууқ полор (1 декабря. День теплый будет — зима теплая будет. Холодно будет — тогда и зимой холодно будет).

(2) 1 января. Если ночь на Новый год звездная — быть по лету большому урожаю ягод. Каков первый день января, таков и первый день лета. 1 чаған айда Јаңы јылда түнде теңреде јылдыс ползо — јайғыда көп јиилек полор (1 января. В Новый год ночью в небе звезда будет — летом много ягод будет).

(3) 19 декабря — Никола зимний. Сколько Никола зимний даст снегу, столько Никола весенний даст травы. 19 күс қуйрығы айда — қышқы Миколо. Қанча қышқы Миколо қар перзе — анча јасқы Миколо јажыл ölön перер (19 декабря. Сколько зимний Миколо снега даст — столько весенний Миколо даст зеленой травы).

(4) 23 января — Григорий-летоуказатель. Иней на деревьях и стогах — к мокрому и холодному лету. 23 чаған айда ағаштарда, ўўндерде қуру ползо — сууқ, јамғырлу јай полор (23 января. На деревьях, стогах иней будет — холодное, дождливое лето будет).

(5) 25 января — Татьянин день. Если проглянет солнышко, то к раннему прилету птиц; если снег, то лето дождливое. 25 чаған айда күн көрзö — қуштар эрте учуп келер, қар ползо — јамғырлу јай полор (25 января. Если появится солнце — птицы рано прилетят, будет снег — будет лето с дождем).

Обсуждение. Актуальность выбранной темы объясняется тем, что в современной лингвистике изучение примет телеутского языка практически не представлено. Так, в большинстве научных работ, посвященных телеутскому фольклору, жанр приметы отдельно не рассматривается (см., например, книги Д.А. Функа по данной проблематике [11; 12]). Исключением является монография «Языковая картина мира телеутов» [13], в которой дана сопоставительная характеристика фрагментов языковой картины мира телеутов с аналогичными у алтайцев, киргизов, китайцев. Собранный в ходе экспедиций ПМА позволяет сделать вывод о том, что в культуре телеутов обширно представлены приметы, как и другие паремии, и почти каждый носитель телеутского языка является приметоносителем. Следовательно, описание лексического культурного фонда телеутов представляет научный интерес не только для лингвистов, но и для социологов, этнологов, историков — как дополнительный источник знаний о социокультурной динамике этноса и его перспективах.

Заключение. Проблемы взаимодействия языка, культуры и картины мира по-прежнему остаются значимыми для лингвистики. К одной из них относится и проблема

взаимодействия языковых картин мира миноритарных языков, испытывающих влияние мажоритарных. Описание приметы как культурно обусловленной лексической универсалии в формировании национальной картины мира, сбор и сопоставительное изучение примет и суеверий разных лингвокультур позволяют не только реконструировать традиционную картину мира народа, но и обнаружить признаки ее размывания. Исследование показало, что народные представления телеутов, отражённые в приметах и суевериях, в настоящее время уже основаны преимущественно на русской (в частности, христианской) культуре и языке. Ярким маркером данного положения дел выступает наличие примет, калькированных из русского языка в телеутский. Для формирования более чёткого представления о лингвокультурных процессах, происходящих с телеутским языком, необходимы дальнейший сбор и обработка лексико-фразеологического материала, дополнение уже имеющихся словарных статей и приложений в электронном лингвострановедческом телеутско-русском словаре [15], а также изучение других малых фольклорных жанров — пословиц, поговорок, загадок, частушек, скороговорок. Кроме того, целесообразным представляется проведение лингвистического эксперимента по восприятию паремий носителями русского и телеутского языков разных возрастных, профессиональных и социальных групп.

Список литературы

11. Вахтин Н.Б., Головко Е.В. Социолингвистика и социология языка. СПб.: Издательский центр «Гуманитарная академия», 2004. 336 с.
12. Даль В.И. Толковый словарь русского языка. Современная версия. М.: Эксмо, 2004. 736 с.
13. Денисова Э.С., Проскурина А.В. Языковая картина мира в зеркале русской лексики // Вестник Кыргызско-Российского славянского университета. 2017. Т.17. № 9. С. 103-110.
14. Кимеев В.М. Современные этнокультурные процессы у бачатских телеутов // Алтай — Россия: через века в будущее: Материалы Всерос. науч.-практ. конф / отв. ред. В.Г. Бабин. В 2-х т. Т. 1. Горно-Алтайск, 2016. С. 45-49.
15. Козина О. Приметы и суеверия как категория наблюдения-анализа в традиционной русской культуре // Аналитика культурологии. Тамбов, 2009. № 14. С. 262-264.
16. Кригер Г.Н., Григашкина С.И., Верчагина И.Ю. Детерминанты особенностей телеутского этноса // Регионология. 2009. №3. Саранск: НИ МГУ им. Н.П. Огарёва. С. 261-270.
17. Лавряшина М.Б., Ульянова М.В., Толочко Т.А., Солопекин Н.В., Падюкова А.Д., Дружинин В.Г. Коренные народы Кемеровской области: особенности динамики демографических процессов в популяциях телеутов и шорцев (1940-2012 гг.) // Вестник КемГУ. 2013. № 3 (55). Т. 2. С. 13-20.
18. Оленев С.В. Аспектирующие и синтезирующие (системные) подходы к изучению языковой личности // Языковая личность: Моделирование, типология, портретирование. Сибирская лингвоперсонология. Вып. 2 / под ред. Н.Д. Голева, Н.В. Мельник и С.В. Оленева. М.: ЛЕНАНД, 2016. С. 7-27.
19. Поддубиков В.В., Шикер Т.П. Телеуты Кемеровской области: этнические процессы и межнациональные отношения по данным этномониторинговых исследований // Социогуманитарный вестник. 2013. № 3 (12). С. 39-44.
20. Тыбыкова Л.Н. Телеуты и телеутский язык // Актуальные вопросы преподавания в высшей школе: теория и практика: Сб. науч. тр. В 2 частях. Часть 2. Горно-Алтайск: Горно-Алтайский государственный университет, 2015. С. 218-223.
21. Функ Д.А. Устное творчество, игры и развлечения бачатских телеутов // Телеуты. М.: ИЭА РАН, 1992. С. 5-140.
22. Функ Д.А. Бачатские телеуты в XVIII — первой четверти XX века: историко-этнографическое исследование. М.: ИЭА РАН, 1993. 325 с.

23. Языковая картина мира телеутов: монография / Л.А. Араева [и др.]; науч. ред. Л.А. Араева, отв. ред. А.В. Проскурина. 2-е изд., исп. и доп. Кемерово: КемГУ, 2018. 280 с.

Электронные источники

1. Исаева Н. (2016) «Турки телеутов понимают». Лингвист — о том, как развивается язык сегодня. Аргументы и факты в Кузбассе, 31.10.2016. URL: http://www.kuzbass.aif.ru/culture/turki_teleutov_ponimayut (дата обращения 17.06.2019).
2. Лингвострановедческий телеутско-русский словарь (2016-2019 гг.). Кемеровский государственный университет. URL: http://ls-teleut.kemsu.ru (дата обращения: 18.06.2019).

Попова Екатерина Владимировна, кандидат педагогических наук, профессор, университет Сонгюнгван, Сеул, Республика Корея.

Popova Ekaterina Vladimirovna, PhD in Pedagogics, Associate Professor, Sungkyunkwan University, Seoul, Republic of Korea.

РАСШИРЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗАПАСА ОБУЧАЮЩИХСЯ РКИ НА НАЧАЛЬНОМ УРОВНЕ НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ КОРЕЯ

VOCABULARY EXPANSION OF STUDENTS LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE ELEMENTARY LEVEL ON THE EXAMPLE OF THE REPUBLIC OF KOREA

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос отбора дополнительных лексических единиц для Лексического минимума по русскому языку как иностранному общего владения, элементарного уровня в целях обеспечения продуктивных видов речевой деятельности с учётом национально-культурной специфики Республики Кореи. Учитывая тот факт, что учебники, написанные для широкой иностранной аудитории, не могут включать лексику, отражающую корейские реалии, актуальную именно для корейских студентов, а преподаватели, недавно приехавшие из России, не знакомы с корейской спецификой, мы поставили целью рассмотреть вопрос расширения лексического запаса учащихся начального этапа, обучающихся в южнокорейских вузах, в рамках перечня тем в соответствии с Государственным стандартом по русскому языку как иностранному. Для элементарного уровня это «Рассказ о себе», «Работа», «Учёба», «Рабочий день», «Свободное время», «Отдых», «Семья» и некоторые другие. Материал статьи поможет преподавателю, не владеющему корейским языком и не знакомому с южнокорейскими реалиями, избежать трудностей в работе с корейскими студентами на начальном этапе обучения.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, начальный уровень владения, национально ориентированный подход, лексический минимум, южнокорейский вуз

Abstract. This article reviews the selection of additional lexical units for the minimum vocabulary in Russian as a foreign language at the elementary level, to ensure productive types of speech activity, taking into account national and cultural specifics of the Republic of Korea. Considering the fact that

textbooks written for a general foreign audience do not include vocabulary reflecting Korean realities relevant for Korean students, and teachers who have recently come from Russia are not familiar with Korean specifics, we explore vocabulary expansion of elementary level students studying at South Korean universities, in the framework of the list of topics in accordance with the national standard for Russian as a foreign language. At the elementary level, these topics include “Self-Introduction”, “Work”, “Study”, “Work day”, “Free time”, “Leisure”, “Family” and others. This article will help teachers with limited knowledge of Korean language and realities to avoid difficulties in working with Korean students at the initial learning stages.

Keywords: Russian as a foreign language, elementary level, nationally oriented approach, lexical Minimum, South Korean university

Введение. Ежегодно около тысячи человек начинают изучение русского языка в университетах Южной Кореи. Преподавателям-носителям языка обычно поручают вести у студентов курс «Разговорной практики». Национально-ориентированных учебных пособий по развитию речи в корейской аудитории пока не издано, поэтому преподаватели из России работают по учебным пособиям, написанным в России, или по собственным разработкам.

Теория. Особенностью современных российских изданий является то, что в них задачи обучения языку сливаются с задачами соизучения страны изучаемого языка. Таким образом через посредство языка и в процессе овладения языком учащиеся знакомятся с национальной культурой русского народа, получают знания по истории России и современному российскому обществу. И перед преподавателем-русистом, обучающим языку как средству общения, ставится задача насыщение урока национально-культурной информацией о России. Важность лингвострановедческой работы была обоснована в трудах Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова и других учёных ещё в 90-ые годы.

Другой современной тенденцией в методике преподавания РКИ является сочетание коммуникативно-ориентированного обучения с культуроведческим и национально ориентированным подходом к обучению. О.П. Быкова, рассуждая об обучении русскому языку как иностранному в иноязычной среде пишет, что «в настоящее время речь должна идти о комплексной – языковой, культурной, методической – ориентации преподавателя, работающего вне России, в рамках культуроведческого, социо-культурного подходов, реализуемых в сознательно-коммуникативном национально ориентированном методе». [2, с.64]. То есть современными методистами признаётся важность межкультурной коммуникации и необходимость изучения иностранного языка и культуры в диалоге с родной культурой учащегося.

Данные и методы. На начальном этапе обучения студенты, изучающие язык в южнокорейских вузах, с интересом извлекают культуроведческую информацию о России из языкового и речевого материала, но не имеют реальной возможности практического её применения. Организуемые преподавателем ситуативные диалоги зачастую не способны привести к поставленной цели, так как студенты ещё незнакомы с реалиями российской действительности и полученные знания остаются в пассиве. Находясь вне России, вне языковой среды, на практических занятиях по русскому языку студенты первого года обучения, ещё не бывавшие в России, испытывают значительные трудности, пытаясь описать свою жизнь в Корее словами, которые им были даны в учебнике.

Составители учебных пособий и мы, преподаватели-практики, при обучении лексике ориентируемся на лексические минимумы по русскому языку как иностранному. Вопросы, связанные с лексикой и лексическим минимумом, рассматривались многими исследователями:

Б.В. Беляевым, П. Н. Денисовым, В. В. Морковкиным, Е. М Верещагиным, В. Г. Костомаровым, А. Ф. Колесниковой, А. Н. Щукиным, Т. М. Балыхиной и др. На государственном уровне в рамках системы сертификационного тестирования иностранцев по русскому языку проведена работа по стратификации лексики по уровням владения языком и составлению лексических минимумов для каждого уровня. В настоящее время созданы лексические минимумы элементарного, базового, I и II уровней. Объем лексического минимума элементарного уровня составил 780 единиц, базового уровня — 1 300 единиц. Отбор лексического материала для этих минимумов производился в соответствии с принципами: 1) стилистической немаркированности; 2) способности слова входить в различные словосочетания; 3) семантической ценности (то есть способности слова обозначать часто встречающиеся предметы и явления); 4) высокой словообразовательной способности слова; 5) частотности (при этом учитывались показатели частотности по словарям, по использованию в учебниках РКИ, а также «тематическая» частотность).

Помимо слов из лексического минимума допускается использование 10% дополнительной лексики. К отбору этих 10%-ти процентов приходится подходить особенно тщательно. Можно руководствоваться целым рядом условий, важнейшими из которых будут, во-первых, соответствие целям обучения и требованиям учебной программы, т.е. необходимо иметь точную цель обучения, точно знать, "какому языку" мы собираемся обучать. Во-вторых, учитывать, что словник для начального уровня должен содержать наиболее продуктивную и наиболее репрезентативную лексику с точки зрения отражения жизненных реалий обучаемых. В-третьих, дополнения к стандартному лексическому минимуму должны отражать национально-культурную специфику страны изучающего русский язык, в нашем случае Южной Кореи. В-четвертых, дополненный лексический минимум в количественном плане должен отвечать задачам этапа как промежуточной цели обучения.

Учитывая тот факт, что учебники, написанные для широкой иностранной аудитории, не могут включать лексику, отражающую корейские реалии, актуальную именно для корейских студентов, а преподаватели, недавно приехавшие из России не знакомы с корейской спецификой, нам хотелось бы рассмотреть вопрос расширения лексического запаса учащихся начального этапа в южнокорейских вузах.

Как известно, работа над лексикой предназначена для пассивного и активного усвоения словарного запаса языка. Как пишет Щукин А. Н. [6], в методике обычно различают активный и пассивный лексический минимум. В активный словарь входят слова, которые учащиеся должны усвоить и употреблять для выражения своих мыслей, а пассивный — слова, которые учащиеся должны понимать при чтении и слушании иноязычной речи. Пассивный словарь увеличивается за счет потенциального словаря, т. к. включает слова, о значении которых учащиеся могут догадаться по сходству со словами родного языка, по контексту и по словообразовательным элементам. [7, с. 90].

В ходе занятий по языковой практике для нас важно формирование именно активного словарного запаса, обеспечивающего продуктивные виды речевой деятельности (говорение и письмо). При этом общелексический минимум должен быть сориентирован на конкретный контингент учащихся в конкретных условиях обучения. В нашем случае это корейские студенты 1-го года обучения, начинающие изучать русский язык в южнокорейском вузе.

Так как корейские студенты прежде всего нацелены на сдачу сертификационных экзаменов, подтверждающих уровень владения языком, перечень тем на занятиях желательно оставить в соответствии с Государственным стандартом по русскому языку как иностранному: для элементарного уровня это «Рассказ о себе», «Работа», «Учёба», «Рабочий день», «Свободное

время», «Отдых», «Семья». Кроме того, уже на элементарном уровне подразумевается, что учащиеся смогут общаться на темы, необходимые для выживания в иноязычной среде: «Питание», «Здоровье», «Погода», «Транспорт», «Покупки», «Город, ориентация в городе». На наш взгляд, для успешного построения речевых высказываний в рамках этих тем лексический запас учащихся должен быть пополнен, как минимум, следующими лексическими единицами.

В теме **«Рассказ о себе»** студенту предлагается ответить на вопрос «Где вы живёте?» Преподаватель должен учесть, что написание адреса по-корейски отличается от того порядка, к которому мы привыкли в России. В Корее адрес сообщается в последовательности: страна, провинция, город, округ, район, дом, квартира. Отсюда обязательным будет введение таких слов как *провинция* и *округ*, без которых корейский адрес будет неполным. В настоящее время огромное число граждан живут в *жилых комплексах*, которые корейские студенты поголовно называют «квартирами» (아파트). Преподаватель, не владеющий корейским языком, может пропустить эту ошибку. Чтобы избежать её, необходимо введение устойчивого словосочетания *жилой комплекс*. Кроме того, в учебниках, ориентированных на европейских учащихся, как правило, отсутствуют названия Кореи, а также ближайших соседей, с которыми Корея исторически и культурно связана: *Японии* и *Китая*. Среди студентов, изучающих русский язык, чаще можно встретить говорящих *по-японски* или *по-китайски*, чем *по-французски* или *по-немецки*. Соответственно, эти единицы становятся более актуальными в корейской аудитории.

В теме **«Работа»** отсутствуют столь популярные в Корее профессии *дипломат, государственный служащий, служащий компании, хозяин/хозяйка ресторана/магазина.* В учебных аудиториях, и на рабочих местах нас окружают не только *столы* и *компьютеры*, но и *мониторы, ноутбуки, принтеры, проекторы, кондиционеры*. Мы уже не пользуемся телефонами – у нас теперь с*мартфоны*. Наши студенты не могут обойтись без *интернета, наушников и зарядного устройства (зарядки)*, поэтому эти лексические единицы становятся необходимыми уже на элементарном уровне, в то время как *магнитофон* и *кассета* явно устарели.

Тема **«Учёба»** также требует большего расширения, что связано с отличиями в корейской и российской системах образования. Желательно, чтобы на вопрос «Где вы учитесь?» студент мог ответить в последовательности *университет – факультет – кафедра (отделение) – курс*. А также не называть, калькируя с корейского, *курсы или языковые центры*, которых так много в Корее, «институтами» (학원). Учитывая иерархичность корейского общества, особую актуальность здесь приобретают единицы *однокурсник(ца), старшекурсник(ца), младшекурсник(ца), старший/младший товарищ*. Ещё одна особенность: корейские студенты часто берут вторую специальность, поэтому изучают не только *русский язык* и *литературу*, но и *менеджмент, право, торговлю, управление*. Слово «урок» не может заменить нам *занятие*, так как они имеют различную семантику, а кроме *лекций*, в университете бывают и *семинары*.

В темах **«Свободное время»** и **«Отдых»**, как правило, в первую очередь вводятся единицы *смотреть телевизор, балет, слушать радио, оперу, быть в театре, в музее*. Но приходится констатировать факт: наши студенты далеки от оперы и балета, да и в музеях бываю крайне редко. Они любят *смотреть фильмы* и часто бывают в *кинотеатрах*, любят и смотрят не только *футбол*, но и *бейсбол*, играют в *компьютерные игры в компьютерных клубах*, занимаются *в тренажёрном зале*, играют *на спортивной площадке*, катаются *на лыжах, сноуборде, велосипеде, аттракционах*, по пятницам бывают *в ночном клубе, караоке*, по воскресеньям – *в церкви*, а на каникулах – *в аквапарке, в парке аттракционов* и *за границей*, занимаются не только *в библиотеке*, но и *в кофейне*, а также регулярно отдыхают с друзьями в *ресторанах, где продают*

алкоголь (술집), много *фотографируются*. Без знания этих лексических единиц нашему студенту просто нечего сказать о себе. В виду частых ошибок под влиянием лексической интерференции при работе над этой темой требуется особое внимание уделить глаголам *гулять* и *играть*, пояснив разницу в их лексических значениях. Необходимо учитывать, что нет полной эквивалентности в переводе таких слов, как *баня, сауна* – популярном виде отдыха у корейцев, в строгом смысле рестораном нельзя назвать традиционный корейский «щиктан» (식당): учитывая культурные различия здесь можно даже говорить о безэквивалентности.

Хотелось бы ещё упомянуть тему **«Праздники»**. Лексический минимум даёт самый популярный праздник у россиян Новый год, в то время, как в Корее наиболее широко отмечают *День урожая* и *Новый год по лунному календарю*. Дарят подарки на *Рождество* и *День детей*. Выходным днями являются *День незаисимости, День рождения Будды* и *День корейской письменности.*

В национальном менталитете корейцев большое значение придаётся **«Семье»**. Наряду с родителями они охотно говорят и о других родственниках. По этой теме стандартный общелексический минимум также требует дополнения. При этом российскому преподавателю следует иметь в виду, что и здесь возможны случаи неполной эквивалентности. Например, словам дядя и тётя соответствуют по 6 корейских слов, в зависимости от того, по чьей линии этот родственник/родственница (дядя: 큰 아빠, 작은 아빠, 삼춘, 고모부, 이모부, 숙부 / тётя: 큰 이모, 작은이모, 고모, 외 순모, 작은엄마, 큰엄마), а также 아저씨/아줌마 в случае отсутствия родственных связей. Кроме того, и в семье для корейцев очень важна субординация, поэтому минимально необходимыми единицами становятся *старший брат/старшая сестра*, которые переводятся по-разному, в зависимости от пола лица, на родственные связи с которым указывается: 형/누나 для мужского пола, 오빠/언니 для женского, и младший брат/ младшая сестра: 남동생/여동생.

В теме **«Здоровье»** необходимо упомянуть органы, на боль в которых корейцы жалуются чаще остальных. Это – *поясница, горло, плечо, колено*, а также часто употребляемое в корейском языке словосочетание *болит душа* (마음 아빠요). По нашим наблюдениям на простуду корейский организм очень часто реагирует ломотой в теле. Отсюда «*тело ломит/болит*» – такой же частый симптом, как *кашель* или *насморк*.

«Город, ориентация в городе», «Транспорт». В современных реалиях мы пользуемся не только *билетом*, но и *транспортной картой*. В некоторых случаях трудности говорения при прохождении этой темы связаны с различием в правилах этикета. Например, кореец никогда не скажет по-корейски: «Вы выходите? Разрешите пройти!», – как этому учат в наших учебниках. Он постарается протиснуться молча, в крайнем случае произнеся «*извините*» или «*я выхожу*». Требуется исключить из лексического минимума устаревшее «*милиция*», теперь как для России, так и для Кореи актуально «*полиция*». В разговоре о достопримечательностях Сеула невозможно обойтись без топонимов: и здесь не только *гора* Намсан, *река* Ханган, *дворец* Кёнбоккун, *улица* Инсадонг, *рынок* Намдэмун, *площадь* Квангхвамун, но и *ручей* Чхёнгечхон, *район* Хондэ, *остров* Ёый-до и другие.

«Покупки». В соответствии с климатическими особенностями России Лексический минимум содержит такие единицы, как *шарф* и *шапка*, *пальто*, *шуба*. Вряд ли в Корее возможно встретить студента в пальто или студентку в шубе. Наши студенты носят *пуховики* и *куртки*. Надевают не только *рубашки* и *платья*, но чаще *юбки, джинсы, футболки, толстовки*. Покупают

продукты в *супермаркете*, платят *кредитными картами*, а если нужны наличные берут *в банкомате воны*.

Наконец, пожалуй, самой популярной темой у корейских студентов можно назвать тему **«Питание»**. Хотя в Лексическом минимуме она почти не представлена, необходимо ввести наименования продуктов, которые составляют основу корейской кухни: *китайская капуста, дайкон, чеснок, имбирь, батат, кукуруза, тыква, кабачок, соя, перец*. Корейцы любят *мандарины, клубнику, персики, арбузы, дыни*, едят *острые закуски* (в том числе *кимчи*) и *десерт*, пьют не только *чай* или *кофе*, но и другие *напитки*: *колу, фанту, пиво, корейскую водку соджу*. Им нравятся *пицца, спагетти, суши, сэндвичи, гамбургеры, лапша, хлопья, йогурт*. А чтобы справиться с корейскими блюдами, нужны не только *вилка* и *ложка*, но и *палочки*. При разговоре на эту тему речь студентов наполняется безэквивалентными национально-специфическими языковыми единицами, лишь немногие из которых уже знакомы россиянам (*кимчи, кукси*), а, в основном, требуют семантизации уже со стороны студентов для преподавателя, не владеющего корейским языком. (корейская водка 소주, рисовая бражка 막걸리, густой суп из кимчи 김치지계, соевая паста 된장, соевый соус 간장 и др.) Добиваясь этого от студентов, преподаватель использует хорошую возможность для развития речи.

Заключение. Таким образом, к объему основного Лексического минимума необходимо добавить лексические единицы, которые отражают национальные реалии родины наших иностранных студентов. На начальном этапе обучения объём активного лексического запаса корейцев, изучающих русский язык, должен составить примерно 850 единиц (слов, словосочетаний, фраз, имен собственных). Дополнительная лексика требует тщательного отбора в целях обеспечения продуктивных видов речевой деятельности с учётом национально-культурной специфики Южной Кореи.

Список литературы

1. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М., 1965.
2. Быкова О.П. Обучение русскому языку как иностранному в иноязычной среде – М.: Русский я зык. Курсы, 2014. – 200 с.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русс кого языка как иностранного. 4-ое изд., перераб. и доп. – М.: Рус. яз.. 1990. – 246 с.
4. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее в ладение. Андрюшина Н.П., Козлова Т.В., ред. 4-е изд., испр. и доп. Санкт-Петербург, Златоуст , 2012, 80 с.
5. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владен ие. Андрюшина Н.П., Козлова т.В., ред. 5-е изд., испр. и доп. Санкт-Петербург, Златоуст, 2013 , 116 с.
6. Методика преподавания русского языка как иностранного / Под ред. Щукина А. Н. М.: Русски й язык, 1990. – 231 с.
7. Практикум по методике преподавания иностранных языков / Под ред. К.И. Саломатова, С.Ф. Шатилова. – М., 1985.
8. https://namu.wiki/w/노어노문학과, 10.07.2018.

Сулейменова Гульмира Амангалиевна, кандидат педагогических наук Инновационного Евразийского университета, г. Павлодар, Казахстан.

Suleimenova Gulmira Amangaliyevna, candidate of pedagogical sciences of the Innovative University of Eurasia, Pavlodar, Kazakhstan.

О СОСТОЯНИИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В КАЗАХСТАНЕ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

ON THE STATE OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE IN KAZAKHSTAN IN THE FRAMEWORK OF THE COMPETENCY-BASED APPROACH

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с преподаванием русского языка в рамках обновления содержания образования в Республике Казахстан.

Проводится анализ программы развития образования, ее реализация. Также отмечается, что новая модель образования предъявляет новые требования в подготовке педагогических кадров и изменение целей и способов педагогической деятельности в рамках инновационного подхода в обучении и изменение программного и методического обеспечения образовательного процесса; поиск новых форм оценивания учебных достижений учащихся.

В статье рассматривается компетентностный подход в обучении русскому языку, вопрос о том, каким должен быть современный урок русского языка. Предложены новые подходы, новые требования к методике преподавания школьного курса русского языка и чтения, одной из которых является идея интеграции в обучении.

Ключевые слова: компетентностный подход, современный урок русского языка, интеграция, интегрированный урок

Abstract. The article deals with issues related to the teaching Russian language as part of updating the content of education in the Republic of Kazakhstan.

Analysis of the educational development program and its implementation is carried out. It is also noted that the new model of education makes new demands in the training of pedagogical personnel and changing the goals and methods of teaching in the framework of the innovative approach to learning and changing the program and methodological support of the educational process; search for new forms of evaluation of student learning achievements.

The article discusses the competency-based approach in teaching Russian language and the question of how a modern Russian language lesson should look like. New approaches and new requirements for teaching the school course of the Russian language and reading one of which is the idea of integration in the training are offered.

Keywords: competency-based approach, a modern Russian language lesson, integration, integrated lesson

Introduction. Currently, in Kazakhstan, in accordance with the adopted new Strategy for the Development of the Country "Kazakhstan-2050", a policy of trilingualism is actively pursued, aimed at the acquisition of Kazakh, Russian and English.

In Kazakhstan, the Russian language retains the full range of functions: it is used as a means

of preserving and acquiring diverse information, ideological influence, a means and object of education, an integral part of the spiritual culture of Kazakhstan's society and a powerful communication tool. Its operation in Kazakhstan remains stable and has state support, which guarantees the Russian language the preservation of the full social functions that it currently possesses. In this regard, it is necessary to update the model of preparing the future teacher of the Russian language on a competence basis.

On the basis of the State Program for the Development of Education of the Republic of Kazakhstan for 2011–2020, the State compulsory standard of secondary general education should be "focused on results that ensure personal self-development, independence in acquiring knowledge, shaping communication skills, managing information and technology, solving problems, enterprise and creativity. ... will be introduced into the education system " [1].

The implementation of the objectives of the program is carried out in the conditions of transition to the updated content of secondary education, providing for conceptual changes to the fundamentals and principles of constructing the content of education in accordance with the contemporary needs of the socio-economic development of society:

−variability and personal orientation of education;

−orientation of education towards the implementation of the competence approach;

−integrity and continuity of the content of education, ensuring intra-and interdisciplinary connections;

−the focus of education on the end result through the alignment of the system of educational achievements of students.

The new model of education makes new demands in the training of teachers and changing the goals and methods of teaching in the framework of an innovative approach to learning and changing the program and methodological support of the educational process; search for new forms of evaluation of student learning achievements [2].

A good-quality change in education is impossible without the formation of a new teacher's view of its place and role in the learning process, of a new attitude towards the student. Therefore, it is important that the teacher understands the essence of the new changes, the meaning of the new quality of education and the new educational results..

In our opinion, the transition to a new school without appropriate training of teachers, methodologists and school leaders would be premature, and putting into practice new theoretical ideas, without understanding the fundamentally new goals and objectives, the content and technology of education, the new form of assessment would be wrong. It means that it is necessary to train teachers in the light of a new competency-based approach and introduction to teaching methods.

Methods. Currently, the study of the Russian language in Kazakhstan in mixed schools according to the State Compulsory Standard of Secondary Education (primary, basic secondary, general secondary education) involves the formation, through the language and speech material, of students' communicative competence, the ability to apply knowledge in the realities of modern life knowledge.

Also approaches to teaching Russian language have changed (as a non-native language). The methods and techniques for teaching Russian language in Kazakh school have changed, since today's child should be in demand in the labor market, everything we teach children today, such as reading and writing skills, cultural or civic literacy, knowledge in the field of information and communication technologies - all this allows to solve only everyday tasks. To solve more complex problems, children need to develop critical, creative thinking, communication and teamwork skills.

Certainly, it is necessary to develop curiosity, proactivity, insistency, leadership skills, social and cultural awareness in children. All this, along with classical knowledge, is included in the updated content of secondary education from the perspective of values.

There are the answers to questions on how to solve practical problems in the real world, how to become successful, how to build your own life.

Competency-based approach can be considered as a way out of the problem situation that has arisen due to the contradiction between the need to ensure the quality of education and the inability to solve this problem in the traditional way by further increasing the amount of information to be learned.

Competency-based approach to teaching Russian language allows answering the question of how a student speaks the language, at what level: language (mastering the norms of the literary language), linguistic (knowledge about the language and its structure), communicative (mastering the language means), sociocultural (mastering the culture of speech and ethics of communication on a national-cultural basis) [3].

New requirements for teaching the school course of the Russian language and reading largely led to the introduction of innovative pedagogical technologies into the schoolchildren's process, and the experience of many years of work convinces us that the most effective learning can be achieved by combining and integrating them. Such an approach to learning becomes possible through the use of activity-based learning technology, through which both subject and over-subject competencies are formed.

The question of what should be the modern Russian language lesson was voiced a long time ago and in different periods had different reflections in the pedagogical circles. However, despite this, unambiguous and well-founded answers to it were never received. The modern lesson today is considered not as a statistical, but as a variable and constantly changing form of the organization of the educational activities of schoolchildren.

The main direction of this development is seen in the desire to ensure that the lesson is the result of the creativity of the teacher and students, so that it reflects those leading trends and changes that have occurred in society and in the school education system. An effective and creative lesson requires serious psychological, pedagogical and methodical preparation of a teacher that implies:

– a new approach to the system of traditional means and methods of teaching, strengthening their educational and developmental functions, taking into account the demands of modern society and the characteristics of the current realities;

– the use of new technologies and innovations based on advanced experience of teachers and research of methodologists and teachers;

– a new strategy for the organization of educational and educational activities of students in the classroom as the main form of the educational process at school.

One of the innovative lesson building technologies is building a lesson with elements of integration.

Within the framework of such a lesson, the teacher thinks over the organization of the educational activities of schoolchildren focuses on the main leading ideas, presents the material in an entertaining, interesting way, organizes their creative search for cognitive activity, taking into account the characteristics of younger schoolchildren [4].

One of the main problems in building an integrated lesson is that the teacher understands and takes into account the peculiarities of each particular child. In integrated lessons, it is necessary to combine the individual elements into a single whole so that each child can understand the essence of learning.

In such lessons, the development of children's speech in the direction and enrichment, activation

of the vocabulary, the development of coherent speech is carried out.

Results. Integrated lessons help students familiarize themselves with the world around them. The quality of knowledge depends on the characteristics of the cognitive activity in which it is included, and on the breadth of the inclusion of this knowledge in various activities [4].

The level of literacy of younger schoolchildren depends on the teacher as far as children regularly read and correctly write. Integrated lessons of reading and Russian language, extracurricular reading and music help to solve this problem. Many give such lessons also to enhance expressive reading [5].

Such lessons should be carefully thought out and conducted with high teacher preparation and the active participation of the students themselves, who should direct their interest, emotions, and intellectual forces in the right direction.

On the issue of integration of education in primary school, a number of approaches have recently emerged: from conducting a lesson by two teachers of different subjects or combining two subjects into one lesson and conducting it with one teacher to creating integrated courses and attempts to fundamentally change the content of primary education.

The idea of integration in education became the subject of discussion of education in connection with the differentiation and individualization of education [6].

Essentially, the integration of learning is aimed at laying a holistic view of nature and society and forming its own attitude to the laws of their development. It is important for the student to look at the object or phenomenon from different angles: in logical and emotional terms in a work of art and a scientific and educational article from the point of view of a biologist, a word artist, a painter, a musician.

The effectiveness of integration depends on many factors: a combination of school subjects and topics under study, teacher training, including the selection of content, methods, and methods of work. The most successful for the integration of such subjects as reading - Russian language, reading - learning the World, reading - visual arts - music, learning the World - labour training, mathematics - labour training [7].

In the practice of primary education, it is necessary to use, develop and introduce intra- and interdisciplinary communication as a zone of proximal development for the further gradual and careful use of the integration of school subjects.

Discussion. Integrated lessons should meet the following requirements:

–first, the lesson should give the child a wide variety of knowledge;

–second, the teacher should increase the cognitive interest of schoolchildren;

–third, the lesson must activate the mental activity of students, and finally children must be creative [8].

From the analysis of various points of view of scientists we can distinguish the following points that activate the conduct of integrated lessons:

а) these lessons allow to present the learning material more deeply, showing it from different perspectives;
б) such lessons contribute to the solid mastery of knowledge, increase children's intelligence;
в) provide an opportunity to more effectively consolidate, generalize knowledge;
г) solve educational tasks of the educational process widely [9].

Thus, the lessons of the Russian language and reading within the framework of subject integration form more effectively the language, linguistic and communicative competences of students, arming them with the basics of knowledge about the language (its structure and functioning), develop the language and aesthetic ideal.

Implication. Linguistic competence is the students' knowledge of the «Russian Language» as a science, its sections, the goals of scientific language learning, basic information about its methods, development stages, and outstanding scientists who made discoveries in learning their native language.

Communicative competence is the mastering of all types of speech activity and the basics of the culture of speaking and writing, skills of using the language in various fields and situations of communication corresponding to the experience, interests, psychological characteristics of students [10].

The lessons of this type are effective in the framework of programs on language subjects, which are aimed at the development of four types of speech activity in children: listening, speaking, reading, writing. This new communication methodic replaces the current grammar-translation learning approach. If knowledge and understanding of the material was previously evaluated, but did not attach importance to the ability to apply the knowledge gained in practice, now it is important for the teacher to be able to analyze children, synthesize learning information, ability to assess any situation, therefore, the new criteria system allows the teacher to provide pedagogical assistance to the student — better understand your success. This ensures a strong relationship between content, training and assessment.

References

1. *Gosudarstvennaya programma razvitiya obrazovaniya RK na 2011-2020 gody (s izmeneniyami i dopolneniyami 12.08.2014g.)* [The state program of development of education of the Republic of Kazakhstan for 2011-2020 (with changes and additions from 12.08.2014)], Astana 2011.
2. *Lebedev, O.Ye. Kompetentnostnyy podkhod v obrazovanii // Shkol'nyye tekhnologii* [Competence approach in education // School technologies] – 2004. – №5. – p. 3-12.
3. *Dobayev, K.D. O realizatsii metodov obucheniya na urovnyakh obucheniya uglublennogo izucheniya russkogo yazyka [Tekst]. / K.D. Dobayev*// [On the implementation of teaching methods at the levels of learning in-depth study of the Russian language [Text]] – RYaLKSh. – 1987. – №2. – p. 22-26.
4. *Monakhova, G.A. Obrazovaniye kak rabocheye pole integratsii // Pedagogika*, [Education as a working field of integration // Pedagogy] 1997. – №5. – p. 52-55.
5. *Lyalina, V.N. Integrirovannyye uroki – odno iz sredstv razvitiya interesa k uchebnym predmetam // Nach. shkola.* [Integrated lessons as one of the means of developing interest in academic subjects] – 1995. – №11. – p. 21-25.
6. *Filatova, L.O. Kompetentnostnyy podkhod k postroyeniyu soderzhaniya obucheniya kak faktor razvitiya preyemstvennosti shkol'nogo i vuzovskogo obrazovaniya // Dopolnitel'noye obrazovaniye*. [Competency-based approach to the construction of learning content as a factor in the development of continuity of school and university education// Additional education.] – 2005. – №7. – p. 9-11.
7. *Bystrova, Ye.A. Obucheniye russkomu yazyku, ili kakuyu kompetentsiyu my formiruyem na urokakh [Tekst]: ucheb. posobiye dlya studentov ped.vuzov / Ye.A.Bystrova* [Learning the Russian language, or what competence we form at the lessons [Text]: studies. manual for students of pedagogical institutes / Ye.A. Bystrova] –M.: Drofa, 2004.-240p.
8. *Frumin I.D. Kompetentnostnyi podkhod kak yestestvennyi etap obnovleniya soderzhaniya obrazovaniya // Pedagogika razvitiya: klyucheviye kompetentnosti i ikh stanovleniye* [Competence approach as a natural stage of updating the content of education // Development pedagogy: key competencies and their development]. – Krasnoyarsk.: Plamya, 2003. - 127 p.
9. *Lvov M.R. Metodika razvitiya rechi mladshikh shkolnikov [Tekst] / M.R. Lvov* [Methods of speech development of elementary school children [Text] / M.P. Lvov.].- M.: Prosvesheniye, 1985.-176 p.
10. *Beisembayev A.R. Prolozhennaya koleya: ot kompetentnogo pedagoga k uspeshnomu ucheniku* [A paved way: from competent teacher to successful learner]. – / Pavlodar.: IP Sytina N.I., 2011.- 168 p.

Тимченко Анастасия Георгиевна, к.ф.н., доцент кафедры общего языкознания КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, Россия

Anastasya G. Timchenko, Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of General Linguistics, KSPU named after V.P. Astafieva, Krasnoyarsk, Russia

ИЗ ПРАКТИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА ПО РКИ «РУССКИЙ ЯЗЫК В СФЕРЕ ТУРИЗМА»

FROM PRACTICE OF COURSE TEACHING ON RFL «RUSSIAN LANGUAGE IN TOURISM»

Аннотация. В статье описывается опыт преподавания курса по РКИ «Русский язык в сфере туризма» иностранным студентам. Реализация курса предполагает использование в языковой практике культурных, географических региональных особенностей для формирования профессионально-личностных компетенций иностранных студентов. Погружение в региональный колорит – это не только возможность знакомства с особенностями местности, народа, населяющего данную территорию, но и облегчение адаптации иностранных студентов в новой среде, помощь в формировании коммуникативной компетенции. В статье обосновывается актуальность и целесообразность проведения пассивных и активных музейных практик, их специфика. Подобного рода деятельность способствует формированию у студентов таких профессионально-личностных компетенций, как креативность, рефлексивность деятельности, поликультурность. Рассматривается также практика использования текстов региональных сайтов, информирующих о достопримечательностях и географических объектах, в качестве материала для лингвокультурологического анализа, наибольшего погружения в ментальность жителей региона, традиционные занятия и культуру. Описанные автором виды работ на занятиях помогают активизировать познавательную деятельность студентов-иностранцев, способствует успешному усвоению курса.

Ключевые слова: РКИ, иностранные студенты, русский язык в сфере туризма, региональные особенности, лингвокультурология, ментальность, коммуникативная компетенция

Abstract. The article describes the experience of teaching a course on RFL «Russian Language in Tourism» for to foreign students. The Implementation of the course involves the use of cultural and geographical regional features in the language practice for the formation of professional and personal competences of foreign students. Immersion in regional specifics is not only an opportunity to get acquainted with the peculiarities of the terrain, the people inhabiting this territory, but also facilitate the adaptation of foreign students in the new environment, and help in the formation of communicative competence. The article proves the relevance and expediency of conducting passive and active museum practices, their specificity. This kind of activity contributes to the formation of the students of professional and personal competencies as creativity, reflexivity activities, multiculturalism. The practice of using the

texts of regional websites informing about sights and geographical objects, as a material for linguistic and cultural analysis, for immersion in the mentality of the inhabitants of the region, traditional occupations and culture is also considered. The types of work described by the author at the classes help to activate the cognitive activity of foreign students and contribute to the successful mastering of the course.

Keywords: RFL, foreign students, Russian language in tourism, regional peculiarities, linguoculturology, mentality, communicative competence

Введение. Несмотря на свою географическую удаленность от мировых столиц, КГПУ им. В.П. Астафьева вот уже много лет является местом обучения иностранных студентов, приезжающих из разных точек мира. Красноярский край славится своей дикой природой (парк Ергаки, Саяно-Шушенский заповедник, биосферный Таймырский заповедник, Тунгусский природный заповедник, Большой Арктический заповедник, плато Путорана, государственный заповедник Столбы, озера Хакасии, значительное количество пещер, водопадов и гор), связью с прошлым России (ссылка декабристов, ссылка В.И. Ленина, посещение города Красноярска цесаревичем Николаем), переплетением христианских традиционных верований и шаманских ритуалов коренного населения («Сибирский Стоунхендж» на юге края – в Хакасии), уникальными историческими событиями (падение Тунгусского метеорита в 1908 году), крупными промышленными предприятиями. С каждым годом растет иностранный туристический поток в крае. В связи с этим туристические агентства города стали обращаться за помощью в организации экскурсий к студентам, обучающимся в КГПУ им. В.П. Астафьева. Кроме традиционных базовых предметов студенты и стажеры имеют возможность выбирать дополнительные дисциплины. В последние годы особо популярным стал курс по выбору «Русский язык в сфере туризма».

Методы. В настоящее время большое внимание при преподавании языков как иностранных уделяется принципу активной коммуникации., Коммуникативный подход с разных точек зрения рассматривали такие отечественные учёные, как И.Л. Бим [1], Е.М. Верещагин [3], И.А. Зимняя [5], Г.А. Китайгородская [7], В.Г. Костомаров [3], А.А. Леонтьев [8], Е.А. Пассов [9] и др. Исследования ученых подтверждают, что принцип активной коммуникации базируется не только на методической и лингвистической составляющих, но и на психологической. Многими методистами, психолингвистами этот принцип называется ведущим в практике преподавания языков как иностранных. В совокупности с лингвострановедческим аспектом этот принцип дает большие результаты в практике преподавания языка. Лингвострановедческий аспект позволяет организовать изучение языка таким образом, чтобы иностранцы знакомились с национальной культурой, ментальностью народа посредством языка и в процессе овладения им.

Для успешного преподавания дисциплины «Русский язык в сфере туризма» разработан ряд методических изданий, позволяющих преподавателям и иностранным студентам в структурированном виде извлекать готовую информацию из учебных комплексов. Безусловно, универсальными учебными комплексами по РКИ в сфере международного туристского бизнеса являются «Русский – Экзамен – Туризм РЭТ 0/1/2/ 3» от коллектива авторов Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, Московского автомобильно-дорожного института – Государственного технического университета [10], учебное пособие А. Голубевой, А. Задориной, Е. Ганапольской «Русский язык для гостиниц и ресторанов (начальный курс)» [4], а также учебное пособие от коллектива авторов «Пять звезд: экспресс-курс по русскому языку для работников сервиса» [6]. Учебные пособия представляют материал довольно подробно, последовательно, способствуют эффективному формированию профессиональной компетенции будущих работников сферы туризма. Они ориентированы больше на профессиональное содержание дисциплины в целом,

однако в каждом регионе существуют свои туристические особенности, на которые следует обратить внимание. Региональная страноведческая информация в рамках данного курса способствует познавательной активности иностранных студентов, создает благоприятные условия для мотивации и самостоятельной работы, но главное – активизирует коммуникативные возможности обучающихся.

Полученные результаты. В нашей практике преподавания курса «Русский язык в сфере туризма» наставники стараются уделить достаточно внимания особо популярным туристическим местам города Красноярска и его окрестностей. Аудиторные занятия по дисциплине «Русский язык в сфере туризма» подкрепляются пассивной и активной музейной практикой студентов и стажеров. На основании договоров с музеями города Красноярска обучающимся для посещения предлагаются как классические музеи (Краеведческий музей, Музей-усадьба В.И. Сурикова, Художественный музей им. В.И. Сурикова, Музей Б.Я. Ряузова, Музей-усадьба Г.В. Юдина, Литературный музей и т.п.), так и музеи нетрадиционного формата (Пароход-музей «Св. Николай», Музейный центр «Площадь Мира», музей МЧС и т.п.). Студенты посещают их с экскурсиями, организованными группами во главе с преподавателями. Затем на занятиях проходит рефлексия: студенты свободно высказывают своё мнение об экскурсии, отмечают особо запомнившиеся факты, задают вопросы относительно новых слов и названий, пытаются дать самостоятельное объяснение услышанным реалиям на основании собственного языкового и культурологического опыта, заносят новые лексические единицы и исторические факты в свой словарь, который оформляется каждым студентом индивидуально и представляется на занятиях промежуточного контроля в качестве проектного задания. После посещения музеев во главе с преподавателем обучающимся предлагается выбрать 3 музея в окрестностях города и познакомиться с ними самостоятельно, занести необходимую информацию в словарь, а затем обсудить совместно с другими на общем аудиторном занятии. После ряда подобных практических занятий студенты выбирают полюбившийся им музей и проводят виртуальную экскурсию в аудитории с показом презентации. При благоприятной погоде (в мае-июне) существует практика занятий под открытым небом: студентам предлагается провести экскурсию по одной из центральных улиц города (ул. Ленина, пр-т Мира, ул. К. Маркса), которые находятся недалеко от университета. Начинает экскурсию один из студентов, остальные продолжают по ходу движения вдоль по улице. Довольно часто подобная экскурсия является частью зачетной формы работы (устной) по курсу «Русский язык в сфере туризма». Работа с языковым материалом, тестирование на занятиях, безусловно, важны, однако, на наш взгляд, ничто не может заменить живое общение и погружение в культурную среду в туристической практике студентов-иностранцев.

Особый интерес подобного рода занятия (посещение музеев, проведение экскурсий) представляют для студентов продвинутого уровня обучения. Однако мы не ограничиваем студентов других языковых уровней в практиках подобного рода и лишь дифференцируем требования.

Туристическая деятельность довольно разнообразна, это обусловливает жанровую широту текстов: часто это либо информативно-страноведческие тексты, либо тексты прагматической направленности (небольшие по объему, рекламного характера, информирующие о событиях, экскурсиях и т.п.). Данный текстовый материал насыщен информацией, в нем «учитываются возможные (прогнозируемые адресантом) нюансы взаимоотношений туриста с внешней средой в процессе передвижения, когда не только акцентируются физико-географические особенности туристического объекта (страны, города, местности, достопримечательности и т.п.) как пункта назначения, но и учитываются необходимые рекомендации адресату. В рамках таких текстов

коммуникативные стратегии адресанта обычно предусматривают особенности моделирования действительности в речевом произведении» [2, с. 18].

При аудиторной работе в рамках курса широко используются аутентичные тексты региональной тематики, взятые в сети Интернет: об исторических достопримечательностях города (содержит материалы об истории Красноярска и Енисейской губернии) [12], ключевых мероприятиях, городских пространствах и необычных местах, легенды народов Сибири (содержит информацию об основных туристских достопримечательностях и главных новостях в сфере туризма в регионе) [13], тексты о заповеднике «Столбы» (содержат информацию об истории заповедника, туристических маршрутах и движении столбизма) [14], фестивале «Мир Сибири» (содержат информацию об истории фестиваля, предстоящих и прошедших событиях, о музыкантах и ремесленниках, народных коллективах, сохраняющих культурные традиции различных этносов мира) [11] и т.п. При работе с подобного рода текстами у обучающихся возникают трудности как языкового, так и неязыкового характера, в связи с этим тексты могут быть дополнены иллюстративным материалом или видеорядом, песенным материалом, что повысит интерес студентов к процессу обучения. Посредством работы с данным региональным аудиовизуальным материалом отрабатываются аспекты аудирования. Работа с текстовым материалом включает в себя традиционные методики работы с предтекстовым и послетекстовым блоками заданий (работа со специфической лексикой, подбор синонимов, антонимов, определение лакунарной лексики, ответы на вопросы по тексту и т.п.). Кроме того, мы дополнили работу по расширению лексического запаса благодаря составлению индивидуального словаря обучающегося в рамках данного курса. Материалы работы с текстами (новая аутентичная информация) заносятся в словарь, в котором будут встречаться как общеупотребительные лексемы, так и регионально окрашенные.

В начале занятия на этапе разминки обучающиеся представляют небольшое задание (кроме основного): один студент на каждом занятии сообщает какую-либо короткую новость из туристической сферы, которую он находит в сети Интернет (новость может быть как региональной, так и федеральной, зарубежной). Далее следует обсуждение услышанной информации и объяснение новых слов, если таковые встречаются.

В конце занятия можно использовать довольно продуктивную форму работы – рефлексию «Осторожно! Турист!». На этом этапе каждый обучающийся высказывается в рамках 2-3 предложений, отбирая для своего небольшого монолога важную информацию, полученную на занятии, которую он мог бы сообщить туристу. В этом случае студентам приходится интерпретировать новую для них фактологическую информацию, пояснять специфические национально-культурные лексические единицы и давать полезные рекомендации туристам.

Рассматривая на занятиях тексты сайтов в сети Интернет, студенты убеждаются, что привлечен паралингвистический дополнительный материал, способствующий развертыванию и свертыванию информации: фотографии, картинки, схемы, иконки и т.п. В качестве одного из домашних заданий может быть предложено задание «развернуть» и «свернуть» подходящими визуальными средствами рассмотренный на занятии печатный текст региональной направленности.

Не стоит забывать на занятиях в рамках данного курса и о письменной коммуникации. В профессиональной сфере это довольно часто встречающаяся форма, которая встречается в разных жанрах: деловые письма, справки о туристических местах, объявления, туристические буклеты, рекламные проспекты и т.п. На этапе закрепления информации (или в качестве домашнего

задания) может быть дана работа по составлению своего текста определенного жанра на основании текста, рассмотренного на занятии.

Заключение. Русский язык в сфере туризма – довольно специфичная сфера профессиональной коммуникации. Составляющие коммуникативной компетенции позволяют наиболее эффективно подготовить будущих специалистов. Коммуникативный подход в обучении подразумевает довольно гибкое использование различных методов и приемов, не ограничивая преподавателя строгими рамками. Описанные выше виды работ способствуют, как показала практика их применения, лучшей лингвокультурной адаптации обучающихся. Работа с аутентичными текстами региональной направленности позволяет систематизировать не только лексический, грамматический, но и фоновый материал (различные онимы, исторические события и пр.), а также моделирует ситуации будущей возможной профессиональной деятельности обучающихся. Лингвострановедческие тексты способствуют успешному достижению студентами цели (овладение разного рода компетенциями) довольно несложным способом.

Список литературы

1. Бим И.Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам// Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – С.156-163.
2. Величко И.В. Специфика лексического корпуса текстов тематической сферы «Туризм» // Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики: сборник научных трудов / под ред. Е. П. Сосниной. – Ульяновск: УлГТУ, 2009.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция речеповеденческих тактик. – М., 1999.
4. Голубева А.В., Задорина А.И., Ганапольская Е.В. Русский язык для гостиниц и ресторанов (начальный курс). СПб: Златоуст, 1998.
5. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. – М.: Рус. яз., 1989.
6. Казнышкина И.В., Хавронина С.А. Пять звезд: экспресс-курс по русскому языку для работников сервиса (2-е изд., испр. и доп.). – М.: Русский язык. Курсы, 2016.
7. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. М., 2009.
8. Леонтьев А.А Основы психолингвистики. – М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003.
9. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. –М.: Просвещение, 1991.
10. Русский - Экзамен - Туризм. РЭТ - I: учебный комплекс по русскому языку как иностранному в сфере международного туризма. – М.: Издательство ИКАР, 2005.

Электронные источники

11. http://www.festmir.ru/
12. https://www.krasplace.ru/
13. http://visitsiberia.info/
14. http://www.zapovednik-stolby.ru/

Тугелбаева Г.Т. кандидат химических наук, доцент, Казахский Национальный женский педагогический университет, Алматы, Казахстан

Tugelbaeva G.T. candidate of chemical sciences, as. Professor, Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan

Кожаева С.К. кандидат педагогических наук, доцент, Евразийский Национальный университет имени Л.Н.Гумилева, Астана, Казахстан

Kozhayeva S.K. candidate of pedagogical sciences, as.professor, Eurasian National University named after L.N.Gumilyov, Astana, Kazakhstan

НЕКОТОРЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИНПРИ БИЛИНГВАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

SOME PEDAGOGICAL ASPECTS OF TEACHING NATURAL SCIENTIFIC DISCIPLINES AT BILINGUAL TRAINING

Аннотация. В статье расматриваются некоторые аспекты преподавания естественно – научных дисциплин при билингвальном обучении с использованием методического приема «последовательный перевод». Последовательный перевод применяется как элемент обратной связи при преподавании дисциплин на иностранном языке, когда отдельные утверждения, определения, задания переводятся сразу после сказанного. При изучении любой дисциплины знание изучаемого предмета ставится во главу угла. При билингвальном обучении обучающийся должен знать профессиональную терминологию как на родном языке, так и на иностранном, правильно читать и произносить основные понятия, формулы, овладевать навыками общения в профессиональной среде.

В статье приводятся основные определения и фундаментальные понятия, даются контрольные вопросы для обратной связи и проверки усвоения теоретического материала; приводятся основные единицы измерения, связанные с темой занятия, а также примеры экспериментальных задач необходимых для практического решения, приводится терминологический словарь новых понятий по изучаемой теме. На современном этапе развития общества знание иностранных языков –это путь интеграции Казахстана в мировое сообщество, конкурентоспособность кадров, рост экспортного потенциала образовательного сектора. Билингвальное обучение раскрывает перед обучающимся новые горизонты в обучении, развитие креативного мышления: обучение по академической мобильности, стажировка в зарубежных странах, свободное передвижение в мировом пространстве.

Ключевые слова: билингвальное обучение, билингвизм, компетенции, последовательный перевод, полиязычное образование, профессиональная терминология, методический прием, социально-профессиональная среда.

Abstract. The article considers some aspects of teaching natural science disciplines in bilingual education using the method of “consecutive translation.” Consecutive translation is used

as an element of feedback when teaching disciplines in a foreign language, when individual statements, definitions, tasks are translated immediately after the above told. When studying any discipline knowledge of the studied subject is regarded as of paramount importance. In bilingual education, the student must know the professional terminology both in the native language and in the foreign language as well, correctly read and pronounce the basic concepts, formulas, master the skills of communication in a professional environment.

The article provides the basic definitions and fundamental concepts, provides test questions for feedback and verification of the assimilation of theoretical material; basic units of measurement related to the topic of the lesson are given, as well as examples of experimental tasks necessary for practical solution, terminological dictionary of new concepts on the studied subject is provided. At the present stage of society development knowledge of foreign languages is the way to integrate Kazakhstan into the world community, competitiveness of the personnel, growth of export potential of the educational sector. Bilingual education opens up new horizons for students, development of creative thinking: training in academic mobility, training in foreign countries, free movement in the global space.

Keywords: bilingual education, bilingualism, competence, consecutive translation, multilingual education, professional terminology, methodical technique, social and professional environment

Введение. В современном мире знание иностранных языков становятся одним из главных факторов как социально – экономического, так и общекультурного развития общества. Изучение нескольких языков способствует более активной интеграции личности в экономическую и культурную сферу мирового сообщества. Присоединение Казахстана к Болонскому процессу сыграло значительную роль в развитии трехязычия в стране. Согласно принципам Болонской декларации, в Казахстане реализуется система полиязычного образования, при которой наравне с казахским и русским языками должен использоваться и английский язык.

Главная цель билингвального обучения – повышение конкурентоспособности кадров и рост экспортного потенциала образовательного сектора. Это означает, что реализация принципа триединства языков в нашей стране поднимется на качественно новый уровень. Введение трехязычия дает возможность формированию иноязычных коммуникационных компетенций. В связи с этим в стране вводится трехъязычная система образования. Необходимость изучения английского языка связана с тем, что на нем общается весь прогрессивный мир. Это язык науки и технологий, а также на английском языке ведутся наиболее значимые исследования в экономике и бизнесе [2. с.554; 4. с. 757].

Теория. Современное развитие науки и образования требует от специалистов профессионального общения в мировом масштабе. Это в свою очередь мотивирует изучение иностранных языков, знание профессиональной терминологии, умение пользоваться им в его социально-профессиональной среде. Профессиональная ориентация обучения английскому языку будущих специалистов, а также практическое овладение английским языком требует перестройки всей методики преподавания с использованием различных методов билингвального обучения, направленной на развитие навыков устной речи в области будущей специальности на научной основе, с учетом корректного подбора материала, его последовательности и пропорциональности [1. с. 156].

Определение понятий «билингвальное образование» и «билингвальное обучение» рассмотрено в работах Салеховой Л.Л. и Ширина А.Г. [5; 10]. Многие российские ученые, как Певзнер М.Н., Владимирова И.Г., Ширин А.Г. проводили исследования по

педагогическим аспектам билингвального обучения, сформировали цели, задачи и основные проблемы и разработали методологию билингвального образования [4]. Билингвальное обучение, согласно А.Г. Ширину, понимается как совместная работа педагога и студента в процессе освоения определенных дисциплин и изучение иностранного языка. Итогом обучения является формирование профессиональных компетенций, обеспечивающих высокий уровень владения иностранным языком и глубокое освоение предметного содержания.

Нами предпринята попытка осуществить билингвальное обучение бакалавров для специальности физика педагогических университетов. Используемый нами метод последовательного перевода позволяет обучающемуся получать информацию, как на родном, так и на иностранном языке непосредственно по определенной теме и закреплять ее на практических и лабораторных занятиях. Мы считаем, что обучающийся должен получить твердые знания по изучаемому предмету, а язык это инструмент приобщения к миру специальных знаний.

Данные и методы. Универсальным методическим приемом, который может применяться на занятиях физики или других предметов в процессе билингвального обучения является *последовательный перевод*, который предполагает перевод отдельных предложений или смысловых частей предложения. Последовательный перевод осуществляется как с иностранного языка на родной, так и наоборот. Целью последовательного перевода является более полное понимание обучающимися информации, изложенной преподавателем на иностранном языке, и, следовательно, лучшее ее усвоение. Данный метод развивает умение читать, произносить физические понятия, термины и т.д.

Методический прием «*последовательный перевод*» может использоваться с первого занятия. Так, например, тема «Законы идеального газа» / «Lawsofidealgas». При изучении данной темы у обучающихся постепенно формируется и расширяется словарный запас иностранных слов в области молекулярной физики. При изучении нового понятия или термина преподаватель дает его определение на иностранном языке и сразу переводит его на родной язык. Приведем некоторые сведения о законах идеального газа.

Определение на русском языке	Definition in English
Изотермический процесс – процесс протекающий при постоянной температуре	An isothermal process is a process that takes place at a constant temperature.
Уравнение изотермы$pV = const$	Isotherm equation$pV = const$
Закон Бойля – Мариотта – при постоянной температуре сжатие и расширение газа, то есть изменение его объема сопровождается таким изменением давления, что произведение давления на объем остается величиной постоянной.	Boyle – Marriott's law – at a constant temperature compression and expansion of gas, that is, change of its volume is followed by such change of pressure that the work of pressure upon volume remains constant.

Обучающийся должен освоить тему в полном объеме, то есть знать не только перевод на другой язык, но и правильно произносить слова, грамотно писать, знать смысловую и фонетическую стороны физических понятий и законов. У него должны формироваться определенные умения и знания о идеальном газе в двух языковых системах. При изучении

этой темы преподаватель обращает внимание студентов на графическую зависимость давления от объема газа для различных температур. Обучающиеся сами должны сделать вывод о том, что кривые, называемые *изотермами*, представляют собой гиперболы и озвучить это положение на двух языках. Таким образом, студенты должны усвоить, что закон Бойля – Мариотта показывает, как изменяется давление газа с изменением его объема при постоянной температуре и неизменной массе [3. с. 35].

Для контроля усвоения новых знаний, терминов и понятий на родном и английском языках, а также для установления обратной связи с обучающимися преподаватель может предложить следующие вопросы:

Вопросы на русском языке	*Вопросы на английском языке*
Какие величины характеризуют состояние газа?	What values characterize the condition of gas?
Что означает закон Бойля – Мариотта?	What does Boyle – Marriott's law mean?
Что происходит с давлением газа при изменении объема при постоянной температуре и массе?	What happens to gas pressure at the change of volume at constant temperature and weight?

В процессе последовательного перевода обучающиеся должны больше внимания уделять смысловой стороне термина, его значению, что способствует лучшему усвоению новой темы, а также развивает умение устанавливать связь между информацией и термином. Последовательный перевод способствует развитию умения называть физические величины, чтения формул, знанию систем единиц измерения на двух языках. Особенно это важно при проведении практических и лабораторных занятий, когда совместная экспериментальная работа способствует закреплению полученных знаний и новых терминов на английском языке [9, с.12]. Перед новой темой мы считаем целесообразным в качестве раздаточного материала предложить студентам терминологический словарь-справочник новых понятий по изучаемой теме:

Словарь	Vocabulary
Идеальный газ	Ideal gas
Параметры состояния	State options
Температура	Temperature
Давление	Pressure
Объем	Volume
Плотность	Density
Молярная масса	Molar mass
Универсальная газовая постоянная	Universal gas constant

После изучения теоретического материала, для закрепления полученных знаний рекомендуется решить задачи [7, с. 173]

Задачи на русском языке		*TasksinEnglish*	
В закрытом сосуде находится гелий под давлением 100 кПа и имеет плотность 0,12 кг/м^3. Определите температуру газа.		In a closed vessel there is helium under the pressure of 100 kPa and has the density of 0,12 kg/m3. Determine the gastemperature.	
Дано: p=100 кПа ρ=0,12 кг/м^3	*Решение:* $p=nkT$; $n=N/V$. $N/N_A=m/M$; $N=\rho VN_A/M$. Следовательно, $p=\rho kTN_A/M$. Отсюда $T=pM/\rho kN_A$=400 K	*Given* p=100 кПа ρ=0,12 кг/м^3	*Solution:* $p=nkT$; $n=N/V$. $N/N_A=m/M$; $N=\rho VN_A/M$. Concequently, $p=\rho kTN_A/M$. Hence $T=pM/\rho kN_A=$ =400 K.
T — ?	*Ответ:*T=400 K.	T — ?	*Answer:*T=400 K

Последовательный перевод целесообразно использовать на практических и лабораторных занятиях как элемент рефлексии.

Полученные результаты. Необходимость профессионального общения обуславливает создание условий для развития билингвального обучения. Специалисту требуется не только широкий доступ к информации в своей предметной области, знание специальной терминологии, но умение и навыки пользоваться им в его социально-профессиональной среде.

Под научным руководством Г.Т.Тугельбаевой в 2017 году была защищена магистерская диссертация Л.Н.Сагынбековой на тему «Билингвальное образование и формирование коммуникативной компетентности при изучении дисциплины «Физика земли». По теме исследования авторами были опубликованы статьи «Билингвальное обучение как эффективный метод образовательной деятельности (Вестник ЕНУ, 2017), «Применение метода «Последовательный перевод» в билингвальном обучении в астрономии» (2017), «Организация билингвального обучения в астрономии» (2017) [7; 8]. Одним из авторов Г.Т.Тугельбаевой на республиканском семинаре-совещании «Инновации в повышении квалификации преподавателей педагогических специальностей вузов: опыт и перспективы», организованном АО «Национальный центр по повышению квалификации «Орлеу» был сделан доклад на тему «Организация билингвального обучения в астрономии» (2017).

Мы считаем, что на современном этапе развития общества организация учебного процесса, с использованием более чем одного языка как языка преподавания актуальна и

казахстанское образование должно создать свою собственную систему образования на основе лучших мировых билинговых образовательных программ.

Заключение. Таким образом показано, что билингвальное образование помогает расширить мыслительные возможности и повысить интеллектуальный уровень обучающихся. Методической основой билингвального подхода к обучению и воспитанию являются формирование знаний об окружающем мире и его закономерностей в целом, умение на практике применить полученные знания. Приведены способы ознакомления студентов с фундаментальной наукой, изучающей общие законы идеального газа и взаимодействия параметров состояния, а также формирование у студентов современных представлений о физической картине мира.

Знание нескольких языков раскрывает перед обучающимся большие перспективы в обучении, дальнейшей работе, способствует профессиональному росту: обучение за рубежом, стажировка в зарубежных странах, свободное передвижение в мировом пространстве.

Список литературы

1. Искакова А.К., Байсалова М.Ж., Ким Р.Е. Некоторые аспекты преподавания математических дисциплин на английском языке в неязыковых вузах. // Materialsof the II International scientific – practical conference “Integration of the scientific community to the global challenges of our time”. March 7-9, 2017 Osaka, Japan. VolumeIII. 154-159 p.
3. Kuprina T.V., Minasyan S.M. Eeconomic stratagies in international academic management. Cross - Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES) Issue I, March. 2016 7-p.53-58.
4. Кикоин А.К., И.К. Кикоин. Молекулярная физика. Москва: Наука, 1986, с .470.
5. Мосин М.В., Водясова Л.П., Мосина Н.М., Чинаева Н.В. Дидактический потенциал билингвизма в обучении иностранному языку // // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 4. С. 751–764. DOI: 10.15507/1991- 9468.089.021.201704.751-764
6. Певзнер М.Н., Владимирова И.Г., Ширин А.Г. Билингвальное образование в контексте мирового опыта (на примере Германии). Новгород: НовГУ имени Ярослава Мудрого, 1999. 96с.
7. Салехова Л.Л. Теория и практика развития школ с билингвальным обучением. Казань: Казанкий университет, 2004. 204 с.
8. Тугелбаева Г.Т., Куткелдиева Э.О. Формирование профессиональной компетентности учителя с помощью решения физических задач // Вестник Казахского Национального педагогического университета имени Абая, серия “Физико-математические науки”, № 4(60). 2017 – С. 173-178.
9. Тугелбаева Г.Т., Кожаева С.К. Билингвальное обучение как эффективный метод образовательной деятельности // Вестник ЕНУ, 2017, №5 (120), С.251.
10. Urazayeva K. Проблемное обучение и текстоцентричный подход: инновационные методы преподавания русской литературы в магистратуре Cross - Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES) Issue I, March. 2016 7-15 стр
18. Ширин А.Г. Билингвальное образование в отечественной и зарубежной педагогике. Автореферат дис д-ра пед наук, Великий Новгород, 2007. 54с.

Урханова Римма А., К.ф.н., лектор, доцент по контракту, Веронский университет, Свободный университет Больцано, Италия

Urkhanova Rimma A., Lecturer, Contract Professor, State University of Verona, Free University of Bozen/Bozano, Italy

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

ON THE ISSUE OF PSYCHOLINGUISTIC GROUNDS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Аннотация. В докладе автор полагает важным обратиться к собственному опыту преподавания русского языка в итальянских университетах, анализируя его в свете достижений российской психолингвистики. Интересным, в частности, представляется опыт преподавания русского языка как иностранного в Свободном университете Больцано, где на всех факультетах учебный процесс проходит на английском, немецком и итальянском языках. Контекст изначального многоязычия в университете делает процесс усвоения русского языка специфическим, когда проанализированный в работах российских психолингвистов так называемый «промежуточный язык» (А.А.Залевская, А.А.Леонтьев) характеризуется влиянием знакомых прежде языков, в том числе немецкого, выступающего в качестве родного для многих студентов, а метаязыком на уроках грамматики могут выступать все три языка. Иначе проявляются механизмы перехода к русскому языку у студентов итальянского университета, где преподавание является более традиционным. Автору представляется важным связать практический опыт с теоретическими положениями, которые проливают свет на механизмы формирования и развитие речевых навыков и умений, а также делают возможным объяснение разного рода ошибок. Автору представляется важным в процессе преподавания обращаться к идеям культурно-исторической теории Л.С.Выготского, которые служат важным фундаментом для педагогической деятельности, в том числе и в системе высшего образования за рубежом.

Ключевые слова: преподавание, русский язык как иностранный, российская психолингвистика, теоретические основания преподавания языка, речевые навыки и умения

Abstract. The author refers to his own experience of teaching Russian at Italian universities, analyzing it in the light of the achievements of Russian psycholinguistics. In particular, it seems to be interesting the experience of teaching Russian as a foreign language at the Free University of Bolzano, where the educational process is conducted in English, German and Italian. The context of the initial multilingualism at the University makes the process of learning Russian specific, when the so-called "intermediate language" analyzed in the works of Russian psycholinguists (A. Zalevskaya, A. Leontiev) is characterized by the influence of languages familiar before, including German, acting as a native language for many students, and all three languages can act as a meta-language in grammar lessons. Quite different are the mechanisms of transition to Russian in students of an Italian University, where teaching is more traditional. The author considers as important to link practical experience with theoretical

provisions that shed light on the mechanisms of formation and development of speech skills and abilities. The author considers as important for the process of teaching to turn to the cultural and historical theory of L.S.Vygotsky.

Keywords*:* teaching, Russian as a foreign language, psycholinguistics, theoretical grounds of language teaching, speech skills and abilities

Введение. На рубеже столетий российский исследователь Г.И.Богин в статье «Герменевтические последствия универсализаций в методике преподавания русского языка как иностранного» затронул ряд ключевых положений в отношении методики преподавания, которые в повседневной лекторской практике автора настоящего текста в итальянских университетах вновь и вновь подтверждают правоту исследователя. «Одно из распространённых заблуждений заключается в том, что можно найти некий единый метод обучения русскому языку как иностранному. Заблуждение это связано с верой в то, что «в методике существуют объективные закономерности», поскольку она – «тоже наука»…. Однако условия обучения изменчивы от одной группы учащихся к другой, от одного обучаемого к другому и т.п. <…> Очевидно, методические решения надо принимать в основном самостоятельно и – главное! – каждый раз заново.» [1, с.1] Опыт преподавания в некоторых университетах Северной Италии позволяет утверждать, что *универсализация* методики преподавания невозможна по определению – успех зависит от целей и задач обучения, от состава аудитории, от ожиданий обучаемых и от их представления о конечном результате процесса; немаловажную роль играет и культурно-языковой контекст, в котором осуществляется процесс обучения. На примере практического преподавательского опыта представляется возможным проиллюстрировать правоту некоторых теоретических положений русской психолингвистики в актуальном контексте.

Наблюдения и их анализ с точки зрения современных исследований в области обучения третьему, четвертому и т.д. иностранному языку и концепции многоязычия (*"Third language acquisition and multilingualism"*) базируются на опыте преподавания русского языка как иностранного при Лингвистическом центре университета Больцано/Боцена, где русский предлагается в качестве факультативного языка для студентов нефилологических специальностей. Другой аудиторией для сравнительного анализа являются студенты Веронского университета, которые изучают русский как второй или третий иностранный язык со специализацией в области международной торговли и туризма (commercio internazionale e turismo). В обоих случаях важно отметить, что степень мотивации в изучении русского языка отличается необычайно высоким уровнем: язык привлекателен с точки зрения коммуникативных и познавательных возможностей, может дать определённую перспективу в профессиональном будущем для экономистов, IT-специалистов, инженеров, а также значительно расширяет спектр «лингвистической» биографии студента, поскольку выходит за рамки привычного *школьного* набора языков.

Университет в Больцано – один из новейших в Италии, он был основан в 1997 году, русский язык преподаётся здесь уже с 2000 года, как *факультативный* при университетском языковом центре. Наряду с тремя обязательными языками (английский, немецкий и итальянский) и другими факультативными (французский, испанский, арабский, китайский) он входит в перечень предлагаемых Лингвистическим центром факультативных языков. В Вероне же русский язык является одним из обязательных для тех, кто его выбрал, соответственно для занятий с лектором выделяется больше часов, практические занятия здесь предусматривают развитие всех

языковых «компетенций», а экзамен на всех уровнях включает в себя компьютерный тест (он играет роль «первичного фильтра»), письменный экзамен, состоящий из разных частей, и, наконец, устный экзамен. Экзамен с лектором носит пропедевтический характер, является своего рода условием допуска к экзамену по теории с профессором.

Теория. к некоторым положениям российской психолингвистики

В полной многообразия повседневной работе преподавателя важно иметь точки опоры не только в подаче учебного материала, но и в теории, с учётом положений психолингвистики, которые выступают в качестве фундамента здания, на котором базируется вся конструкция. В своей работе мы опираемся на некоторые базовые принципы российской психолингвистики, положения которой идут ещё от педагогических идей культурно-исторической теории Л.С.Выготского, развитые позднее и российскими психолингвистами, в первую очередь - А.А.Леонтьевым, А.А.Залевской. Известно, что идеи Московской психолингвистической школы легли в основу почти всех работ по методике преподавания иностранных языков, в частности, русского языка как иностранного. Эти идеи имеют три главных источника – культурно-историческую теорию Л.С.Выготского, лингвистические идеи Л.В.Щербы и концепцию «сознательно-практического метода» преподавания иностранных языков Б.В.Беляева [см. 5, с.224].

Под овладением языком А.А.Леонтьев понимает три понятия: овладение родным языком, вторичное осознание родного языка, связанное с обучением в школе, и, наконец, овладение неродным - в том числе иностранным – языком. Последний тип может быть либо спонтанным, проходящим в двуязычной семье или в многоязычной языковой среде, либо целенаправленным и проходящим в учебном процессе. *Неродной язык* может быть языком среды, в которой живёт человек (например, языком этнического меньшинства/большинства или государственным/официальным языком), а также – при отсутствии языковой среды – иностранным языком. [см. 5, с.218] Интерпретируя положения Леонтьева, можем сказать, что вторым языком для наших студентов из Больцано является итальянский для немецкоязычной молодёжи, а для носителей итальянского языка – немецкий, при этом государственным является итальянский, на территории же автономной территории Южного Тироля – официальным является и немецкий язык, наряду с государственным итальянским. Согласно известному психолингвисту, обучение иностранному языку является обучением речевой деятельности и речевому общению при помощи иностранного языка. Ключевыми понятиями в психологической теории деятельности являются категории операции и действия. В психолингвистике этим понятиям соответствуют категории речевого навыка и речевого умения, которые формируются в процесса обучения неродному или иностранному языку (second language). Определяя речевой навык как речевую *операцию*, А.А.Леонтьев отмечает оптимальность параметров её осуществления. «Такими параметрами являются бессознательность, полная автоматичность, соответствие норме языка, нормальный темп (скорость) выполнения, устойчивость, то есть тождество операции самой себе при изменяющихся условиях. Если по этим критериям (параметрам) речевая операция нас удовлетворяет, значит, учащийся её совершает правильно – речевой навык сформирован.» [5, с.221] А речевое умение является речевым *действием*, которое также осуществляется по оптимальным параметрам, отличным от параметров навыка. «Сформировать речевое действие – это значит обеспечить, чтобы учащийся правильно построил и реализовал высказывание. Но для полноценного общения нужно, чтобы мы, во-первых, умели использовать речевые навыки для

того, чтобы самостоятельно выражать свои мысли, намерения, переживания; в противном случае речевая деятельность оказывается сформированной только частично, в звене её реализации. Нужно, во-вторых, чтобы мы могли произвольно, а может быть, и осознанно варьировать выбор и сочетание речевых операций (навыков) в зависимости от того, для какой цели, в какой ситуации, с каким собеседником происходит общение. Когда человек все это может, мы и говорим, что у него сформировано соответствующее речевое (коммуникативное, коммуникативно-речевое) умение. Владеть таким умением – значит уметь правильно выбрать стиль речи, подчинить форму речевого высказывания задачам общения, употребить самые эффективные (для данной цели и при данных условиях) языковые (да и неязыковые) средства.» [5, с.221-222] Согласно такому определению очевидно, что речевые навыки постоянно воспроизводятся, являются стереотипными и механическими, в отличие от речевого умения, которое носит творческий характер. По мнению исследователя, приёмы обучения коммуникативно-речевым умениям должны отличаться от приёмов обучения речевым навыкам.

Возникает вопрос, что же является конечным критерием хорошего усвоения иностранного языка у компетентного его носителя? Ещё в 60-е годы в российской психолингвистике устойчивым было мнение, что ориентиром для такого уровня является формирование «мышления на иностранном языке» [см. 4], когда обучаемый в силах не только выразить, вербально оформить свои мысли, но и когда сам мыслительный процесс и «внутренняя речь» (по Л.С.Выготскому) также осуществляются на новом языке. Однако такой уровень развитости иноязычной речи, свободное осуществление всех действий на другом языке достигается не сразу, а лишь через так называемый «промежуточный язык» (interlanguage), который представляет собой «некоторый континуум, по которому шаг за шагом продвигается обучаемый. Промежуточный язык является отражением психических процессов, происходящих при усвоении Я2.» [7, с. 29] Этот промежуточный язык является переходным звеном между знанием родного языка, с его системой правил, и постижением правил иностранного языка, когда обучаемый находится в процессе знакомства, усвоения, связывая новые для себя языковые и речевые явления с уже знакомыми из процесса осознанного усвоения родного и классического/иностранного языков. По мере продвижения в процессе изучения иностранного языка опосредствующая система правил постепенно редуцируется и в идеале – нивелируется. «Существенно отметить, что переход на правила «нового» языка может быть трёх видов. Это, во-первых, актуализация навыков на новом языковом материале; во-вторых, коррекция ранее сформированных навыков применительно к новому языку; наконец, в-третьих, формирование принципиально новых навыков, несвойственных родному языку или(и) языку, изучавшемуся ранее.» [5, с.223]

Данные и методы: русский язык как L4, L5, L6…

В то время как в Больцано группы изучающих русский язык обычно состоят из студентов, для которых родным языком /L1/ является немецкий (это, как правило, студенты с местными южно-тирольскими корнями, приезжающие сюда студенты из Германии, Австрии, Швейцарии, в Веронском университете итальянский язык является L1 для абсолютного большинства студентов. Русский обычно признается всеми участниками курсов как третий, четвёртый, пятый и т.д. иностранный язык, то есть как L4, L5, L6, L7, если в «лингвистический список» включить ещё и родной язык студента. В такой ситуации студенты уже обладают персональным лингвистическим репертуаром, прекрасно разработанными инструментами стратегии усвоения языков, индивидуальным подходом к самостоятельным занятиям языками и очень высоким

уровнем сознательной мотивации (современная концепция «больше языков - больше факторов/more languages, more factors»: *"Factor model"/ B.Hufeisen*) [см. 11].

Наибольшую сложность студенты склонны видеть в фонетических особенностях языка: палатализации, произношении групп согласных (сложность воспринимается по-разному, в зависимости от родного языка студентов), произношении фрикативных согласных, морфо-фонетических чередованиях, в специфике интонационных конструкций, в фонологических и просодических особенностях языка. Особенно студентов смущает несоответствие между тем, как написано (например, безударные гласные о, е, я, механизмы редукции как прогрессивные, так и регрессивные, оглушение концевых согласных) и тем, как написанное произносится.

Если система падежных флексий студентам уже знакома из опыта изучения других языков (классические языки, в первую очередь - латинский, немецкий), то отсутствие определённых и неопределённых артиклей, русский глагольный вид, использование глаголов движения, некоторые детали синтаксической системы (отсутствие значимой роли глагола «быть» в качестве предикативной единицы в настоящем времени), генитивная конструкция для выражения принадлежности вещей и характеристик – всё это представляется студентам материалом новым и достаточно сложным.

В процессе изучения новых тем студенты апеллируют к уже знакомым грамматикам. В методике преподавания РКИ такой лингвистический метод носит название «контрастивного анализа», при котором происходит сравнивание структуры РЯ и Я2/ИЯ (см. [7, с. 22-23]. В нашей ситуации студенты обычно в качестве базовой обращаются к немецкой грамматике, как в роли L1, так и в роли L2 (в данной ситуации немецкий язык выступает в роли так называемого фактора "внешней поддержки", (*external supplier*/B.Hammarberg), [см. 10] причём, это наблюдение справедливо для носителей и немецкого, и итальянского языков. Студенты как бы «подгоняют» новый языковой материал под давно знакомые им мерки, но такое непрерывное сравнивание является замедляющим фактором, препятствующим конструктивному усвоению новой для них грамматической системы (*inhibition factor*/J.-M.Dewaele) [см. 9], например, при усвоении дательного или винительного падежей имени существительного, как известно, функционирующих в русской языковой системе иначе, чем в немецкой). Немецкоязычные студенты делают это очень быстро, схватывают, что называется, «на лету», но потом очень долго путают дательный и винительный русский с дательным и винительным немецким – даже на продвинутом этапе студенты долго говорят «я **тебя** позвоню», поскольку это соответствует немецкому выражению "ich rufe **dich** an" или итальянскому выражению "ti chiamo" (те же проблемы, с точностью наоборот, присущи часто речи носителей русского языка при употреблении немецкого). Это означает, что студенты уже имеют достаточно сложившиеся структуры «языковой когнитивной системы» (L.Talmy) [см. 6] и непрерывно создают связи между новой языковой информацией и концепциями и категориями, которые уже существуют в их сознании. Такие интерференции свойственны как раз на стадии функционирования так называемого промежуточного, или переходного, языка, который доминирует в сознании студента в момент ещё недостаточного усвоения новой грамматической системы.

Закрепление навыков и умения свободно формулировать и выражать мысли, производить, понимать письменные и устные тексты – всё это относится к задачам преподавателя-носителя языка, который опирается на принципы методики, а «методика и есть изыскание способов включения материала в деятельность обучаемого с учётом того обстоятельства, что «научить, то есть передать свои знания» невозможно в принципе: идеальное не «передаётся». Нельзя в этом отношении «научить», зато всему можно НАУЧИТЬСЯ, и здесь помощь педагога – важнейший фактор, коль скоро ученик в самом деле учится по своему желанию в порядке решения

собственных задач деятельности и жаждет помощи педагога. То, чему можно непосредственно обучать, - это рефлексия <…> В рефлективной позиции человек стоит перед вопросом: «Я понял, но что же я понял?» [1, с.2]. На продвинутом этапе развитие у студента именно рефлексии становится *приоритетной* тенденцией процесса обучения. Именно метод рефлексии связывает в единое системное знание информацию, полученную студентом из курса истории русской культуры, языка и перевода, славянской филологии, русской литературы. Рефлексия же формируется на основе аналитического подхода к тексту, лингвистический анализ которого позволяет перевести во внутренний план не только новый лексический материал, но и на более глубоком уровне понять функциональные аспекты русской грамматики, освоить инструменты, с помощью которых постигается смысл и содержание текстов в широком смысле. Причём понимание текста, как полагает Р.М.Фрумкина, «кардинально зависит от знания грамматики (включая, разумеется, синтаксис)…» [8, с.176].

Интересным проявлением феномена *межкультурной коммуникации* может служить достаточно необычная ситуация групповой работы над текстами в группе южно-тирольского университета. При переводе русского текста каждый слушатель курса производит операцию перевода на свой родной язык - либо на немецкий, либо на итальянский, а при присутствии студентов из восточно-европейских стран перевод текст звучит в переводе на английский. Особо необычно это звучит при переводе диалогов или полилогов (на начальном этапе фронтальная семантизация материала, понимание воспроизводимых вслух текстов является важной и необходимой!), когда каждая из реплик звучит в переводе на разные языки и при этом имеет место быть коммуникативное единство и царит взаимное понимание, а необходимость в мета-языке как таковом в конкретных ситуациях отпадает – таковым могут выступать разные, задействованные в обучении, языки.

Полученные результаты. Опыт преподавания русского языка в университетах Северной Италии позволяет в очередной раз убедиться в правоте некоторых фундаментальных положений российской психолингвистики об условиях формирования учебного (искусственного) двуязычия, когда формирование вторичной языковой личности происходит в условиях отсутствия языковой среды, при ограниченном времени усвоения языка, когда формируется, согласно терминологии А.А.Залевской, «условно-коммуникативная компетенция». В отличие от естественного двуязычия «учебное двуязычие формируется в условиях отсутствия языковой среды, при ограниченном времени общения на базе учебных ситуаций работы на уроке, при ограниченной речевой практике в рамках программных тем, но зато при наличии системной презентации языковых явлений, целенаправленного обучения, учителя-профессионала, который осуществляет целенаправленную работу над ошибками в соответствии со специальными методами обучения.» [3, с. 12] Формирование языковых и речевых компетенций, как и языковой картины мира, развитие когнитивных способностей в рамках нового языка происходит в условиях университета под началом преподавателя, который учитывает конкретные условия процесса обучения, в том числе и родной язык студенческой аудитории, ведь процесс формирования новой языковой картины мира у студента происходит «при наличии образа мира, «закреплённого» в языковой картине мира первого языка» [3, с. 12]. В нашем случае речь идёт о формирования языковых и речевых компетенций в условиях, когда РЯ студентов является как итальянский, так и немецкий. Практический опыт показывает, что интерференции особенно заметны при освоении падежной системы русского языка, при изучении таких тем, как приставочные глаголы движения – именно эти зоны выступают в качестве «опасных» для всех тех, кто в качестве фона для контрастного

анализа апеллирует к немецкому языку. В меньшей степени интерференции проявляются, например, при изучении сослагательного наклонения глагола или причастия, в том числе используемого в пассивном залоге.

Заключение. Мы попытались проанализировать свой почти 20-летний опыт преподавания русского языка в итальянских университетах в свете достижений российской психолингвистики, педагогических идей Л.С.Выготского [см. 2], принципов его культурно-исторической теории. Навыки и умение в освоении нового языка являются результатом высокой мотивации, правильно организованного преподавателем учебного процесса, учитывающего как родной язык обучаемого, так и его «лингвистическую биографию». Общение и познание на новом языке тесно связаны с формированием новой языковой картины мира. Мира, столь богатого своим многообразием…

Список литературы

1. Богин Г.И., Герменевтические последствия универсализаций в методике преподавания русского языка как иностранного, *Hermeneutics in Russia*, Тверь, 1998, 3, vol.2, сс.1-4.
2. Выготский Л.С., Педагогическая психология, под ред.В.В.Давыдова. М.: АСТ, 2005. – 671 с.
3. Залевская А.А., Вопросы психолингвистической теории двуязычия, *Вопросы психолингвистики,* М., 2009, 10, сс.10-17.
4. Каспарова М.Г., Зимняя И.А., О взглядах Б.В.Беляевана психологию обучения иностранным языкам. – Леонтьев А.А., Рябова Т.В. (ред.), Психология грамматики. М.: Издательство МГУ, 1968, сс.119-130.
5. Леонтьев А.А., Основы психолингвистики. М.: Смысл, Издательский центр «Академия», 1997. – 288 с.
6. Талми Л., Отношение грамматики к познанию, *Вестник Московского университета*. Серия 9. Филология, М., 1999, 1, сс.88-115.
7. Федотова Н.Л., Методика преподавания русского языка как иностранного (практический курс). СПб.: Златоуст, 2016. – 192 с.
8. Фрумкина Р.М. Психолингвистика. М.: Издательский центр «Академия», 2007.– 320 с.
9. J.-M.Dewaele. Activation or Inhibition? The interaction of L1, L2 and L3 on the Language Mode Continuum. In: J.Cenos, B.Hufeisen and U.Jessner (eds.). *Crosslinguistic Influence in Third Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 2001, pp. 69-89.
10. B. Hammarberg. Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In: J.Cenos, B.Hufeisen and U.Jessner (eds.). *Crosslinguistic Influence in Third Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 2001, pp. 21-41.
11. B. Hufeisen. How do foreign language learners evaluate various aspects of their multilingualism? In: S.Dentler, B. Hufeisen and B.Lindemann (eds.). *Tertiär- und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen.* Tübingen: Stauffenburg, 2000, pp. 23-56.

Хамраева Елизавета Александровна, д.п.н., проф.,зав.кафедрой РКИ ФГОУ Московский педагогический государственный университет, ФГОУ РГПУ им. Герцена, Москва – Санкт-Петербург, Россия

Khamraeva Elizaveta Aleksandrovna, Ph. D., DSc Professor, head.the Department of Russian as Foreign Language of Moscow state pedagogical University, Herzen University, Moscow – St. Petersburg, Russia

ПРЕОДОЛЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ АТТРИЦИИ У ДЕТЕЙ-НАСЛЕДНЫХ НОСИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА СРЕДСТВАМИ КОМПЛЕКСНОЙ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ

OVERCOMING LANGUAGE ATTRITION IN CHILDREN -HEREDITARY SPEAKERS OF RUSSIAN LANGUAGE BY MEANS OF COMPLEX LINGUODIDACTIC DIAGNOSTICS

Аннотация. Статья посвящена описанию способов преодоления регрессии первого русского языка у ребёнка-билингва. В ней описана возможность преодоления аттриции у наследных носителей средствами комплексной лингводидактической диагностики. Диагностические данные, как показывает данные экспериментальное обучение, позволяют обнаруживать пробелы и восполняют их в ходе домашнего, дополнительного или билингвального образования. В целом, в обучении детей-билингвов важны металингвистические умения, позволяющие перенести сформированные представления из одного языка в другой. Это было ранее хорошо изучено при взаимодействии языков на межкультурной основе. Поскольку в обучении ребёнка-билингва необычайно важной является *сфера когнитивистики*, лингводидактическая диагностика, применяемая в момент его обучения, становится способом достижения хороших результатов, языковой координации и методом преодоления регрессии.

Ключевые слова. Дети-билингвы, наследные носители, языковая аттриция, лингводидактическая диагностика, языковая регрессия, регрессивная шкала, онтолингвистический подход, металингвистические умения

Abstract. The article describes the ways to overcome the regression of the first Russian language in a bilingual child. It describes the possibility of overcoming attrition in hereditary carriers by means of complex linguodidactic diagnostics. Diagnostic data, as shown by the pilot training data, can detect gaps and fill them in the course of home, additional or bilingual education. In general, in the education of bilingual children, metalinguistic skills are important, allowing to transfer the formed ideas from one language to another. This was previously well understood in the interaction of languages on an intercultural basis. Since the sphere of cognitive science is extremely important in the education of a bilingual child, the linguodidactic diagnosis used at the time of his education becomes a way to achieve good results, language coordination and a method of overcoming regression.

Keywords. Children-bilinguals, heritage speakers, language attrice, didactic diagnostics, language regression, regressive scale, ecolinguistics approach metalinguistics skills

Введение (Introduction). Изучение языковой аттриции (регресии) у детей, говорящих по-русски, но проживающих за пределами Российской Федерации, представляется особо актуальным в современных геополитических условиях и даёт интересное поле для исследования. Хорошо известны социолингвистические факты: окружение ребёнка-билингва, а особенно школа, где он учится, определяет доминирующую позицию языка, связывая язык с понятием социальной успешности. Если в стране нахождения ребенка социальный статус родного языка не определен или невысок, он, как правило, вытесняется языком социализации. В родном же языке ребёнка, даже при условии прежнего хорошего владения им в раннем детстве, закономерно возникает регрессия или явления языковой аттриции. Мы предположили, и это стало гипотезой нашего исследования, что возможны способы преодоления регрессивных языковых процессов у наследных носителей русского языка, если использовать в их обучении комплексную лингводидактическую диагностику. Диагностические данные позволят обнаруживать пробелы и восполнять их в ходе домашнего, дополнительного или билингвального образования. Это определило цель работы – описание лингводидактического инструментария, позволяющего обнаруживать проблемы ребёнка в первом языке и преодолевать их разными способами, в том числе с помощью металингвистического переноса. В круг задач исследования вошло изучение существующих диагностических материалов, описание идеи создания специальных комплексов и апробация диагностики в среде учащихся школ дополнительного образования. Поскольку в обучении билингвов важнейшим компонентом является когнитивная сфера, возможность сохранения первого языка и преодоление языковой аттриции становится для них еще одним шансом успешной социализации и даже интеллектуального развития.

Методы (Materials and Methods). Обучение билингвов основывается на понимании личностью перспектив всех языков в своей дальнейшей жизни. Последние десятилетия исследователи в разных странах мира изучают явление языковой регрессии (language attrition) — постепенную утрату первого языка на фоне смены языковой среды. Разрушение морфологической, синтаксической, фонетической систем родного языка происходит по мере развития компетенции в новом языке социализации: начинается взаимопроникновение понятий, две языковые системы вступают в соперничество. Языковая регрессия проявляется в отклонениях от языковой нормы в виде грамматических ошибок, безотчетного переноса речевых навыков, уподобления двух языковых систем. Чаще всего наблюдается упрощение языка, обеднение лексики, неправомерные заимствования, изменение синтаксиса и интонации, распад морфологии, появление акцента, замедление доступа к слову из пассивного словарного запаса. Одновременно с этим в исследованиях последних лет подтверждается тезис о когнитивных преимуществах билингвов и необходимости сохранения и качественного улучшения обоих языков в детском возрасте, что делает билингвальное образование более привлекательным не только с точки зрения освоения ребенком второго языка в сензитивный период [6], но и с точки зрения общего интеллектуального развития. При этом всё отчетливее заметна разница между коммуникативным взаимодействием и академическим обучением с целью освоения второго языка, то есть когнитивного овладения академическим языком. Мы убеждены в том, что именно когнитивный, а не коммуникативный подход становится для билингва более эффективным способом изучения нового языка, а двуязычность выступает залогом осуществления метаязыкового анализа. В ходе укрепления позиций изучаемого языка академические умения, реализуемые на языке школьного обучения, позволяют билингву сохранить и родной язык.

Современная методика обучения русскому языку в разных странах мира испытывает потребность в формировании КИМов (контрольно-измерительных диагностических материалов)

для обеспечения комплексной диагностики умений у наследных носителей и у билингвов. В нашем исследовании мы предлагаем комплекс мер для фиксации уровня регрессии и ее дальнейшего преодоления. В ситуации потери языка практически бесполезной оказывается хорошо известная диагностическая шкала «языковой портфель» (A1-C2), поскольку билингвы демонстрируют регрессивную, а не прогрессивную шкалу в отношении «первого» языка. Степень и характер языковой регрессии и фиксирует диагностическая система, что позволяет осуществлять комплексное воздействие и предотвратить потери. Отметим, что процесс освоения родного языка, речевой онтогенез у детей развивается по-разному. Следовательно, можно полагать, что метаязыковая способность проявляется с осознанием (в большей или меньшей степени) языков путем эмпирического наблюдения над языковыми явлениями и речью на первом и втором языках, а также практического применения двух языковых систем в собственной речи. Когда формируется языковое сознание как определенная степень осознания языковых явлений, активизируется и метаязыковое сознание как понимание вторичности языкового кода. Метаязыковые умения детей-блингвов возникают на основе языковой способности и представляют собой более сложный способ отражения языка и закономерностей речевой деятельности. Ключевой характеристикой метаязыковой способности является сознательное отношение ребенка к языку и речи [11]. Билингвы вырабатывают аналитический подход как к устной, так и к письменной речи [1]. Коммуникативное взаимодействие также осуществляется в социальном контексте, но оно менее детально, чем академическое общение. На формирование данных навыков особенно влияет, на наш взгляд, лингвистический фактор, с которым сталкиваются дети при изучении систем двух языков: 1) наличие общеязыковых универсалий, когда возможен полный перенос знаний и умений; 2) наличие таких языковых явлений, которые есть в обоих изучаемых языках, но имеют существенную разницу (это является благоприятной почвой для проявления интерференционных ошибок в речи); 3) специфические языковые явления, которые имеются только в изучаемом языке (знания и умения заново формируются).

О том, что опора на родной язык облегчает усвоение неродного языка и имеет важное значение в развитии мышления, писал и Л.С. Выготский: «Ребенок усваивает иностранный язык, обладая уже системой значений в родном языке, и перенося ее в сферу другого языка» [6]. Факт наличия языковой универсалии требует их обязательного учета при обучении наследных носителей, потому что позволяет развить их языковые, в том числе метаязыковые, способности, повысить познавательный интерес к языкам.

Итак, с целью определения исследовательской доминанты мы взяли за основу типологию Олли Кууре [2], которую интерпретировали в идее теории культурно-исторического развития Выготского Л.С. [6]. О. Кууре проведил исследования в условиях финско-шведского двуязычия, в ходе которых выявлял наличие билингвизма у отдельного ребенка через три фактора: *социальная среда*, в которой ребенок изучает языки; *возраст*; семиотические факторы, то есть *относительное господство одного языка над другим* в различных видах социальной активности данного ребенка. При этом второй язык, по мнению ученого, развивается посредством первого языка. Вслед за Выготским Л.С, Щербой Л.В, О. Кууре подчеркивает особую значимость родного языка как важнейшего фактора, влияющего на успешное изучение второго языка, когда речь идет о других типах билингвизма. Так, в типологии Олли Кууре имеются термины: одновременный (simultaneous), последующий (successive), подчинительный (suboxdinative) типы билингвизма [2]. Поиск терминологии для фиксации процессов регрессии привели нас к идее соединения формальных обозначений *европейского языкового портфеля* [9] и системы Верещагина Е.М. [5], выделившего рецептивный, репродуктивный и продуктивный уровни билингвизма. Ввиду

особенностей детского возраста во всех видах тестов предполагается наличие в большом объеме визуального сопровождения при формулировке заданий.

Таким образом, мы предлагаем систему комплексных замеров коммуникативных и академических (общеучебных) умений билингвов. Замеряется комплекс аспектов: восприятие речи на слух (аудирование), восприятие письменной речи (чтение), продуцирование письменной речи (письмо), устная речь (говорение), выполняются лексико-грамматические задания. Причем, субмодули *говорение и чтение* оцениваются тестерами и диагностами в режиме индивидуальной работы с ребёнком. Задания в каждом разделе имеют разную степень сложности и ориентированы на диагностику обеих групп:

1.*Наследные носители, рецептивные билингвы или инофоны*. Рецептивный уровень характеризуется умением ребенка лишь осмысливать речь на втором языке. Данный показатель говорит о неспособности демонстрировать связную артикулируемую речь. В детском возрасте отсутствие речи на языке – важнейшее качество, указывающее на степень владения языком. В соответствии с задачами диагностики этот уровень можно определить как уровень ***A1.1***. Репродуктивный билингвизм характеризуется умением воспроизводить (цитировать или создавать по клише) информацию. Рецептивный и репродуктивный типы билингвизма ориентированы на восприятие речи и могут соответствовать уровням ***A1.1 -A2.2.*** общеевропейской шкалы умений в иностранном языке.

2. *Продуктивные билингвы*, показатели уровней ***B.1.1*** и далее. Продуктивный билингвизм характеризуется умением осмысливать и создавать текст на втором языке, умением создавать речевое произведение. Е.М.Верещагин отмечает, что осознанное и самостоятельно сформированное речевое выражение может быть неправильным, но даже такая речь будет позволять передачу информации без потерь [5, 26], что необходимо в условиях академического обучения билингвов.

Созданная диагностика позволяет во всех возрастных группах с 5 до 14 лет осуществлять централизованный мониторинг уровня владения русским языком. При этом степень языковой аттриции прогнозируется в лингвистических единицах для каждого маркированного уровня. Для определения наличия или отсутствия регрессии необходимо минимально два замера, отодвинутых во времени.

Результаты (Results). В результате обследования 40 детей-билингвов и наследных носителей русского языка, проживающих на юге Испании (*Марбелья, образовательный центр Ольги Пахомовой),* в возрасте 7-13 лет было выявлено, что у детей, академически изучающих русский язык в условиях субботней школы, присутствуют языковые и коммуникативные умения, соотносимые с уровнями монолингвов-носителей языка в объёме 64%, что свидетельствует о высоком уровне сохранности родного языка. 32% детей продемонстрировали характерные ошибки иностранцев-испанцев, изучающих русский язык, однако уровень речи и степень сформированности базовых коммуникативных умений всё же оставалась на продуктивном уровне. Небольшая группа 4% детей продемонстрировала стойкую регрессию, что связано с их мотивационными и психологическими особенностями.

С целью обнаружения языковой регрессии детям в субмодуле «лексика и грамматика»были предложены специально разработанные задания. Благодаря *первой серии* заданий выявлено понимание синонимических и антонимических отношений слов.

Вторая серия заданий позволила изучить языковую догадку детей, в том числе:

- способность отделять звуковую форму от значения слова;

- способность подбирать подходящее по значению слово исходя из контекста (контекстуальная догадка);

- способность видоизменять звуковой состав слова (исправлять один звук), восстанавливать форму слова в соответствии с его значением в контексте (восстановительная догадка);

Третья серия заданий ориентирована на проверку механизма транспозиции и степени интерференции на внутриязыковом уровне:

- способность идентифицировать общий корень в словах, находить «лишнее» слово в одном ряду однокоренных слов;

- способность составлять слово по аналогии путем транспозиции части слова;

- способность определять слово с неподходящим значением в одном ряду однотипных слов.

Четвертая серия заданий направлена на выявление особенностей осуществления транспозиции и устранения интерференции на межъязыковом уровне, в том числе умения переводить с одного языка на другой.

Пятая серия заданий носила нестандартный характер, на выявление способности рассуждать о языке в речи, в том числе над грамматической формой и переносным значением языковых единиц.

Новизна данной диагностики заключалась еще и в том, что все задания к текстам, использованным в субмодулях «Чтение» или «аудирование» имели когнитивную (метапредметную) и коммуникативную направленность как для детей-билингвов, владеющих русским языком как одним из родных, так и для детей, изучающих русский язык как иностранный.

Заключение (Conclusion). Итак, преодоление языковой аттриции (регресии) у наследных носителей русского языка может происходить при условии использования в их обучении многоуровневой лингводидактической диагностики, позволяющей обнаруживать проблемы и комплексно воздействовать на них. Диагностическая шкала при этом охватывает все виды речевой деятельности и лексико-грамматические задания. Приобретаемые в одном языке академические умения могут проецироваться в другой язык, в том числе с помощью металингвистического переноса, что улучшает качество обучения и предотвращает регресс. Эксперимент, проведенный в ходе исследования, доказал необходимость подбора специальных заданий «навстречу регрессии», и обеспечил устойчивость приобретаемого умения. Практические результаты данного исследования помогут реализовать на практике в разных школах мира билингвальные образовательные модели, что будет сопровождается качественным развитием когнитивной сферы ребенка, становление которой рассматривается в русле психолого-дидактической концепции развития личности.

Список литературы (References)

1. Bialystok E. Symbolic Representation and Attentional Control in Pragmatic Competence // Interlanguage Pragmatics / Ed by G. Kasper & Sh. Blum-Kulka. New York, Oxford, 1993. P. 43-64.
2. Kuure O. Discovering Traces of the Past. Studies of Bilingualism among school pupils in Finland and in Sweden. Oulu, 1997
3. Monika S. Schmid, Language Attrition (Cambridge University Press, 2011)
4. Rossetti, L. (1990). The Rossetti Infant-Toddler Language Scale: A measure
5. Верещагин Е.М. Язык и культура / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М., 1990. – 1308 с.
6. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. – М., 1960. с. 371.
7. Европейский языковой портфель: http://pandia.ru/text/78/472/83524.php

8. Попкова Е.А. Билингвизм и бикультурализм в лингвистике. В кн: Психолингвистические и лингвистические аспекты иноязычного личностно-ориентированного общения и интерпретации текста: докл. на московской межвузовской науч.-практической конф., 10-12 окт. 2005 г. / науч. ред. Е.Г. Чалкова. – М.: Изд-во МГОУ, 2006. – 111 с.
9. Хамраева Е.А. Детский модуль рки. Особенности организации русской школы за рубежом и методики преподавания русского языка. Русский язык за рубежом. – 2014. – №5 (246). – С. 44-54.
10. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб, заведений. — М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 240 с.
11. Чиршева Г.Н. Развитие металингвистических способностей ребенка-билингва // Проблемы детской речи – 1996. – СПб., 1996. – С. 170-171.

Хатиашвили Хатиа Александровна, Тбилисский Государственный Университет им Иване Джавахишвили,Khatiashvili.Kh.A. Tbilisi State University Ivane Javakhishvili

ОБУЧЕНИЕ ИННОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ (ОПЫТ ГРУЗИИ)

TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN THE INCLUSIVE ENVIRONMENT

Аннотация. В статье освещаются актуальные проблемы инклюзивного образования. Разные стратегии обучения детей с ограниченными возможностями здоровья до недавного времени базировались на точке зрения, что для преодоления выявленного ограничения необходимо проводить специальное обучение.

В Грузии например начало внедрять инклюзивное образование с 2005 года. В последние годы активное взаимодействие общественных организацийб органов государственной власти и учебных заведений позволило внедрить новую форму обучения, которая расширяет возможность социализации и получения образования для обучающихся с ОВЗ. Для них создана и успешно функционирует система специального образования. Созданы особые условия, работают врачи, специальные педагоги, итд.

С нашей стороны мы можем поделиться методом, по которым мы преподаем инностранный язык (русский и французский).

Специфика обучения иностранному языку детей с ОВЗ предполагает большое количество игрового, занимательного материала а также наличие зрительных опор, которое необходимо для усвоения знаний.

Ключевые слова: Инклюзивное образование в Грузии, опыт работы со студентами ОВЗ, преподавание ИЯ

Abstract. In Georgia the government has begun to introduce a inclusive education since 2005. In Georgia there are many projects with the support of the Ministry of education and the Ministry of Health. For children with disabilities a special education system has been created and

is successfully functioning. Special conditions have been created, some supports and programs, there are some medical support and special education teachers.

We could share our experience and method by which we teach foreign language (Russian and French languages) to the children with disabilities.

The specifics of teaching a foreign language to children with disabilities implies a large amount of gaming, entertaining material as well as the presence of visual supports, which is necessary for learning.

Keywords: Inclusive education in Georgia, experience with children with disabilities, teaching a foreign language

Введение. Часто перед педагогами встает множество проблем, когда они сталкиваются с необходимостью принять детей в нашем случае студентов с ОВЗ. Встают разные вопросы по поводу того, каким должно быть учебно-методическое обеспечение и как работать со всеми обучающимися одновременно? Кроме опыта и творческого подхода педагога решение данной проблемы требует некоторые изменения в системе образования. В свое время Л.С. Выготский указывал на необходимость создания такой системы обучения, в которой ребенок с ОВЗ не исключался бы из общества и был бы интегрирован в класс с остальными обучающимися.

Инклюзивное образование это процесс обучения, когда дети с ОВЗ независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей включены в общую систему образования, и ходят в обычные школы вузы со своими сверсниками без инвалидности.

Инклюзивное образование подразумевает также доступность образования для всех. Такой тип образования принимает во внимание индивидуальные особенности детей с ограниченными возможостями, обеспечивает их равные права на образования. По глобальным показателям, дети с ОВЗ составляют 15% мирового населения. Поэтому необходимо проводить системную работу, чтобы облегчить интеграцию в общество и дать таким детям соответствующее образование.

В Грузии еще десять-пятнадцать лет назад родители детей с особенными потребностями предпочитали скрывать их, считая, что не имеет смысла бороться. Многие даже не знали такое понятие, как инклюзивное образование.

Изначально проблемой для системы образования стала задача по обнаружению детей, имеющих право учавствовать в программах в рамках системы инклюзивного образования. В каждом из регионов Грузии функционирует по одной специальной группе состоящей из психологов, эрготерапевтов и преподавателей, обученных работе с детьми с особыми потребностями, задачей которых является оценка образовательных потребностей школьников и подготовка учителей к работе с ними.

Методы. Мы лично столкнулись с этой проблемой 2011 году, когда к нам пришел студент с ОВЗ мы начали искать пути для эффективной работы с ним.

Опыт показывает, что с учащимися с ограниченными возможностями требуется индивидуальная работа. Это не означает, что они будут исключены из остальной части студентов и учебного процесса. Напротив, это облегчит их интеграцию, даст большую мотивацию. Они сделают осознанный шаг вперед и спланируют процесс обучения.

В таких сложных условиях основной задачей являлось выработка учебного плана, который подходит к нашему случаю. Для нас основным являлось разработать план работы и мы решили придерживатся концепции **конструктивизма**, которая предполагает самообучение через наш опыт. Например, мы решили придерживатся теории Брунера (научение путем открытий), которая предполагает 3 этапа во время обучения:

-Восприятие новой информации – передача новой информации обучающемуся;

-Трансформация знания – трансформировать принятую информацию и применить ее в новой ситуации;

-Процесс проверки – очень важным пунктом является процесс проверки передаваемого знания;

Специфика обучения иностранному языку детей с ОВЗ предполагает большое количество игрового, занимательного материала а также наличие зрительных опор, которое необходимо для усвоения знаний. Поэтому введение в урок элементов игры или игровая подача материала повышает работоспособность детей на уроке и способствует развитию у них познавательных интересов. Также немаловажно применение нетрадиционных форм проведения занятий, например таких, как видеоурок, урок-экскурсия и т.п.

Большую роль во время обученя играет поощрение.Также мы используем разные песни; пропевая песню ребенок закрепляет знание и это мотивируют его;

Обязательно фиксировать каждый новый элемент в памяти детей.

Наш урок построен по следующей структуре:

1. Мы даем детям новые слова и перевод этих слов,
2. После этого мы им даем новый текст и читаем вслух,
3. Мы даем картинки к новым словам, чтобы слова закрепились в памяти,
4. Потом идет задание - ответь на вопросы из текста,
5. Выбери подходящий заголовок для данного рассказа,
6. Задание - закончи предложение (есло дети не могут найти верный ответ, мы им помогаем задавая наводящие вопросы),
7. Задание - исправь неверное предложение,
8. Ответьте на вопросы из текста и приведите проимер из текста.

Процесс обучения инностранному языку должен быть направлен на формирование и развитие лингвистических и нелингвистических умений и навыков.

Результаты. Правильная организация учебного процесса позволяет, повысить уровень сотрудничества между всеми учащимися, уровень уверенности в своих силах, реализовать обратную связь.

Целью учебного предмета является развитие иноязычной коммуникативной компетенции:

-речевая

-языковая

-социокультурная

-компенсаторная

-учебно-познавательная

речевая компетенция — развитие коммуникативных умений в четырех основных видах речевойдеятельности (говорении, аудировании, чтении, письме);

языковая компетенция — овладение новыми языковыми средствами (фонетическими, орфографическими, лексическими, грамматическими) в соответствии с темами и ситуациями общения, отобранными для седьмого класса; освоение знаний о языковых явлениях изучаемого языка, разных способах выражения мысли в родном и иностранном языках;

социокультурная/межкультурная компетенция—приобщение к культуре, традициям, реалиям стран/страны изучаемого языка в рамках тем, сфер и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся; формирование умения представлять свою страну, ее культуру в условиях межкультурного общения;

компенсаторная компетенция — развитие умений выходить из положения в условиях дефицита языковых средств при получении и передаче информации;

учебно-познавательная компетенция — дальнейшее развитие общих и специальных учебных умений, универсальных способов деятельности; ознакомление с доступными учащимся способами и приемами самостоятельного изучения языков и культур, в том числе с использованием новых информационных технологий;

Заключение. И в конце мы должны отметить, что во время обучения инностранного языка важным являются мультимедийнные способы с учащимися с ОВЗ, которые ускоряют процесс обучения и помогают им в росте интересса, улучшают восприятие материяла и Главными и основными факторами являются следующие понятия:

-способствовать коммуникативной адаптации во время обучения ИЯ;
-Ужедневное развитие языковой компетенции;
-формирование социокультурной компетенции;
-разнообразить учебный матеръял;
-использование игровых форм обучения.

Список литературы

1. Charamond. G. (2017). *Les étudiants handicapés*. Suresnes : INS HEA. Récupéré sur le site de l'INS°HEA. Les étudiants handicaps
2. Berggren.U.J.,Rowan.D.,Bergback.E., Blomberg.B., Disabled students experiences of higher education in Sweden, the Czech Republic, and the United States – a comparative institutional analysis, published online, 2016, 4 May
3. Degallaix.E. Un pas vers l'éducation inclusive: s'émanciper pour emanciper l'Autre, Université de Haute Alsace, Mulouse, 2016
4. Goransson.K., inclusive education in Sweden?A critical Analysis, International journal of Inclusive Education, Routledge, 2014
5. Orr.D., Hovdhaugen.E., Second chance routes into higher education:Sweden, Norway and Germany compared, published online, 2014, 22 january
6. Walsh.M., The inclusion of students with special needs in the general education classroom, Dominican University of California, Senior theses and Capstone Projects, 2018
7. Инклюзивное образование, Понятия и термины, Национальный центр учебных планов и оценки, Министерство образования и Науки Грузии, USAID, Save the Children, 2011

Хисамутдинова Наталья Владимировна, доктор исторических наук, Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, Институт иностранных языков, профессор, Владивосток, Российская федерация.

Khisamutdinova Natalia Vladimirovna, Doctor of History, Vladivostok State University of Economics and Services, Institute of Foreign Languages, Professor, Vladivostok, Russian Federation.

МАГИСТРАНТЫ ИЗ СТРАН АЗИАТСКО-ТИХООКЕАНСКОГО РЕГИОНА В РОССИЙСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ (НА ПРИМЕРЕ ВЛАДИВОСТОКА)

MASTER STUDENTS FROM PACIFIC RIM COUNTRIES IN RUSSIAN UNIVERSITY (ON VLADIVOSTOK EXAMPLES)

Аннотация. Исследование касается обучения студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона в российской магистратуре. В качестве примера рассматривается реализация магистерских программ во Владивостокском государственном университете экономики и сервиса. Выявлены факторы, влияющие на эффективность образовательного процесса иностранных магистрантов. Предложены меры по совершенствованию подготовки магистров, связанные с организацией учебного процесса и пересмотром форматов работы. Исследование базируется на анализе учебно-методических материалов и анкетировании магистрантов.

Ключевые слова: Азиатско-Тихоокеанский регион, российские университеты, магистратура, магистерские программы, качество образования, адаптация студентов

Abstract. The research concerns the master study in Russian universities for Pacific Rim countries students. There are Vladivostok State University of Economics and Service master programs that are considered as examples for this analysis. Some negative factors affecting the educational process of foreign master students have been identified. The author proposed measures to improve the educational process for foreign graduate students relating to the educational process organization and the revision of the educational formats. The research is based on the analysis of teaching materials and master students questioning.

Keywords: Asia-Pacific Rim countries, Russian universities, master study, master programs, quality of education, student adaptation

Введение. Тема доклада – обучение иностранных студентов в магистратуре российских вузов. В качестве примера рассматривается реализация магистерских программ во Владивостокском государственном университете экономики и сервиса (ВГУЭС). Особое внимание обращено на студентов из стран АТР как наиболее массового контингента иностранных граждан, обучающихся в вузах российского Дальнего Востока. Актуальность исследования обусловлена востребованностью института магистратуры иностранными гражданами и появлением проблем, связанных с особенностями их адаптации к образовательному процессу в российском вузе. Вопросам адаптации иностранных студентов посвящено немало работ [1; 2; 4; 5], но тему магистрантов стали поднимать лишь в последние годы [3; 6; 7; 9], и многие проблемы нуждаются в дополнительной разработке.

Теория. Исследование основано на анализе программ подготовки магистров во ВГУЭС и анкетирования 20 магистрантов первого и второго годов обучения по направлениям «Международные отношения» и «Международная экономика», все из Китая. Использован и собственный опыт автора работы с иностранными магистрантами. Эти материалы позволили уточнить, насколько требования магистерских программ соответствуют ожиданиям и возможностям

магистрантов, выявить проблемы, возникающие в ходе образовательного процесса, и предложить рекомендации по совершенствованию работы магистратуры с иностранными гражданами.

Данные и методы. С переходом высшего образования России на уровневую систему (с 2011) после базовой профессиональной подготовки по программе бакалавриата студент может продолжить обучение в магистратуре, чтобы получить углубленную и более специализированную подготовку. Институт магистратуры отвечает задачам непрерывности и преемственности образования, поэтому в последние годы наличие магистратуры считается одним из основных критериев инновационного потенциала вуза [3, с. 75]. Вузы заинтересованы в развитии магистратуры и расширении направлений подготовки в ней. Чем больше магистерских программ, по которым осуществляется обучение, тем легче студентам найти среди них желаемую, а вузу, следовательно, произвести хороший набор, что немаловажно при большой конкуренции на рынке образовательных услуг.

Спрос на магистерские программы наблюдается и со стороны студентов, тем более, что многие работодатели стали требовать степень магистра при приеме на работу. Если в 2005 г. в магистратуре российских вузов обучался всего лишь 1% от общего числа студентов, то в 2013 г. диплом магистра получили 12% всех выпускников вузов России [3, с. 78]. Эта тенденция заметна и на примере Владивостока. С открытием во ВГУЭС магистратуры (2007) в нее поступили 12 человек, тогда как в настоящее время в университете насчитывается 430 магистрантов разных фор обучения, в том числе 45 человек из стран Азиатско-Тихоокеанского региона (АТР). Среди наиболее востребованных профилей подготовки у иностранных студентов международные отношения и приграничное сотрудничество, международная экономика, международный менеджмент. Однако в целом данные по численности иностранных студентов в вузах Владивостока показывают отрицательную динамику [1, с. 197]. При ориентации ВГУЭС на программу полного цикла обучении иностранных граждан (подготовительный факультет – бакалавриат – магистратура) тенденция к сокращению студентов из-за рубежа заставляют задуматься о мерах по улучшению ситуации.

В отличие от программ бакалавриата, где существует отсев иностранных студентов (по разным причинам), магистратуру ВГУЭС оканчивают практически все, кто в нее поступает. Но это вовсе не означает, что не существует проблем и учебный процесс проходит гладко и безболезненно. Хотя все опрошенные магистранты назвали обучение в магистратуре полезным для их будущего трудоустройства, полностью удовлетворены образовательным процессом лишь 62% из них, а остальные скорее удовлетворены, чем нет.

Основные проблемы обучения иностранных магистрантов связаны прежде всего с их недостаточной адаптацией к новым учебно-познавательным условиям [5, с. 131]. На вопрос, чем отличается обучение во владивостокском университете от китайского (если не считать языка), ответы свелись к таким: в китайской группе много студентов, в общей массе ты незаметен и редко отвечаешь. На занятиях в российском вузе ты на виду, что требует постоянной сосредоточенности. В Китае мало общения между учителями и учениками, тогда как в России много индивидуального подхода, что заставляет всегда быть готовым к занятиям. При этом все назвали уверенное знание русского языка необходимым условием успешной учебы.

В отношении русского языка магистрантов можно разделить на две группы. В первую войдут те, для кого русский язык являлся основной дисциплиной при обучении в бакалавриате и в будущем понадобится для работы в международной сфере. Для второй группы русский язык был не специальностью, а инструментом для получения какой-либо специальности, и свою дальнейшую работу они с Россией не связывают.

В связи с этим делением следует рассматривать и вопрос адаптации: надо ли самому иностранному студенту адаптироваться к процессу обучения в российском вузе или процесс обучения следует адаптировать к иностранцам. Представляется, что для первой группы предпочтительнее адаптация самого магистранта к условиям жизни в России, образовательной системе и пр. Это поможет им понять русские традиции и обычаи, привыкнуть к русскому менталитету. После обучения им будет проще работать на российских предприятиях или с российскими партнерами.

Для второй группы важна адаптация учебно-познавательных условий российских вузов и создание благоприятных условий для обучения, в том числе преподавание на родном языке студента. В этом случае иностранный магистрант освоит материал в полном объеме без дополнительных усилий. Во ВГУЭС учитывают это обстоятельство: с 2018 г. магистранты из Китая слушают ряд лекций на китайском языке или с переводом на него. Чтение лекций на английском языке себя не оправдало: в странах Дальнего Востока мало кто знает английский язык в достаточной степени.

Анкетирование подтверждает тезис о двух подходах к адаптации. На вопрос, с кем больше они общаются в процессе учебы – русскими или соотечественниками, все респонденты из первой категории магистрантов называли русских («чтобы тренировать русский язык», «чтобы лучше узнать будущих коллег», «чтобы лучше узнать разговорные формы»). Большинство опрошенных из второй группы магистрантов (76%) предпочитают общение с соотечественниками.

Магистратура ВГУЭС работает при тесном взаимодействии с образовательными учреждениями и рекрутинговыми компаниями из стран АТР, особенно Китая, что позволяет планировать работу как минимум на среднесрочную перспективу. При этом у студента есть возможность выбрать программу подготовки, отличную от полученной ранее специальности, и освоить новый вид деятельности. Это можно считать плюсом, однако магистранты, даже русские, выбравшее другое направление подготовки, нежели базовое, испытывают проблемы из-за слабых базовых знаний. В частности, дисциплина «Обеспечение безопасности коммерческой и предпринимательской деятельности» включает такие вопросы как охрана интеллектуальной собственности предприятия, кадровая безопасность и т.д. Выпускник университета со степенью бакалавра менеджмента уже знаком со всеми этими понятиями, тогда как выпускник другой специальности может не знать даже терминов. Иностранным гражданам приходится в несколько раз сложнее, о чем говорят их ответы на вопросы анкеты. Получившим диплом бакалавра-филолога по специальности «Русский язык» и выбравшим в магистратуре профили, связанные с международной деятельностью, пришлось самостоятельно осваивать программу бакалавриата по специальности «Международные отношения». Магистрант Ч.: «На первых лекциях я мало что понимал, поэтому пришлось взять учебники и много читать. Понимать профессиональные вещи я стал только на 2 курсе».

Наличие в одной аудитории людей с различной базовой подготовкой создает трудности и для преподавателя. Им приходится адаптировать содержание лекций для тех, кто не владеет русским языком в достаточной степени. Надо контролировать и ритм занятия, чтобы все успевали ему следовать [6, с. 197]. Учитывая это, следует подумать об организации подготовительных (или адаптационных) курсов по двум–трем основным дисциплинам для предварительной подготовки магистрантов к обучению по новому профилю. Это пожелание высказали 75% респондентов. О необходимости составления глоссария основных терминов на русском и иностранном языках написали 63% участников анкетирования.

Значительную часть рабочего плана магистранта составляет самостоятельная работа. Объем материала для нее одинаков для русских и иностранных студентов, но вторым требуется гораздо больше времени, чтобы освоить материал и справиться с заданиями. Личный опыт показывает, что в отличие от русских они часто не выполняют задания полностью, выбирая наиболее легкие. В этом признаются и они сами: «В русском университете много письменных заданий, нет времени, чтобы выполнить все». «Иногда я не вполне понимаю задание, тогда делаю так, как могу». Нередки случаи, когда преподаватели жалеют иностранных граждан и дают им индивидуальные задания, менее сложные и объемные. Порой они поддаются уговорам и, несмотря на неполное освоение материала, ставят высокую оценку. Это не только создает прецедент и принижает значение магистратуры, но и вызывает негативную реакцию со стороны русских студентов, недовольных различным подходом к оцениванию знаний.

Особый вопрос – подготовка и защита магистерской диссертации. Она пишется и защищается на русском языке, что создает большие трудности для магистрантов, изучавших русский язык не в качестве основной специальности. Содержание диссертации при этом будет

значительно упрощено, что снизит ее качество. В этом отношении также представляется справедливым деление иностранных магистрантов на две категории и возможность для второй группы написание диссертации на родном языке. Другой вариант – выбор темы, связанной с практической деятельностью, знакомой магистранту. В противном случае продолжится практика обращения за помощью к руководителю и даже заказ диссертации за вознаграждение.

В процессе обучения иностранных магистрантов возникают вопросы использования цифровых технологий: вместе с новыми возможностями они создают и трудности. Как доказывают исследователи, цифровые тексты воспринимаются менее полно и точно, чем тексты на бумаге, что влияет на качество обработки и усвоения информации [10, с. 63]. Это следует учитывать, если текст предъявляется для анализа и последующего обсуждения, и важно, чтобы все справились с чтением одновременно. В любом случае, учебный текст, цифровой или бумажный, должен быть легко читаемым, разбитым на абзацы по числу тезисов, написанным простым языком без двусмысленностей и оценочных суждений. Облегчит восприятие материала и наличие визуальной информации: таблиц, графиков, схем и пр.

Заключение. Таким образом, учитывая разный уровень владения русским языком и различные цели обучения в магистратуре российского вуза, предлагается двоякий подход к адаптации иностранных магистрантов и организации учебного процесса. Самостоятельная адаптация лиц со степенью бакалавра по русскому языку и планами работы в международной сфере облегчит их дальнейшую работу с российскими партнерами. Лицам, изучавшим русский язык в меньшем объеме и использующим его как инструмент для получения образования в России, важно создать благоприятные условия для адаптации и облегчить учебно-познавательный процесс. Это могут быть подготовительные курсы (при обучении по новому профилю), составление глоссариев терминов по направлениям подготовки, выбор для магистерской диссертации тем, связанных со знакомой магистранту практической деятельностью и т.д. Эти меры будут способствовать повышению эффективности обучения иностранных студентов в российской магистратуре.

Список литературы

1. Арнаут М.Н., Татаринова А.В. Методика совершенствования образовательного процесса в российских вузах среди иностранных граждан // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 1.
2. Витковская М.И., Троцук И.В. Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России // Вестник Рос. ун-та дружбы народов. 2005. № 6–7.
3. Иващенко Т.Н. Роль института магистратуры в системе государственного образования // Вестник государственного и муниципального управления. 2015. № 4 (19).
4. Кушнарева А.А. К вопросу о реализации равных образовательных возможностей студентов-мигрантов в современном вузе // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2015, № 2.
5. Морозова Ю.В. К вопросу об адаптации иностранных студентов в многонациональном вузе: региональные аспекты // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7, № 1.
6. Никулина И.Е. Проблемы российского образования магистров в области менеджмента // Вестник Томского гос. ун-та: экономика. 2012. № 4.
7. Роботова А.С. Методология магистерского исследования // Высшее образование в России. 2006. № 1.
8. Семин П.Л. Почему иностранцы едут учиться во ВГУЭС и зачем нам диалог культур. Электр. ресурс. URL: http://vvsu.ru/analytic/article/2145780708/pochemu_inostrantsy_edut_uchitsia (Дата обращения: 2.06.2019).
9. Трубченинова И. А., Газизов Т. Р. Практика оценки качества магистерских программ // Вестник ТГПУ. 2018. № 8.
10. Mangen A., Walgermo B. R., Brønnick K. Reading Linear Texts on Paper versus Computer Screen: Effects on Reading Comprehension // International Journal of Educational Research. 2013. Vol. 58.

Чернышева Елена Николаевна, кандидат философских наук, доцент, заведующая кафедрой социально-гуманитарных дисциплин Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, Москва, Россия

Chernysheva Elena Nikolaevna, PhD, associate professor, Head of Department of Social and Humanitarian Disciplines at Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ КОМПОНЕНТЫ ЛЕГИТИМНЫХ И НЕЛЕГИТИМНЫХ РУССКОЯЗЫЧНЫХ ПОЛИТИЧЕСКИХ ДИСКУРСИВНЫХ ПРАКТИК

AXIOLOGICAL COMPONENTS OF LEGITIMATE AND ILLEGITIMATE POLITICAL DISCURSIVE PRACTICES IN THE RUSSIAN LANGUAGE

Аннотация. Проблема аксиологических компонентов дискурсивных практик, том числе политических, является сложной междисциплинарной проблемой. В российской и зарубежной научной литературе можно найти работы, посвященные либо изучению лингвистических особенностей дискурсивных практик, либо философскому осмыслению политических практик – феномена власти. В данном исследовании, во-первых, была кратко описана эволюция социально-философских взглядов на сущность властных отношений, определены различия между традиционным и деятельностно-коммуникативным подходами к анализу политических процессов, во-вторых, проанализировано сущностное отличие между легитимными и нелегитимными политическими дискурсивными практиками, в-третьих, была дана оценка роли и значения тех или иных базовых аксиологических компонентов в структуре этих практик. Исследование показало, что политические дискурсивные практики сегодня являются одним из важнейших видов дискурсивных практик, становление которых демонстрирует основные тенденции в развитии коммуникативных процессов в сетевом обществе. Смыслообразующим концептом политического дискурса остается концепт власти. Он является ключевым для структурирования основных аксиологических компонентов легитимных и нелегитимных практик, таких как справедливость, коммуникативное равенство, свобода и т.д. Государство, продолжая играть роль главного политического субъекта, может способствовать созданию новых форм легитимных дискурсивных практик, но может направить свою власть на создание новых форм манипулирования сознанием и поведением своих граждан и способов их контроля, что неизбежно приведет к увеличению количества нелегитимных дискурсивных практик.

Ключевые слова: политика, власть, принуждение, социальные практики, дискурсивные практики, политические дискурсивные практики, легитимные русскоязычные политические дискурсивные практики, нелегитимные русскоязычные дискурсивные политические практики, аксиологические компоненты дискурсивных практик

Abstracts. The problem of axiological components in discursive practices, including political ones, is a complex interdisciplinary issue. In Russian and international scientific literature there is a wide range of works devoted either to the study of linguistic features of discursive practices, or to a

philosophical comprehension of political practices – the phenomenon of power. First and foremost, this research briefly describes the evolution of socio-philosophical views on the essence of power relations and determines the differences between traditional and active-communicative approaches to the analysis of political processes. Secondly, it provides a comprehensive analysis of essential differences between legitimate and illegitimate political discursive practices. Thirdly, it offers an assessment of a role and significance of certain basic axiological components in the structure of these practices. The study has revealed that political discursive practices today are among the most important discursive practices, the formation of which demonstrates the main trends in the development of communication processes in a network society. The concept of power remains crucial in a political discourse. It is a key concept for the structuring of the main axiological components of legitimate and illegitimate practices such as justice, communicative equality, liberty, etc. The state that continues to play the role of the main political subject might contribute to the creation of new forms of legitimate discursive practices, but also might direct its authority to create new forms of citizens' consciousness and behavior manipulation and to elaborate ways to control them, which will inevitably lead to an increase in the number of illegitimate discursive practices.

Keywords: politics, power, coercion, social practices, discursive practices, political discursive practices, legitimate Russian political discursive practices, illegitimate Russian discursive political practices, axiological components of discursive practices

Введение. Особенность современного сетевого общества сегодня такова, что постоянно возникает и исчезает огромное количество разнообразных социальных практик, частью которых являются специфические дискурсивные практики. «Общение позволяет людям обмениваться информацией на различные темы и тем самым двигаться по пути прогресса. Однако если общение плохо организовано или участники общения не могут найти общий язык, то в результате не решаются поставленные задачи, не происходит обмен мнениями, эмоциями, знаниями, опытом и т.д. Следовательно, необходимо не просто общаться, необходимо это делать в соответствии с определенными правилами, представлениями, традициями и т.п.» [11, с. 273]. Успешность социальных практик зависит от успешности дискурсивных практик. Можно долго спорить о значимости тех или иных видов социальных и дискурсивных практик для воспроизводства общественной системы в глобальном мире, однако переоценить политическую составляющую этой системы, с нашей точки зрения, невозможно. Те процессы, которые происходят в легитимных и нелегитимных политических дискурсивных практиках в условиях замены традиционных форм политического управления формами сетевыми, сегодня особенно показательно и исследовательски интересны. Неслучайно именно политический дискурс становится все чаще объектом социально-философских, лингвокультурологических, лингвистических и др. исследований. Продуктивные результаты в такой ситуации может принести и междисциплинарный подход к исследованию проблем, возникающих при изучении политических дискурсивных практик. Высказанное прежде всего касается описания их асиологической составляющей.

Теория. По своей сути дискурсивные практики – это быстроменяющиеся, динамические структуры. На них влияют и экономические, и политические, и культурные факторы [6]. Более того, они обладают способностью к саморазвитию. Но при философском осмыслении их сущностных особенностей становится понятным, что наличествует некая относительно стабильная составляющая – система базовых аксиологических компонентов, определяющая, регулирующая, задающая «правила игры» в рамках того или иного вида дискурса. Такой устойчивый набор регулятивных ценностей есть и у политических дискурсивных практик как легитимных, так и нелегитимных. Целью данной статьи является

выявление и анализ базовых аксиологических компонентов легитимных и нелегитимных русскоязычных политических дискурсивных практик, их сравнительный анализ.

Данные и методы. Для описания эволюции социально-философских взглядов на сущность властных отношений в данном исследовании использован метод сравнительно-исторического анализа. В ходе определения различий между традиционным и деятельностно-коммуникативным подходами к анализу политических процессов и между легитимными и нелегитимными политическими дискурсивными практиками применялся сопоставительный анализ, как и при оценке роли и значения тех или иных базовых аксиологических компонентов в структуре этих практик.

Если принять за аксиому утверждение, что «политика осуществляется прежде всего в процессе вербального взаимодействия» [1, с. 131], то без всестороннего анализа политических дискурсивных практик постичь суть происходящих в современном сетевом мире политических процессов невозможно. Любая профессиональная дискурсивная практика есть прежде всего социально обусловленный процесс распространения отдельных видов специализированного знания и способов его воспроизводства. «Политический дискурс – это речевая деятельность субъектов в сфере политического институционального общения, имеющая определенную социально-ролевую иерархию и объективированная в виде совокупности текстовых единиц политической направленности во всем их жанровом и функциональном многообразии [1, с. 131]. Таким образом возникает вопрос об основных ценностных компонентах, содержащихся в этих текстовых единицах и, соответственно, транслируемых на все сферы социального.

Проблема форм распространения знаний, касающихся политических реалий, решается через осмысление понятий легитимности и нелегитимности. Ученые, занимающиеся исследованием современных властных, политических коммуникаций, говорят о дефиците политической легитимности, в том числе и в условиях демократических государств. Каковы ценностно-нормативные основания легитимности сегодня? Чем политические процессы в сетевом обществе принципиально отличается от традиционных? Ответ, по крайней мере на последний вопрос, может быть таким: «усложнением процесса принятия политических решений; проблемностью их практической реализации и возрастанием активности политических акторов по их символическому обоснованию и оправданию» [4, с. 5].

История изучения власти, властных отношений – это эволюция парадигм, которая показывает, как качественно менялись представления о сущности власти, о сферах ее распространения, о степени принуждения. Особенность происходящей трансформации заключается в том, что власть перестает быть для человека внешней силой, осуществляющей насилие через систему санкций. Основными формами надзора и наказания становятся самоконтроль и неэффективность выработанных решений и осуществленных на их основе взаимодействий. При этом легитимность есть результат некоего социального договора, постоянно осуществляемого и изменяемого в ходе непрекращающегося политического дискурса между различными акторами, целью которого в свою очередь становится, с одной стороны, обоснование «государственного принуждения как преодоление «нелегитимного насилия» [4, с. 6], а с другой стороны – обоснование полномочий политических институтов, права вырабатывать и реализовывать политические решения [5, с. 6]. Стоит отметить, что здесь всегда возникает проблема морального обоснования власти, проблема реализации принципов справедливости в принимаемых политических решениях, а также проблема согласованности ценностных представлений у различных участников политического процесса при помощи формирования единого языка как системы кодирования этих общих нормативных установок. Главным семантическим компонентом единого кода всегда являлся концепт

власти. Сегодня вокруг него в условиях глобальных информационных сетей образуется множество смыслов или, точнее сказать, множество смысловых систем. Для обоснования легитимности того или иного политического действия или политического решения необходимо, чтобы ряд этих смысловых систем в своем базисе обладали чем-то общим. С нашей точки зрения, этим общим представляется соглашение о границах применения принуждения и насилия, о том, что такое свобода и справедливость. Отсюда становится ясным, почему «в рамках критических дискурсивных исследований как прикладного направления дискурс-анализа под термином «нелегитимный» принято понимать такое свойство характеризуемого предмета, которое связано со случаями злоупотребления властью, полномочиями, социальными ролями, социальным положением, правами других людей и т. д.» [7, с. 90]. То есть суть нелегитимности – это нарушение общего договора относительно субъектов, форм и границ применения принуждения и насилия, и, как следствие, нарушение принципов справедливости.

Необходимо отметить, что границы между легитимными и нелегитимными политическими структурами очень подвижны. Исходя из вышесказанного понятно, что на данном этапе обладающие легитимной властью политические институты или акторы должны постоянно поддерживать свою легитимность в условиях сетевых социальных взаимодействий через управление и контроль за доступом к публичному дискурсу всех заинтересованных, то есть обеспечивать себе «политическое доминирование посредством контроля “над сознанием аудитории”» [5, с. 17]. И для легитимных, и для нелегитимных политических дискурсивных практик основной коммуникативной проблемой в современных реалиях оказывается то, что необходимо реализовать главную цель политических коммуникаций – убедительно заявить о своем праве на принуждение, вплоть до физического насилия, при этом не угрожая и не пугая, а лишь намекая. В прежние времена было проще: можно было заставить силой подчиняться силе. Сегодня приходится «уговаривать» другого признать внешнюю власть над ним, эмоционально и рационально доказывая ему необходимость и эффективность такого выбора. В идеале в ходе любой политической дискурсивной практики необходимо сделать так, чтобы принуждаемый вообще не замечал принуждения, а был убежден, что взаимодействие происходит исключительно на партнерских взаимовыгодных основаниях. Этим определяется характерный выбор форм политического дискурса, его специфическая риторика, особенности языковых конструкций в современном сетевом обществе.

Особый интерес представляет концепция власти М. Кастельса, который считает, что в сетевом обществе власть распределена по всему пространству человеческого действия, что современное государство как один из самых значимых участников политических процессов «может навязывать властные отношения не только в политической, но и в любой сфере социальной политики» [9, с. 192]. А на вопрос о том, что же является основной ценностью в обществе, ученый дает следующий ответ: «Ценность – это выражение власти: соответственно, у кого власть, тот и решает, что ценно» [9, с. 193]. Таким образом, получается, что власть – сначала «приз за победу» в коммуникативных играх, а лишь потом принуждение. И кто выиграл в этой игре, тот и занимается нормотворчеством. Отсюда следует, что именно общие и универсальные правила и ценности успешной коммуникации становятся сверх- или метанормами, исходной аксиологической базой для политических дискурсивных практик. Возникает вопрос: может ли политический актор, получивший власть (при условии проникновения властных отношений во все сферы социального) затем взять и изменить аксиологические компоненты не только легитимных политических практик, но и общую аксиологическую основу для выстраивания эффективных коммуникативных взаимодействий, общие правила организации всех дискурсивных практик? И если ответ положительный, то

такая ревизия базовых аксиологических компонентов любых дискурсивных практик может происходить только на этническом уровне (в пределах распространения одного языка как культурного кода той или иной нации) или может иметь глобальный масштаб?

Очевидно, что даже в условиях современного глобализирующегося социума пока главным политическим актором остается национальное государство, хотя его функционал в последнее время значительно трансформировался и продолжает меняться. В работах российских исследователей серьезное внимание уделяется проблеме усовершенствования взаимопонимания участников коммуникативных процессов в системе «государство-социум». Такое взаимопонимание рассматривается как необходимое условие построения социального государства. Одним из главных способов его усовершенствования сегодня становится широкое использование информационно-коммуникационных технологий. «Сеть формирует не только иные виды коммуникаций и диалога, но и расширение возможностей оказания влияния на власть и политические сообщества, формируя форум мнений» [10, с. 204]. Можно утверждать, что именно социальное государство, в котором гражданское общество будет иметь максимальное влияние, где посредством коммуникативных практик будет происходить постоянное согласование позиций всех заинтересованных участников и, как следствие, уровень доверия к власти и ее легитимность будут максимальными, оказывается новым социальным идеалом. Возможно, при достижении этого идеального состояния утверждение, что для политического дискурса прагматическим основанием также, как и в других видах дискурсивных практик, является настроенность коммуникантов на сотрудничество, наконец-то станет верным. В современной политической реальности политические акторы ставят слишком разные цели и задачи, пытаясь сначала обосновать, а потом и реализовать свои претензии на доминирование и на обладание правом принуждения. Эти желания и потребности объективируются в политическом дискурсе, определяют его особенности. Именно поэтому, несмотря на устойчивость и универсальность семасиологических моделей политических коммуникативных взаимодействий [2, с. 19], в политическом дискурсе «лингвосемиотические конституенты … получают особое национально-культурное преломление» [3, с. 70].

В научной литературе (как в российской, так и зарубежной) появилось новое понятие – «сетевого» человека и «сетевого» политического человека. В этих категориях фиксируются новые отличительные признаки человека как субъекта сетевых коммуникаций и взаимодействий – дискурсивных практик, в том числе и политических. Набор характерных особенностей выгладит следующим образом: человек, не привязанный к большим социальным группам (он легко входит или образует небольшие социальные локальности и при достижении цели также легко из них выходит или ликвидирует их); он идеологически, профессионально и т.д. гибок, готов к постоянным изменениям; он хорошо информирован и постоянно создает новые модели поведения и самоорганизации [8, с. 158]. Такому человеку нужна новая политическая этика, которую он сам будет создавать как равный партнер остальных политических акторов, в том числе и государства. Это очень меняет и усложняет существующую многоуровневую систему политических коммуникаций. В такой ситуации у государства возникает соблазн (а использование ИКТ только этому способствует) сформировать систему манипулирования сознанием и поведением индивида и отдельных групп, максимально расширить свой контроль над коммуникативными каналами, прикрываясь необходимостью защищать общие интересы и т.д. При реализации описанного сценария иллюзии относительно повышения уровня стабильности и защищенности довольно быстро развеются, легитимные формы политических дискурсивных практик придут в упадок, но будет обеспечен расцвет нелегитимных. Поэтому единственно возможным и обеспечивающим

прогрессивное развитие социальной системы в целом оказывается политический дискурс, выстраиваемый на базе норм этики сотрудничества, в рамках которой договор как компромисс есть безусловная, абсолютная ценность.

Заключение. Таким образом, политические дискурсивные практики сегодня являются одним из важнейших видов дискурсивных практик, эволюция которых демонстрирует основные тенденции в развитии коммуникативных процессов в сетевом обществе. Смыслообразующим концептом политического дискурса продолжает оставаться концепт власти: вокруг него все так же происходит структурирование основных аксиологических компонентов легитимных и нелегитимных практик (свобода, справедливость, коммуникативное равенство и др.). Однако содержание самого концепта теперь определяется не через принуждение, а через процедуру договора как компромисса между многочисленными политическими акторами, включенными в политические сетевые взаимодействия. Система политических взаимодействий усложняется как на глобальном, так и на национальном уровнях. Получивший власть политический актор способен создавать новые ценности и нормы, регулирующие не только существующие политические дискурсивные практики, так и другие виды дискурсивных практик. При этом государство, продолжая играть роль главного политического субъекта, может способствовать созданию новых форм легитимных дискурсивных практик, а следовательно – движению общества по пути построения социального государства, но может направить свою власть на создание новых форм манипулирования сознанием и поведением своих граждан и способов их контроля, что неизбежно приведет к увеличению количества нелегитимных дискурсивных практик и к увеличению уровня неустойчивости социального целого.

Список литературы

1. Боженкова Н.А., Боженкова А.М. Идиоэкспликация возможностей текстовой культуры как маркер современного российского политического дискурса // Текст культуры и культура текста. Материалы IV Международного педагогического форума / Л.А. Вербицкая, С.И. Богданов, О.Е. Дроздова [и др.]. 2017. С. 131-135.
2. Боженкова Н.А., Боженкова Р.К. Лингвосемиотические доминанты политического и религиозного дискурсов // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. № 6 (84). 2018. С. 16-19.
3. Боженкова Н.А., Боженкова Р.К. Способы вербализации экстралингвистических компонентов современного политического дискурса: к постановке проблемы // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2018. № 6. С. 69-73.
4. Завершинский К.Ф. Легитимация политической власти: морфология научного дискурса. // Политическая экспертиза: ПОЛИТЭКС. 2016. Т. 12. № 4. С. 4-18.
5. Завершинский К.Ф. Политический миф в структуре современной символической политики. // Вестник Санкт-Петербургского университета. Менеджмент. 2015. № 2. С. 16-25.
6. Иссерс О.С. Дискурсивная практика как наблюдаемая реальность. // Вестник Омского университета. № 4, 2011. – С. 227 – 232.
7. Катышев П.А., Кильдибекова Б.Е. Вовлечение с позиций риторической критики. // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 4-4 (64). С. 89-96.

8. Михайленок О.М., Щенина О.Г. Антропологическое измерение политики: новый «сетевой человек». // Вестник Московского государственного областного университета. 2018. № 2. С. 155-168.
9. Михайлова Е.Е., Михайлов Ю.М. Властные коммуникации в русле воззрений современных теоретиков сетевого общества. // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Философия. 2017. № 1. С. 191-197.
10. Щенина О.Г. коммуникативные практики политических отношений в социальном государстве. // Согласие в обществе как условие развития России. Под ред. О.М. Михайленка, В.В. Люблинского. Институт социологии РАН. Москва, 2017. С. 197-212.
11. Щербаков А.В. Этическая компонента культурно-речевой компетентности. // Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XIX Кирилло-Мефодиевские чтения Материалы Международной научно-практической конференции «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XIX Кирилло-Мефодиевские чтения» в рамках Международного Кирилло-Мефодиевского фестиваля славянских языков и культур / Отв. ред. И.А. Лешутина. 2018. С. 271-279.

Статья выполнена в рамках гранта РФФИ №№ 18-012-00574 «Лингвокультурные доминанты легитимных/нелегитимных политических дискурсивных практик в пространстве русскоязычной коммуникации: типологическое исследование».

Швец Анна Дмитриевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры украинского и русского языков как иностранных, Институт филологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко, Киев, Украина.

Shvets Hanna Dmytrivna, Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Ukrainian and Russian as Foreign Languages, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kiyv, Ukraine.

ИЗУЧЕНИЕ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В УСЛОВИЯХ УКРАИНСКО-РУССКОГО БИЛИНГВИЗМА: ВЫЗОВЫ И ВОЗМОЖНОСТИ

STUDYING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE CONDITIONS OF UKRAINIAN-RUSSIAN BILINGUALISM: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES

Аннотация. В статье предпринята попытка анализа языковой ситуации города Киева с целью определения ее комфортности для иностранцев, изучающих украинский язык. Охарактеризована ситуация массового украинско-русского билингвизма, ее историко-политические причины, а также феномен «суржика» – хаотичного смешения элементов обоих языков в устной речи. Рассмотрены результаты языкового наблюдения украинских студентов: они свидетельствуют, с одной стороны, о преобладании русского языка в общении киевлян и, с другой, о превалировании украинского языка в официальных учреждениях и ряде заведений сферы услуг, а также о тенденции увеличения доли украиноязычного общения среди молодежи. Анкетирование иностранных студентов, изучающих украинский, показало, что

они, отмечая использование в стране двух языков, в основном удовлетворены возможностями реализации в столице своих коммуникативных запросов на украинском языке. Необходимость иногда, акцентируя на непонимании русского, просить об общении на государственном языке сначала вызывает у иностранцев удивление и разочарование, однако постепенно они понимают причины такой социокультурной ситуации. Она создает ряд трудностей лингвистического и психологического характера, однако предоставляет интересную возможность (особенно для студентов-филологов) изучения двух близкородственных славянских языков.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, иностранные студенты, билингвизм, Украина, языковая ситуация, украинский язык, русский язык, суржик.

Abstracts. The article attempts to analyze the language situation in Kyiv to determine its comfort for foreigners learning Ukrainian. The paper characterizes the situation of the mass Ukrainian-Russian bilingualism, its historical and political reasons and the phenomenon of "surzhyk". It is the chaotic mixing of elements of both languages in oral speech. The results of language observation of Ukrainian students are reviewed. They indicate, on the one hand, the predominance of the Russian language in communication, and, on the other, the prevalence of the Ukrainian language in official institutions and service industry, as well as a tendency to increase the part of Ukrainian-speaking communication among young people. The survey of foreign students studying Ukrainian showed that they, noting the use of two languages in the country, were mostly satisfied with the possibilities of implementing their communicative requests in Kyiv in the Ukrainian language. Sometimes foreigners should focus on the lack of understanding of the Russian language and ask for communication in Ukrainian. This at first causes them surprise and disappointment, but over time they understand the reasons for such a sociocultural situation. It creates a number of linguistic and psychological difficulties, but it provides an interesting opportunity (especially for philology students) to study two Slavic languages.

Keywords: Ukrainian as a foreign language, foreign students, bilingualism, Ukraine, language situation, Ukrainian language, Russian language, surzhyk.

Введение. Ситуация массового украинско-русского билингвизма, сложившаяся в результате пребывания Украины в составе Российской империи и Советского Союза, является характерной и для современной жизни независимого государства. Поэтому обучение здесь остается привлекательным для желающих овладеть русским языком как иностранным. В то же время с 1991 г., после утверждения Украины как суверенного государства, возрос интерес к изучению украинского языка. Для иностранцев в Киевском национальном университете имени Тараса Шевченко созданы специальные образовательные программы: «Украинский язык и перевод» (бакалавриат) и «Украинский язык и литература» (магистратура). На эти и другие филологические программы украинских вузов приезжают также для включенного обучения студенты кафедр украинистики и украинознавства университетов Варшавы, Вроцлава, Познани, Мюнхена, Оломоуца, Софии, Грайфсвальда, Торонто, Стамбула, Сеула, Шанхая и других городах мира. Кроме того, многие иностранцы-нефилологи овладевают своей будущей специальностью на украинском языке. Насколько комфортной является билингвальная среда для практики украинского языка иностранными студентами? Предлагаемая публикация посвящена ответу на этот вопрос.

Теория. Исследование основано на анализе результатов языкового наблюдения украинских студентов, специализирующихся в области преподавания украинского языка как иностранного, а также анкетирования иностранных студентов, изучающих украинский язык в городе Киеве.

Данные и методы. По данным Украинского государственного центра международного образования, сегодня в Украине обучаются 75605 иностранных студентов из 154 стран мира [9]. Иностранные граждане могут получать высшее образование на украинском, русском и английском языках. Выбор украинского или русского языка обучения обусловлен превалированием одного из них в конкретном регионе. Но где бы ни учился иностранец (в университете украиноязычного Запада или русскоязычного Юго-Востока), он так или иначе столкнется с двуязычием.

Изучение билингвизма имеет достаточно долгую историю: от первых попыток в конце 40-ых гг. прошлого века дать определение этому явлению [10, с. 2], распространяемому столь быстро в мультикультурном мире, через концептуальные работы У. Ванрайнха [2] до многочисленных современных исследований феномена в разных аспектах (лингвистическом, психологическом, психолингвистическом, когнитивном, социологическом, социолингвистическом, педагогическом, культурологическом и др.) [3, с. 210-214]. В широком понимании билингвизм охватывает практику индивидуального или коллективного использования двух языков в рамках одной государственной или социальной общности в соответствующих коммуникативных сферах [3, с. 209].

Билингвизм в Украине имеет явно выраженный массовый характер, поскольку с украинским или русским (или обоими) языками ассоциирует себя более 95 % населения и оба языка функционируют во всех сферах коммуникации [7, с. 26]. Эта ситуация была сформирована в условиях отсутствия государственности и инкорпорации украинских земель в состав Российской империи, а потом Советского Союза. В результате урбанизации и сокращения социальной базы украинского языка (крестьянства), русификации сферы образования, репрессий против украинской интеллигенции, миграции русского населения, особенно в восточные и южные регионы, произошли процессы языкового расслоения населения на украинское село и русифицированный город, в целом сфера использования украинского языка оказалась суженной [7]. После обретения украинским языком статуса государственного были заложены основы для изменения ситуации (имеем в виду прежде всего украинизацию образования), однако непоследовательная государственная языковая политика не позволила ускорить эти процессы. Украинско-русский билингвизм привел к распространению т. н. «суржика» (хаотичного смешения элементов обоих языков в устной речи), который многие исследователи характеризуют как результат диглоссии (неравноправия украинского и русского языков в период колониальной зависимости) [6].

Как в такой ситуации чувствует себя иностранец, изучающий украинский язык? Для ответа на этот вопрос мы предложили студентам Киевского национального университета имени Тараса Шевченко, обучающимся по специальности «Украинский язык и литература, иностранный язык» и избравшим специализацию «Методика преподавания украинского языка как иностранного», провести языковое наблюдение, суть которого состояла в фиксировании на протяжении трех дней коммуникативных ситуаций и языка общения. По условиям эксперимента, его участники должны были говорить только по-украински в общественных местах и наблюдать за языковой реакцией других коммуникантов, а также обращать по возможности внимание, на каком языке происходит общение вокруг. В 27 отчетах о проведенном языковом наблюдении суммарно указано 336 коммуникативных ситуаций, из которых 149 осуществлялось на украинском языке (44,3 %), 156 – на русском (46,4 %), 28 – на суржике (8,4 %), 3 – на английском (0,9 %). Проанализируем детальнее особенности использования определенного языка в тех или иных ситуациях.

В транспортной сфере (в разговоре с водителями, кондукторами, проводниками и другим персоналом поезда, кассирами на вокзале, пассажирами) превалирует русский язык: из 59

ситуаций общение именно на нем происходило в 30 случаях (50,8%), на украинском – 20 (33,9 %), на суржике – 9 (15,3 %).

Продавцы в магазинах, киосках, на рынках чаще отвечают на украинском языке – 39 случаев из 77 (50,6 %), на русском – 29 (37,7 %), на суржике – 9 (11,7 %). Подобная ситуация и в заведениях общественного питания (рестораны, кафе): украинский язык – 31 случай из 51 (60,8 %), русский – 18 (35,3 %), суржик – 2 (3,9 %). В учреждениях, связанных со здоровьем (клиники, аптеки, тренажерные залы), из 18 диалогов большинство звучали на русском языке (10 – 55,6 %%), на украинском – 8 (44,4 %). Сфера услуг (сервисные центры, фотостудия) представлена в наблюдении небольшим количеством коммуникативных ситуаций – 4, и все они происходили на украинском языке. Также общение в официальных учреждениях (банк, нотариальная контора, визовый центр) организовано по-украински (8 ситуаций – 100 %). Работники сферы культуры и развлечений (театры, кинотеатры, музеи, галереи, библиотеки, фестивали, игровые комнаты) употребляют украинский и русский язык с одинаковой частотностью (по 12 случаев из 25), возможен тут и суржик (1 ситуация).

В стенах университета имени Тараса Шевченко студенты-украинисты, естественно, общаются с преподавателями и руководством на украинском языке. Но, как показало исследование, обслуживающий персонал (охранники, работники кафе и столовой, вахтеры в общежитии) чаще использует русский язык (21 случай из 34 – 61,8 %), чем украинский (10 случаев – 29,4 %). Встречается также суржик (3 ситуации – 8,8 %).

Бытовая беседа, участниками или невольными слушателями которой стали респонденты (просьба незнакомца помочь сориентироваться в Киеве, диалог с консьержем, разговор в кафе друзей или родственников и т. п.), чаще происходит на русском языке (22 случая из 38 – 57,9 %), реже на украинском (12 – 31,6 %) и суржике (4 – 10,5 %). Также участники наблюдения, которые активно искали в то время работу или уже начали свою трудовую деятельность, фиксировали ситуации телефонных разговоров о возможной работе, собеседований и общения в коллективе. Оказалось, что в большинстве из этих случаев использовался русский язык (14 из 19 – 73,6 %), украинский звучал реже (5 – 26,4 %).

Три случая англоязычного общения – это разговор с иностранцем в метро, международный фестиваль документального кино и деловая беседа в иностранной фирме.

Анализ коммуникативных ситуаций показывает, что украинский язык (в устной форме) преимущественно используется в официальных учреждениях, крупных супермаркетах, определенных сетях ресторанов, кафе, магазинов. Так, респонденты фиксируют обращение к государственному языку сотрудников банков, сети ресторанов «Макдональдс», «Львовская мастерская шоколада», магазинов «Рошен» и других, подчеркивая, что, очевидно, это объясняется корпоративными нормами. Отметим, что такие правила предусмотрены решением Киевского городского совета от 5 октября 2017 г., согласно которому при реализации товаров и предоставлении услуг в первую очередь используется государственный язык, а по просьбе потребителя возможно обслуживание на любом другом языке [8].

К сожалению, результаты наблюдения показали, что эта норма выполняется не всегда. Достаточно часто в сфере обслуживания на вопрос или просьбу клиента / покупателя / посетителя / пациента, говорящего по-украински, звучит ответ на русском языке (зафиксировано 43 случая). При этом в течение всего диалога так и не происходит переход на государственный язык (студенты иногда отмечали демонстративный, как им казалось, характер использования русского языка в ответ на украинский). Противоположных случаев, когда, начав разговор на русском и услышав украинский язык клиента, сотрудник магазина / кафе / театра и т. п. перешел на украинский, к сожалению, вдвое меньше (21). Участники эксперимента писали, что раньше они не обращали на этот факт внимания, поскольку владеют двумя языками и не

чувствовали дискомфорта (так же, очевидно, как и их собеседники). Однако теперь, пытаясь оценить ситуацию с точки зрения иностранца, изучающего украинский язык, они приходили к достаточно пессимистичным выводам: «Могу только представить, насколько тяжело иностранному студенту практиковать украинский язык в такой неблагоприятной для этого среде»; «Мы, как носители украинского, понимаем русский без проблем, в общественных местах мы можем общаться с собеседником по-украински, в то время как он – по-русски. У нас это не вызывает дискомфорт, но как тогда быть иностранцам, которые приехали изучать наш язык? Ведь они могут не владеть русским, и тогда общение будет вызывать определенный диссонанс и многочисленные трудности».

Иностранные граждане (не только студенты) частично подтверждают высказанное предположение. Вот мнение Эйприл Кетрин Мартин, волонтера корпуса мира США в Украине: «Я понимаю, что вся жизнь некоторых людей была на русском. Хотя, конечно, лучше, чтобы все говорили по-украински, потому что это Украина. Я понимаю, почему не все хотят переходить: трудно изменить целую жизнь. Но мне это неприятно, когда я прошу: «Вы не можете говорить по-украински?» И они говорят: «Нет» [1]. Отметим, что эта девушка немного понимает русский язык, поскольку раньше его изучала. Возможно, отказ собеседников говорить по-украински связан именно с этим: им не хочется выходить из зоны комфорта, если коммуникация в целом успешна. Общение с иностранными студентами, изучающими в Киеве украинский язык, и проведенное анкетирование среди 19 таких респондентов показывают, что в разговоре с ними местные жители используют украинский, но иногда иностранцу приходится просить об этом, акцентировать на непонимании им русского языка. Сначала этот факт вызывает недоумение и даже разочарование у иностранцев, но постепенно, узнавая больше об историко-политических причинах двуязычия граждан Украины, они принимают ситуацию и пытаются извлечь из нее максимальную пользу – овладеть (хотя бы на начальном уровне) еще одним славянским языком.

Проанализируем подробнее результаты анкетирования среди иностранных студентов-филологов (часть из них изучает украинский как язык специальности, а часть – как третий иностранный после русского и западноевропейского). Большинство участников анкетирования (84,2 %) уверено, что изучать украинский язык необходимо. Избравшие украинский язык своей специальностью мотивируют это, естественно, профессиональной целью: они хотят работать переводчиками или преподавать украинский у себя на Родине. Так, например, в Китае планируется открытие кафедр украинского языка в разных высших учебных заведениях (пока действует только одна – кафедра украинского языка и литературы в Шанхайском университете иностранных языков), поэтому там заинтересованы в подготовке профессиональных кадров. Китайские студенты подчеркивают: поскольку специалистов в области русского языка сейчас у них в стране достаточно много, среди них большая конкуренция на рынке труда, а немногочисленные украинисты востребованы. Иностранные студенты-русисты считают изучение украинского языка важным для успешной коммуникации: они отмечают, что украинский язык им может понадобиться и во время путешествия по Западной Украине, и в Киеве, где многие люди тоже общаются по-украински. Другие причины – это желание больше узнать о культуре страны, в которой находишься, надежда через украинский приблизиться к пониманию других славянских языков (белорусского, словацкого, польского), необходимость использования государственного языка в официальных документах. Небольшая группа тех, кто считает изучение украинского языка ненужным занятием (15,8 %), – это слабые студенты, имеющие серьезные трудности с русским. Именно эти студенты в ответе на вопрос: «Знание русского языка помогает Вам изучать украинский или мешает?» – выбирают второй вариант. Понятно, что при недостаточном уровне владения одним языком параллельное изучение

близкородственного языка приводит к интерференции и замедляет процесс овладения ими обоими. Однако многие студенты подчеркивают, что знание русского способствует изучению украинского, особенно в области грамматики и лексики. Некоторые отмечают легкость украинского (думаем, кажущаяся легкость как раз и объясняется опорой на близкородственный русский, кроме того, конечно, следует иметь в виду более последовательное соблюдение фонетического принципа орфографии в украинском языке).

Ответ иностранцев на вопрос: «Какой язык Вы слышите в Киеве чаще?» –подтверждает результаты языкового эксперимента студентов-украинистов, однако лишь частично: по наблюдениям 58 % опрошенных, превалирует русский язык, 15,7% утверждают, что в Киеве одинаково употребляются оба языка, 26,3 % респондентов чаще слышат украинский язык. Считаем, что нельзя полагаться на объективность иностранцев в этом случае: они не владеют обоими языками достаточно хорошо, поэтому на самом деле не всегда могут отличить один язык от другого, непонятную для них русскую фразу могут интерпретировать как украинскую (и наоборот). Кроме того, срабатывает эффект общения именно с гражданами другой страны: если в разговоре с соотечественником украинцы используют удобный для них язык, зная, что их точно понимают, то в разговоре с иностранцем обычно стараются перейти на язык, которым тот владеет. Поэтому языковая ситуация, охарактеризованная украинскими студентами как некомфортная для иностранных граждан, изучающих украинский, получает в целом положительную оценку от самих иностранцев. Большинство (89,5 %) слышат украинский язык практически всюду: в метрополитене, в магазине, на рынке, в ресторане, в кино и театре, в университете. Некоторые отмечают, что по-украински больше говорят в городах Западной Украины. Интересно мнение одного из иностранных студентов: «Я могу слышать украинский, когда разговариваю с бабушкой на рынке. Ещё в Макдональдсе и других ресторанах. И когда говорю со своими украинскими друзьями». Этот комментарий созвучен с наблюдением украинских респондентов о преимущественном использовании государственного языка в заведениях общественного питания и о языковых приоритетах разных возрастных групп: неоднократно студенты отмечали, что по-украински говорят пожилые люди, которые приезжают в Киев из соседних городков и сел (как, очевидно, упомянутая «бабушка на рынке»), и молодежь. Последний факт вселяет оптимизм и в плане перспектив государственного языка в стране, и в плане создания благоприятной речевой среды для иностранца, изучающего здесь украинский.

Такова ситуация в столице Украины – городе Киеве. Иностранные студенты, обучающиеся в университетах Западной Украины (Львова, Луцка, Ивано-Франковска, Тернополя) или небольших городов центральной Украины, как Белая Церковь, например, однозначно не испытывают недостатка в украиноязычном окружении: государственный язык там преобладает. Но в больших городах Восточной и Южной Украины (Харькове, Днепре, Запорожье, Одессе) в общении господствует русский язык. Поэтому иностранцы поначалу не видят смысла в изучении украинского языка, но, как отмечает А. Колоколова, постепенно открывают для себя, что даже в преимущественно русскоязычном городе «существует достаточно участков, охваченных украинским языком» [5, с. 80]. Это документация, урбанонимы (названия городских объектов), названия заведений сферы услуг, реклама, названия товаров на ценниках и упаковках, тексты на этикетках, инструкции; обслуживание в некоторых заведениях общественного питания; средства массовой информации, тексты песен современных украинских музыкантов и т. д. Поэтому ознакомительный курс украинского языка, обучающий элементарным моделям коммуникативного поведения, необходим во всех образовательных программах, ориентированных на иностранных граждан, что, собственно, и задекларировано в Законе о высшем образовании (48 статья): такие студенты могут учиться в

отдельных группах на иностранном языке, но им должно быть обеспечено преподавание государственного языка [4].

Заключение. Проведенное исследование свидетельствует о влиянии ситуации украинско-русского билингвизма на преподавание и изучение украинского языка как иностранного. С одной стороны, она создает для иностранцев трудности лингвистического и психологического характера, с другой, предоставляет интересную возможность (особенно для студентов-филологов) изучения двух близкородственных славянских языков. Языковая среда в столице Украины в целом благоприятна для практики украинского языка, который представлен несколько меньше, чем русский, однако превалирует в официальных учреждениях, заведениях общественного питания, магазинах и, что особенно важно, активно используется в общении среди молодежи.

Список литературы

1. Американці, які вивчили українську. – URL: https://www.youtube.com/watch? v=VOMqT-jmXU8. – Дата обращения: 10.05.2019.
2. Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования. – Киев: Вища школа, 1979.
3. Загнітко А. Кваліфікаційні та класифікаційні ознаки білінгвізму: аспекти, різновиди, методи // Лінгвістичні студії: збірник наукових праць / Донецький нац. ун-т. – Донецьк, 2013. – Вип. 26. – С. 209-218.
4. Закон України про вищу освіту. – URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18. – Дата обращения: 15.06.2019.
5. Колоколова А. О. Факультатив з української мови на підготовчому факультеті: потреби іноземних студентів і зміст курсу // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: Тези XX Міжнародної науково-практичної конференції. 2-3 червня 2016 року. – Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2016. – С. 79-81. – URL: http://www-center.univer.kharkov.ua/ru/tezis/tezis_2016.pdf. – Дата обращения: 12.06.2019.
6. Масенко Л. Суржик: між мовою і язиком. – Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2011.
7. Панасюк Л. В. Білінгвізм в соціально-політичному житті України. – Київ: ВАДЕКС, 2013.
8. Рішення Київської міської ради «Про заходи щодо забезпечення регіональної мовної політики в місті Києві» від 5 жовтня 2017 р. № 166/3173. – URL: http://kmr.ligazakon.ua/SITE2/l_docki2.nsf/alldocWWW/090BDB9923089531C22581CC003C7D50?OpenDocument. – Дата обращения: 12.06.2019.
9. Український державний центр міжнародної освіти. – URL: http://studyinukraine.gov.ua/uk/zhittya-v-ukraini/inozemni-studenti-v-ukraini/. – Дата обращения: 15.06.2019.
10. Mackey W. F. How can bilingualism be described and measured? // Description and Measurement of Bilingualism: an international seminar, University of Moncton, June 6-14, 1967. – Toronto: University of Toronto Press. – P. 1-9.

Шермухамедова Нигинахон Арслоновна, доктор философских наук, профессор, главный редактор международного журнала «Философия и жизнь», председатель Узбекистанского отделения Российского философского общества, почетный член Президиума Российского философского общества. Ташкент, Республика Узбекистан

Shermuhamedova Niginakhon Arslonovna, DS., professor, chief editor of the international journal «Philosophy and Life», chairman of the Uzbekistan branch of the Russian Philosophical Society, honorary member of the Presidium of the Russian Philosophical Society. Tashkent, Republic of Uzbekistan

СООТНОШЕНИЕ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ И УСТОЙЧИВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

RELATION OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT AND SUSTAINABLE EDUCATION

Аннотация. Актуальность соотношения устойчивого развития и устойчивого образования характеризуется необходимостью и практической значимостью создания общей концепции дальнейшего существования и выживания человечества. Устойчивое развитие – это новая форма существования человечества которая сосредоточена на обеспечение не только его выживание, но и преодолению социально - политических проблем цивилизации. Если прежде концепция устойчивое развитие была ориентирована на координацию социоприродных и экологических проблем, то в настоящее время понятие устойчивое развитие охватывает все сферы развития человечества. Приоритетным направлением устойчивого развития является его социально - гуманистическая ориентация и устранение негативных тенденций современного неустойчивого развития. Эволюционный переход к устойчивому развитию это глобальный процесс который предполагает поступательное развитие будущей цивилизации. Для выживания человечества необходимо трансформировать процесс развития, изменить общечеловеческие ценности и преодолеть стереотипы неустойчивого развития. Основным критерием данного процесса является формирование устойчивого образовательного пространства.

Ключевые слова: устойчивое развитие, устойчивое образование, знание, культура, реформы образования, модернизация, образование XXI века.

Abstracts. The relevance of the relationship between sustainable development and sustainable education is characterized by the need and practical importance of creating a common concept of the continued existence and survival of humanity. Sustainable development is a new form of human existence that is focused on ensuring not only its survival, but also overcoming the social and political problems of civilization. If before the concept of sustainable development was focused on the coordination of socio-natural and environmental problems, now the concept of sustainable development covers all areas of human development. The priority direction of sustainable development is its social and humanistic orientation and the elimination of the negative trends of modern unsustainable development. The evolutionary transition to sustainable development is a global process that involves the ongoing development of a future civilization. For the survival of mankind, it is necessary to transform the process of development, change universal values and overcome the stereotypes of unsustainable development. The main criterion for this process is the formation of a sustainable educational space.

Keywords: sustainable development, sustainable education, knowledge, culture, educational reforms, modernization, education of the 21st century

Введение. Тема доклада - посвящена выявлению соотношения устойчивого развития и устойчивого образования в социокультурных процессах общества. Стратегическая направленность данного соотношения основана на принцип противоречивого единства и принцип устойчивости личности. Устойчивая личность реализует адаптивную функцию мышления, преодолевает стереотипы поведения и переходить на новую уровень понимания собственного бытия и социальных отношений. Этот переход возможен только в условиях соотношения устойчивого развития и образования. Это широкий и системный инновационно - образовательный процесс, позволяющий видеть будущее человечества сквозь призму устойчивости. «устойчивое развитие требует изменений в мышлении и способах действия, причем важную роль в обеспечении таких изменений играет образование» »[1.с.23]. Устойчивое образование акцентирует внимание на человеческую деятельность, в котором преобладает гуманистические тенденции как в природных и антропогенных объектах, в которых имеются те или иные следы воздействия человека. Необходимость использования гуманизма связана, с тем, что в ходе взаимодействия природы и общества все более преобладают негативные воздействия на социум и природу которые способствуют неустойчивое развитие.

Теория. Исследование основано на выявление соотношения устойчивого развития и устойчивого образования как фактор формирования устойчивой личности с адаптивным мышлением способным ориентироваться в условиях неустойчивого развития и принять соответствующее решение.

Данные и методы. В широком смысле слова устойчивое развитие – это сбалансированное безопасное развитие, в котором соотносятся традиционные и инновационные социоприродные системы. Они могут быть представлены «в качестве взаимодополняющих процессов выражающихся в двух принципах – эволюционного консерватизма и эволюционных инноваций»[2.с.112]. Если эволюционный консерватизм характеризуется преемственностью, накоплением нового знания и переходом на более высокую уровень познавательного процесса, то эволюционные инновации выражают появление нового качества в процессе познания, увеличение ее информационного содержания, усложнение стиля мышления. «Появление нового элемента в эволюционирующей сложной системе ведёт к росту разнообразия, обеспечивая тем самым повышение её степени устойчивости, в том числе и в процессе увеличения информационных процессов» [2, с.112]. Соотношение эволюционного консерватизма и инновационного качества создаёт возможность восходящей эволюции и повышает уровень устойчивого развития. При этом эффективный динамизм достигается за счет соотношения устойчивого развития и устойчивого образования. Вместе с тем преимущество отдается реализации устойчивости систем через их инновационно - прогрессивное развитие. «Речь идет о принципиально новых трансформациях деятельности цивилизации – об определенной инновационной революции» [2, с.106], в котором важными факторами выступают следующие:

- целанаправленное системное введение инноваций в образовательное пространство с целью формирования целостной модели цивилизованной динамики способствует повышению социальной и профессиональной ответственности субъектов по отношении к объекту. Ибо « в современных образовательных структурах образование направлено только на подготовку кадров и фактор ответственности человека перед наукой, перед обществом и перед будущими поколениями остаётся за пределами внимания»[3.с.37].

- Решение проблем в системе образования ориентируется на опережающие действия в социально-экономической сфере. Ибо предотвращение локальной или региональной социальной напряженности более эффективно, чем преодоление определенных негативных последствий.

- В контексте устойчивого развития инновация ориентирована на эффективную деятельность, которая направлена на удовлетворение потребностей не только современности но и нацелена на будущее. Инновационной подход в образовании для устойчивого развития становится актуальным во всех сферах деятельности. «В его основе – выживание человечества, обеспечение экологической и иных видов безопасности цивилизации и сохранение биосферы» » [2, с.107]. Таким образом «формируется новый тип образовательного процесса называющейся глобальное образовательное пространство»[3, с.36], которое должно исходит из принципа целостности и ориентироваться не только на прошлое и настоящее, но и на будущее. Здесь важно учитывать нормативно-ориентированные процессы способствующие в настоящем создавать виртуальные модели будущего. Задача состоит в создание эффективной устойчивой образовательной системы в соответствии требований устойчивого развития.

- Одним из приоритетных направлений устойчивого образования является индивидуальное образование которое необходимо человеку в течении всей жизни. Оно способствует предвидеть социальную и профессиональную карьеру определить жизненную позицию. Несмотря на то, что индивидуальное образование ведет к индивидуальному будущему, оно не противоречить интересам всего человечества и становится частью общего устойчивого развития. Устойчивое развитие предполагает их системное видение и обеспечивает инновационную ориентацию.

- Устойчивое образование это закономерный процесс передачи фундаментальных знаний прошлого и настоящего в будущее. Все знания настоящего были сформулированы в прошлом, но в настоящем они приобретают сложную структуру. Однако современная модель образования приобретает опережающий характер и изменяет функции всего образования, оно становится не только фактором передачи знания, но и прогнозирования, стремится создать условия для устойчивого развития. Включение фактора будущего в образование учить человека организовать целенаправленную деятельность. Также необходимо отметит и то, что «Любая система образования предполагает собственную ментальность, которая продиктована национальными, культурными цивилизационными особенностями»[4, с.332].

Следовательно, стратегия устойчивого образования для устойчивого развития – это инновационный процесс, который нацелен вывести образование на качественно новую уровень эволюции в котором осуществляется скачок от неустойчивого развития к устойчивому. Такой переход означает кардинальную трансформацию образования, ориентированного сохранению цивилизации. Действительно, как утверждают ученые «Выживание через образование – девиз принципиально нового инновационного процесса в образовании. Иными словами, образ будущего трактуется не только как общество знания и общество образования, но и как общество образования для устойчивого развития. Инновации все в большей мере становятся одним из базовых ориентиров педагогической деятельности, имея целевую установку на повышение эффективности образовательного процесса» [2, с.351]. Одним из базовых задача такой переориентации является создание новых моделей образовательного процесса, ориентированное на системное развитие человека. Фактор инновационной деятельности в педагогическом процессе сближает науку и образование, формирует единое научно-образовательное пространство.

Однако нужно учитывать и то, что целевые направления научно-исследовательской и инновационно-образовательной деятельности различаются. Если научно исследовательской деятельности основная задача состоит в поиске истины, то в инновационно-образовательной деятельности приоритетным становится воспитание всесторонне развитой и гармоничной личности. Их единство проявляется в динамике и росте научного научного знания.

Также не смотря на то что инновационная деятельность педагога и ученого отличаются по характеру их объединяет творческое начало проявляющейся в освоении и генерации других способов трансформации знаний и средств познания. Среди них – главным является

междисциплинарное обобщение фундаментального научного знания, которое осваивается в образовательной системе. В связи с этим несмотря на то, что фундаментальные знания устаревают медленно, ограничение обобщениями знаний общенаучного характера нецелесообразно. Необходимо совершить позитивное инновационное движение от императивов существующего к формированию будущего образования.

Будущее образование как инновационный процесс в образовании включает новое содержание, которое появится в будущем, но сейчас может проявляться с помощью компьютерных способов моделирования знания. Свойства устойчивого образовательного процесса будет отражаться в целях и содержании образования, в определении уровня его статуса, в роли всего процесса воспитания и обучения среди других сфер социальной деятельности. Таким образом, устойчивое образование становится фундаментом устойчивого будущего, роль и статус которого должна быть узаконена управленческими и нормативно-правовыми документами. Такая «переориентация инновационных процессов в образовании на опережающее содержание требует кардинального изменения традиционно-линейного педагогического мышления» [2, с.353]. Это исходить из того что, новые знания формируются из понимание знаний прошлого и настоящего, только так можно дать соответствующую оценку современным процессам, только так можно выявить их причины и последствия в условиях линейного развития бытия. И действительно эволюционное развитие общества с учетом прошлого, настоящего и будущего, быть образованным человеком усвоивший культурные достижения общества является результатом линейное понимание бытия. Такое понимание обучения в основном предусматривала целенаправленную передачу знания и опыта прошлого и настоящего которое при передачи становилось прошлым.

Однако, в период новых преобразований стало известно, что прошлый опыт и знания человечества относятся только к тому периоду их проявления, а катаклизмы понимаются как теоретические абстракции. Таким образом, к концу XX века человечество начал искать возможны ответы новым глобальным вызовам эпохи.

Устойчивое развитие общества требует динамичных трансформаций всей системы образования, который может стать основой новой цивилизации способной удовлетворить потребности общества.

В устойчивом образовательном процессе информация должна поступать не только от прошлых поколений к современникам, но и от будущих поколений в форме инновационных моделей будущего и исследовательских прогнозов. В устойчивом образовании информация прошлого, настоящего и будущего соединяются в единую системную целостность.

Тогда возникает вопрос: как получит информацию из будущего о будущем? Известно что традиционная система образования в основном опирается на эмпирические данные, которые становятся фундаментом научного исследования. Однако знания о будущем не могут опираться на факты и истины. Таким образом контуры будущего определяются методом экстрополяцией.

Переход на более высокую уровень устойчивого образования предполагает реализацию новых принципов, способов и форм его освоения. Моделирование является одним из распространенных форм, благодаря которому можно моделировать будущее устойчивого развития. Это вхождение будущего в устойчивый образовательный процесс, в соответствии с информатизацией, ибо только на информационном уровне можно изучать модели будущего как нормативные, так и исследовательские прогнозы. При этом учитывается как линейные выходы в будущее из прошлого и настоящего, так и инновационно - нелинейный прорыв в котором предусматривается создание моделей, не имеющих аналогов ни в прошлом и ни в настоящем.

Следовательно, если образование прошлого основано на запоминание, то инновационная модель образования базируется на принцип устойчивого измерения. Выявление взаимосвязи устойчивого развития и образования не исключает неопределенности будущих трансформаций.

В этом отношение наиболее актуальным становится снижение «степени неопределенности» действий в условиях отсутствия информации. Таким образом, главная цель устойчивого образования защита интересов человека. Социально ориентированное устойчивое образование «должна стремиться к сохранению и воспроизводству традиций и форм национальной культуры» [4, с.333].

Заключение. Соотношение устойчивого развития и устойчивого образования не является стихийным процессом и будет реализовывать императивы новой цивилизационной парадигмы. Стратегия устойчивого развития должна опираться на принцип устойчивое образование. Именно устойчивое образование способствует формированию новых глобальных, национальных моделей и теорий перехода к устойчивому развитию. Система наука – образование, наука - управление является критерием новой модели устойчивого развития. Наука и образование при переходе к устойчивому развитию должны соединиться в единое мировое образовательно - научное пространство для создания общества устойчивого развития, предполагаемого в будущем в качестве глобальной сферы разума. Образование становится катализатором перехода мирового сообщества на путь устойчивого развития как способ формирования нового поколения, которые не только осознают необходимость такого перехода но и становятся основными реализаторами данного процесса. Устойчивое развитие находится в начальной фазе своего становления. Однако в этом переходе инновационная деятельность уже утрачивает социальный смысл и приобретает социоприродный характер определяя динамику инновационно - безопасного развития.

Устойчивое образование не идеал, к которому нужно стремиться в процессе движения к новому. Степень познания будущего в образовательном процессе может быть фактором реализации интегративной модели устойчивого образования как нового механизма цивилизации. Модель устойчивого образования соответствует идеям целенаправленного рационального конструирования будущего устойчивого развития

Таким образом соотношение устойчивого развития и устойчивого образования способствует появлению нового качества в эволюционном развитие, увеличивает ее информативное содержание, усложняет ее разнообразие. Образование выходить на инновационно-управляемую уровень которая удовлетворяет потребности не только прошлого, но и формирует контуры будущего. В устойчивом образовании необходимо соотношение прошлого, настоящего и будущего и имеет всеобщий и непрерывный характер.

Список литературы

1. Ильин И.В. Урсул А.Д. Образование, общество, природа эволюционный подход и глобальные перспективы. М.: Изд-во МГУ, 2016
2. Ильин И.В. Лось В.А., Урсул А.Д.Устойчивое развитие и глобальные процессы. М.: Век, 2015
3. Шермухамедова Н.А. Опережающее образование как основа сильной социальной политики. //Повышение эффективности социально-экономической деятельности государства и международных отношений в условиях обеспечения конкурентоспособности Казахстана. Алматы. Printmaster, 2019
4. Шермухамедова Н.А. Особенности этнообразования как способ сохранения нациальной идентичности// Актуальные проблемы информацинного общества в науковедении, культуре, образовании,экономике. М.: 2018.

Шипелевич Людмила, доктор педагогических наук, профессор, Кафедра Русистики, Факультет Прикладной лингвистики, Варшавский университет, Варшава, Польша.

Szypielewicz Ludmila, Doctor of Pedagogy, Professor, Chair of Russian Studies, Faculty of Applied Linguistics, Warsaw University, Warsaw, Poland.

ТЕКСТЫ ИЗ ИНТЕРНЕТА КАК ИСТОЧНИК ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

TEXTS OF INTERNET AS A SOURCE OF TEACHING RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE

Аннотация. В статье рассматриваются особенности текстов разных жанров из Интернета и возможность их использования в обучении разным видам речевой деятельности. В настоящее время анализ текстов из учебников по русскому языку для польских учащихся разных типов школ, а также студентов филологической специальности показывают, что большинство текстов авторы учебников берут из русскоязычного Интернета, потому что учащиеся, которых называют «цифровыми», очень часто пользуются Интернетом не только для того, чтобы общаться в сети, но и для поиска информации, которая им необходима для выполнения заданий по разным предметам. Кроме того, разножанровые тексты из Интернета привлекают учащихся новизной информации по разным тематикам, которая им интересна и которую они могут использовать как образцы для общения в сети путём написания коротких письменных сообщений и развёрнутых эссе. Учащиеся охотно читают и обсуждают разную тематику по аутентичным текстам из Интернета, невзирая на новую для них лексику и разнообразие жанров, поскольку близкородственность языков русского и польского дают им возможность понимать прочитанное без использования словаря. В статье представлены результаты анкетирования студентов –филологов, которые показывают , что Интернет является источником не только информации, но и обучения прежде всего чтению и письму при помощи разножанровых текстов, которые сами учащиеся могут находить по тематикам, представленным в Интернете.

Ключевые слова: Интернет, разножанровые тексты, учащиеся, темы, интересы, лексика, говорение, обучение, письмо, чтение.

Abstract. This article is about the texts from the Internet and the opportunity of teaching foreign languages using different kinds of texts with the aim of teaching reading and speaking. The analysis of different kinds of Student's Books for Russian language in Poland shows that many authors of theses books take the texts from the Internet because they think that authentic texts can inspire students and offer an instant opportunity to express their feelings and opinions. The texts from the Internet provide opportunities to learn authentic language and encourage students to use it as communicative output. The different kinds of texts provide a model of functional language in real-life engaging situations, which allow students to expand their communicative skills. Different genre of texts from the Internet allow teachers to supplement core coursebook material, depending on student's interests. The students can use the authentic texts as an example for writing short messages and large students' essays for communication with friends in foreign language online. Students can view and analyse samples before they start writing their own texts.

Keywords: Internet, texts of different genre, students, themes, interests, lexis, speaking, teaching, writing, reading

Введение: Тема доклада – рассматриваются тексты из русскоязычного Интернета с целью использования их для обучения разным видам речевой деятельности, особенно в чтении и письме. Анализируются традиционные и электронные жанры текстов из Интернета с тем, чтобы узнать, какие тексты могут мотивировать учащихся для изучения русского языка как иностранного, какие формы работы с текстами можно применять одновременно в сети и на занятиях .

Теория. Материалом статьи стало исследование, основанное на анализе анкетирования студентов русской филологии Варшавского университета , а также на исследовании разнообразия текстов из Интернета..

Данные и методы. В настоящее время преподаватели иностранных языков стараются использовать огромное информационное пространство Интернета для пополнения содержания и информационной насыщенности занятий аутентичными разножанровыми текстами из Интернета, поскольку учебники и учебные пособия не всегда способствуют работе с новыми методами обучения, основанными на поисковой деятельности учащихся в Интернете. Включение аутентичных текстов, текущей информации из электронных газет и сайтов Интернета в практические занятия по русскому языку как иностранному способствует созданию коммуникативной среды изучаемого языка, соединению информационной и обучающей функций , а следовательно и мотивации к изучению иностранного языка. Работа с текстами из Интернета на занятиях развивает у учащихся поисковую деятельность, связанную с желанием найти в Интернете тексты, которые могут помочь в овладении чтением или говорением на иностранном языке. Создаваемая на занятиях при помощи текстов разных традиционных и электронных жанров информационная среда, стимулирует речемыслительную деятельность учащихся, активизирует креативные процессы сознания, обеспечивает коммуникативную практику в общении и способствует поддержанию положительной мотивации к изучаемому языку. Для того, чтобы узнать, какие тексты студенты ищут в Интернете, какие темы интересуют их больше всего, какие тексты из Интернета помогают им на практических занятиях по русскому языку, мы использовали метод анкетирования. Анкетирование проводилось среди студентов второго курса русской филологии, факультета прикладной лингвистики Варшавского университета. Результаты анкетирования показали, что студенты чаще всего ищут тексты, где есть информация и новости о последних событиях в мире, слушают музыку и ищут тексты о новостях в современной музыке, ищут электронные словари, которые помогают им в переводе текстов на занятиях, смотрят фильмы и ищут тексты о новинках в кинематографе, слушают аудиокниги в Ютьюбе и ищут электронные версии книг, необходимых для прочтения по литературе на сайтах litres,lib.ru,litmir.Зная, тематику, по которой студенты чаще всего ищут тексты в Интернете, преподаватель может выбрать тексты для обучения чтению или любому другому виду речевой деятельности , поскольку они будут им интересны и у студентов будет мотивация для работы с этими текстами. Результаты анкетирования показали, что в русскоязычном Интернете студентов больше всего интересует тематика связанные с информацией о новых фильмах, информация о новостях, о музыке, о культурных событиях , а также о праздниках , которые происходят в России. Кроме того, студенты увлекаются кулинарными рецептами, которые ищут в Интернете на русском языке, модой, жизнью актёров и меньше всего их интересует спортивная тематика. В Интернете на польском языке студентов интересует почти такая же тематика : музыка, новости, фильмы, книги, мода, и кулинарные рецепты. Кроме текстов развлекательного и познавательного характера, студенты ищут научные тексты, которые помогают им в написании эссе, курсовой работы по языкознанию или по методике, бакалаврской работы по литературе или языкознанию. Для этого они ищут в Интернете электронные версии текстов из научных журналов ,

содержание и критические статьи по литературе, сайты со словарями, энциклопедии, грамматику на gramota.ru; gramma.ru; Тексты, которые помогают на практических занятиях по русскому языку студенты ищут на You Tube; vesti.ru; utro.ru;rianovosti.ru;а также в википедии. Кроме того, студенты ищут тексты на разных тематических сайтах Интернета, где есть информация, необходимая им для реализации определённой темы по программе обучения, например, «Здоровье». Анализируя анкеты студентов можно сделать выводы о том, что тексты из Интернета помогают им в изучении русского языка на занятиях и в жизни при общении со своими сверстниками в Сети. Их привлекает поисковая деятельность , которая даёт им возможность находить такие электронные жанры текстов как; блоги, чаты, подкасты, живые журналы, которые помогают им в обучении чтению, говорении, письму, а также создании индивидуализированных высказываний (текстов) по их образцам. Результаты анкетирования показывают, что студенты чаще всего работают с текстами традиционных жанров,, предпочитая электронную версию средств массовой информации, так называемые «медиатексты», которые наиболее полно соответствуют, по их мнению, тем требованиям программы обучения по русскому языку, которые реализуются на практических занятиях. Поэтому, необходимо давать студентам возможность самостоятельного поиска текстов в Интернете. Тем более, что «…широкий доступ к Интернету и трудноотделимым от него поисковым системам обусловливает спонтанное видоизменение и развитие практикуемых людьми всех возрастов, включая ранний подростковый возраст, своеобразных методов и способов работы с текстами…»[2,с.656]. У каждого учащегося существует свой собственный способ работы с текстом, который будет зависеть от его интересов, интеллектуальных способностей, уровня владения иностранным языком и положительной мотивации к изучаемому языку. Следовательно, наблюдая за индивидуальными способами работы студентов с выбранными ими разножанровыми текстами из Интернета, мы сможем проанализировать как видоизменяется способ работы с тем или иным жанром текста, для того, чтобы разработать в сотрудничестве со студентами интересные задания и упражнения по этим текстам. Результаты анализа студенческих анкет показали, что тексты из Интернета могут удовлетворять их интересы и ценностные ориентации, независимо от уровня владения иностранным языком, поскольку тематическое наполнение Интернета способствует созданию постоянного интереса к событиям, происходящим в мире, в стране, изучаемого языка. Поскольку в Интернете «текстовые структуры делятся на группы новостных текстов(соответствуют газетно-публицистическому стилю), научные публикации(научный стиль), литературно-художественные тексты(язык художественной литературы), деловые документы (официально-деловой стиль) и обиходно-бытовые диалоговые структуры(разговорная речь)» [6,с. 179], студенты могут находить тексты для учебной деятельности и для научной, руководствуясь тематической структурой Интернета. Особенность текстов из Интернета состоит в том, что «разные типы текстов требуют разных способов чтения, разных отражений получения из них смысловой информации» [5,с.43) , поэтому надо научить студентов работать с любым текстом, обучив их «смысловым категориям» восприятия текста: прогнозированию, смысловой догадке, логическому мышлению и наблюдательности. Поскольку студенты пишут курсовые работы, впервые столкнувшись с научным текстом, необходимо научить их искать ключевые слова и фразы, несущие главную смысловую нагрузку при понимании научного текста. В Интернете ведущими являются просмотровое и ознакомительное виды чтения, поэтому многие студенты любят просматривать сайты с гипертекстом, поскольку гипертекст- это « нелинейный разветвляющийся текст, позволяющий читателю самостоятельно избрать путь чтения («броузинг») по его фрагментам. Гипертекст- это электронное художественное произведение, компьютерно организованное» [7,с.23] .Следовательно, каждый студент может выбрать себе

текст из Интернета, в соответствии со своими индивидуальными особенностями и интересами, учитывая информационную и коммуникативную ценность текста для практического применения в общении или для написания курсовой работы по литературе или языкознанию.Работа с гипертекстом « не только открывает новые возможности в организации синтаксической структуры литературных ,публицистических и учебно-методических текстов, но и является новым и экспрессивно-динамичным выразительным средством» [2,с.332].

Как показывают результаты анкетирования, студенты знают, что тексты создаются носителями языка, что тексты написаны современным русским языком по материалам сообщений взятых из текущих событий, поэтому они уверены в том, что обучение видам речевой деятельности на базе текстов из Интернета поможет им не только в овладении чтением или письмом, но и лексикой, которая так необходима для написания курсовых работ. Студенты понимают, что используя тексты из Интернета и общаясь в сети, они не только приобретают умения и навыки чтения аутентичных текстов самых разных жанров, но они получают лексические и грамматические знания, так как «именно текст способен выразить законченное высказывание, передать коммуникативное намерение человека, участвующего в речевом общении. С помощью текстов осуществляется речевая коммуникация,и, следовательно, у человека должно быть сформировано умение создавать и воспринимать тексты в процессе речевой коммуникации, которую Н.И.Жинкин называет неотъемлемым свойством человеческого интеллекта и его потребностью.»Язык и речь – это каналы для усвоения такой информации, которая обеспечивает понимание действительности и её перестройку соответственно потребностям человечества» [3,с.24]. В своих анкетах почти все студенты пишут о том, что используют свои мобильные телефоны на занятиях для поиска специфической лексики, которую встречают в текстах и которую можно найти только в специальных словарях. Поэтому очень часто они используют электронные словари на практических занятиях по русскому языку, когда встречают в текстах жаргон, молодёжный слэнг или другую лексику, для того, чтобы понимать аутентичный текст. Работа со словарями , по нашему мнению, способствует поисковой и интеллектуальной деятельности студентов, так как «характер восприятия и смысловой интерпретации разнообразных текстов, вошедших в сферу практического опыта индивида, может решительно сказаться как на его собственной деятельности, так и на деятельности тех, с кем он будет общаться в будущем» [3, с.25]. Очевидным становится тот факт, что доминирующим аспектом русского языка становится обучение лексике, а из видов речевой деятельности- чтение и письмо. Студенты очень охотно используют в своих коротких СМСах « смайлы,элементы пиктографического письма и другие символические изображения в качестве невербальных средств вэб-коммуникации» [6, с.333], которые необходимо учитывать преподавателю при обучении письменной речи на практических занятиях. Анкетирование студентов показывает, что они с удовольствием учатся разговорной речи по текстам из Интернета на занятиях, хотя дома разговаривают со сверстниками из других стран по Скайпу или Вотсапу. Мы считаем, что обучение говорению может проходить по текстам из Интернета, потому что исследователи информационного пространства Интернета считают, что в Интернете «сохраняются все предпосылки условий говорения: коммуникативно-речевая ситуация, которая служит стимулом говорения, цель сообщения своих мыслей, коммуникативная направленность взаимодействия…а также сохраняются все уровни как структуры, так и содержания устного текста: мотивированный уровень и уровень коммуникативного намерения (ради чего и с каким предлагаемым воздействием на партнёра формируется текст), предметно-содержательный уровень (набор явлений, фактов, предметов действительности, отражающийся в вербальном общении), смысловой уровень (логическая организация предметных связей в процессе их осмысления),

языковой план (совокупность языковых средств), а также речевой план (разнообразие способов формирования и формулирования мысли, отражающих культуру, условия, форму общения и индивидуальные характеристики говорящего). [6, с.161-162]. В основном разговоры в Интернете ведутся в чате или по Скайпу. Однако преподаватели очень редко используют чат, как средство обучения говорению, поскольку надо быстро ориентироваться в ситуации, хорошо знать молодёжный сленг и надо удержаться в общем коммуникативном поле. Поэтому преподаватели предпочитают работать в Интернете с традиционными текстами, специально отредактированными для размещения в сети, например, тексты средств массовой информации в электронном виде. Из электронных жанров Интернета, преподаватели предпочитают обучать говорению, используя форумы, блоги и подкасты для обучения монологической и диалогической речи. Работа с подкастами при обучении аудированию развивает фонетические навыки слуха и речи, способствует овладению разговорной лексикой, развивает рецептивные навыки, умение отделять главное от второстепенной информации, определять тему сообщения, членить текст на смысловые куски и выделять главную мысль.

Дидактическая ценность текстов из Интернета в том, что с их помощью можно создавать обучающую среду с наглядным представлением информации в режиме реального времени. Тексты могут служить дополнительным материалом к бумажным текстам из учебников, поскольку электронные жанры текстов, например , блоги, можно использовать в обучении как образцы для написания сочинения или для обучения монологической речи, работая традиционными методами или инновационными формами обучения (экскурсионная технология, музейная педагогика, театральные техники). Для усиления внутренней мотивации студента, преподаватель может попросить его сделать презентацию своего реферата или текста по заданной тематике перед группой в любой , выбранной им форме: в виде коллажа, в форме диалога или полилога с друзьями, в виде интервью, репортажа или рассказа. Студенты, которые занимаются поисковой деятельностью почти каждый день, как они написали в анкетах, знают, что Интернет предлагает разные формы презентации текстового материала, который можно использовать при общении в сети , а также на занятиях . По результатам анкетирования, мы можем предложить студентам такие формы работы с текстами, которые учитывают их познавательную , поисковую и интеллектуальную деятельность. Так как тексты из Интернета разные по объёму, информационной насыщенности стилям и жанрам, то с ними можно работать такими методами и способами как:

1.»Метод проектов», который даёт возможность студентам самостоятельно находить тексты и готовить материалы по заданной тематике, работать в группе в сотрудничестве, представляя свои доклады, презентации, эссе и интервью, а затем обсуждать и аргументировать удачный выбор того или иного материала перед группой, тренируя при этом свою память, речь, лексику и умение участвовать, в дискуссии, умение отстаивать своё мнение, умение уважать мнение других.

2. «Форум презентаций», когда студенты представляют свои индивидуализированные продукты в форме: сценария для видеоролика, репортажа с места события, афиши в театре, тетради с кулинарными рецептами, презентации своего сайта в Интернете, составления туристического маршрута для семьи из трёх человек, и т.п.Работа таким методом даёт возможность студентам проявить свою индивидуальность, особенность мышления, творчество и креативность, проявить свои интеллектуальные способности в поиске интересных текстов и в их оформлении для презентации.

3. «Коллаж» - очень интересная форма презентации текстов разных жанров, фотографий, картинок, всех видов наглядности, которые можно найти в Интернете и в реальной жизни для

составления своего собственного коллажа по выбранной тематике в любой форме: плаката, книги, картины и т.п.

Для того, чтобы студенты хотели использовать предложенные нами методы на занятиях, мы хотели узнать какая деятельность в Интернете может их мотивировать больше всего. Поэтому мы обратились к психологам, занимающихся исследованием мотивации в информационной среде Интернета и узнали, что « пользователи Интернета осуществляют три основных деятельности в Интернете: познавательную, игровую и коммуникативную, что влияет на личностные преобразования пользователей» [1, с.13[. Следовательно, мы считаем, что наши студенты захотят использовать предложенные методы , поскольку работа с каждым из них даст им возможность реализовать свою познавательную, игровую и коммуникативную деятельность, так как Интернет является источником разножанровых текстов, где каждый вид деятельности может реализоваться. Например, познавательная деятельность может реализоваться через чтение текстов из электронных газет и журналов о путешествиях, о разных странах и культурах,а также презентацию своего текста в любой форме. Коммуникативная деятельность может реализоваться через общение в чатах, блогах, переписке по электронной почте, работа с текстами обогащает как активный , так и пассивный лексический словарь изучаемого русского языка. Игровая деятельность студентов может реализоваться через поисковую деятельность, связанную с поиском образцов сценариев фильмов в Интернете и создание собственных видеороликов и презентация их на занятиях или в сети на Фэйс-буке. Для реализации всех планов, представленных студентами в своих анкетах, предлагаемых нами формах и методах деятельности в сети Интернет большое значение имеет умение работать с гипертекстом, который «как ментальная карта смыслов может быть использован в режиме поиска для извлечения разнообразной информации из языкового сознания. Знания, извлечённые таким образом, не системны, но они обладают потенциалом расширения и позволяют построить своего рода «траекторию знаний» для любого слова, зафиксированного в гипертексте и дополнить её соответствующей траекторией для того же слова из ассоциативно-вербальной сети» [4,с.59].

Создание собственных веб-сайтов, блогов, видеороликов по образцам электронных жанров текстов из гипертекста, способствует развитию всех трёх деятельностей в Интернете и формированию как лингвистической, так и коммуникативной компетенции изучающих русский язык как иностранный.

Заключение. Рассмотренные тексты из Интернета, анализ анкетирования студентов даёт нам возможность сделать выводы о том, что Интернет является источником современных аутентичных текстов и огромной информационной средой для современных учащихся, где они могут не только изучать иностранный язык, но и реализовать свою коммуникативную, познавательную и игровую деятельность.

Список литературы

1. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е.,Смыслова О.В. Интернет: воздействие на личность //Гуманитарные исследования в Интернете.-М.: « Можайск-Терра», 20006. Бабаева Ю.Д., 2.Войскунский А.Е.,Смыслова О.В. Интернет: воздействие на личность //Гуманитарные исследования в Интернете.-М.: « Можайск-Терра», 2000
2. Войскунский А.Е. Актуальные проблемы психологии Интернета.// Человек как субъект и объект медиапсихологии –М.: МГУ имени М.В.Ломоносова/ Ин-т человека; Изд-во Моск.ун-та, 2011.
3. Ипполитова Н.А. Текст в системе обучения русскому языку в школе.-М.: Флинта, 1998

4. Караулов Ю.Н. Элементарная единица знания в многомерной структуре языкового сознания // Człowiek. Swiadomość. Komunikacja. Internet.-Warszawa,20067. Караулов Ю.Н. Элементарная единица знания в многомерной структуре языкового сознания // Człowiek. Swiadomość. Komunikacja. Internet.-Warszawa,2006
5. Леонтьев А.А.Место психологии в современной науке о чтении //Проблемы социологии и психологии чтения: Сборник.- М.1975.
6. Трофимова Г.Н. Языковой вкус интернет-эпохи в России. Функционирование русского языка в Интернете: концептуально-сущностные доминанты:Монография.- М.:РУДН.2011.
7. Чернявская В.Е.Лингвистика текста. Лингвистика дискурса.—М.: ЛЕНАНД, 2018.

КРОСС-КУЛЬТУРНАЯ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ПЕРЕВОД

Акай Оксана Михайловна, кандидат филологических наук, доцент, Доцент кафедры экономических, естественно-научных и гуманитарных дисциплин Ростовского государственного экономического университета (РГЭУ РИНХ); Доцент кафедры «Иностранные языки» Донского государственного технического университета (ДГТУ), Ростов-на-Дону, Россия

Akay Oksana Mikhailovna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Economic, Natural Science and Humanities of the Rostov State University of Economics (RSUE RINH); Associate Professor, Department of Foreign Languages of the Don State Technical University (DSTU), Rostov-on-Don, Russia

ЭТИКЕТНЫЕ ЛАКУНЫ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

ETIQUETTE LACUNAE IN INTERCULTURAL COMMUNICATION

Аннотация. Этикетом называют функционально-семантическую микросистема языковых единиц, социально заданных и национально-специфических, которые регулируют правила речевого поведения в стереотипный ситуациях. Становления этикетных норм определяется национально-культурными и социальными факторами. Фактически этикет есть преломление культурных ценностей в нормы речевого поведения. Этикет близок к этике: и то и другое выполняет регулирующую функцию. Нарушение этикета, как и нарушение этических норм,

рассматривается социумом как серьезное прегрешение, влекущее неприятные последствия. Поскольку этикет национально специфичен и интерпретируется в рамках культуры, присущей речевому коллективу, неизбежны межъязыковые лакуны, которые нуждаются в систематизации и лексикографировании. Актуальность поворота в сторону межкультурного взаимодействия обусловлена недостаточным вниманием к национально-культурным особенностям, что порой приводит к нарушениям восприятия и правильной интерпретации высказывания. Этикетные лакуны, являясь лакунами культурного пространства, ярко проявляются в процессе межкультурной коммуникации. Их изучение несомненно способствует получению нового знания о иной культуре, ее пониманию. Данное исследование направлено на выявление этикетных лакун, рассмотрение способов их элиминирования в условиях межэтнического взаимодействия, а также выработку рекомендаций для успешного перевода языковых единиц с высоким содержанием национально-культурного компонента.

Ключевые слова: лакуна, межкультурная коммуникация, речевой этикет, этика, языковая норма, лигвокультура, элиминация, межэтническое взаимодействие, обращение

Благодарности. Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 19-012-0016.

Abstract. Etiquette is a functional-semantic microsystem of linguistic units, socially defined and national-specific, regulating the rules of speech behavior in stereotypical situations. The etiquette norms formation is determined by the national-cultural and social factors. In fact, etiquette is the cultural values refraction in the speech behavior norms. Etiquette is close to ethics: both have a regulatory function. Violation of etiquette, as well as violation of ethical standards, is considered by society as a serious sin, entailing unpleasant consequences. Since etiquette is nationally specific and interpreted within the framework of a culture inherent in the speech collective, the interlingual lacunae demanding systematization and lexicography are inevitable. The urgency of addressing to intercultural interaction is due to insufficient attention to national and cultural characteristics, which may lead to violations of perception and correct statement interpretation. Etiquette lacunae, being lacunae of cultural space, are clearly manifested in the intercultural communication process. Their study undoubtedly contributes to the acquisition of new knowledge about a different culture, its understanding. This study is aimed at identifying etiquette lacunae, considering ways of their elimination in the context of inter-ethnic interaction, as well as developing recommendations for the successful translation of linguistic units with a high content of the national-cultural component.

Keywords: lacuna, intercultural communication, speech etiquette, ethics, language norms, linguistic culture, elimination, interethnic interaction, address

Acknowledgements. The publication was prepared in the framework of the scientific project No. 19-012-0016 supported by the Russian Foundation for Basic Research.

Introduction. Address performs special functions in the speech etiquette system. Communication success depends on the extent to which the chosen form of address corresponds in the universal category of politeness, ethno-specific patterns. Its social regulatory function can be represented as a statement: I inform you that I am addressing you.

Names, middle names, surnames, lexical tools used to convey respect for the addressee; addresses recording the addressee's professional activities; addresses related to his /her age, gender, social role, his/her confessional characteristics and national identity, addresses that convey friendly, humorous, tender, love feelings to the addressees, or, conversely, addresses belonging to the category of offensive ones are distinguished among the addresses. A characteristic feature of the Russian address is the

patronymic, which is already mentioned in the Russian chronicles of the XI century in relation to the grand dukes, later the boyars and nobles receive the patronymic. A further democratization of the middle name is noticed in the era of Peter I.

The distinction between addresses to “you” and “You” in Russian linguistic culture is socially significant. Each of these forms varies depending on the communication conditions (“you” childish, “you” paternal, “you” bossy, “you” friendly and "you" boorish). Respect for the interlocutor is transmitted using the plural. A “natural” person refers to all with “you”, an educated person makes a distinction between “you” and “You”, intelligent to all strangers refers only to “you”. “Tutoyer” is not accepted - it is offensive. “You are a social sign; the strikes and riots of the early twentieth century among the requirements contained the following: address to all with "You"; the first decree of the Provisional Government of 1917 abolished treatment with unwanted familiarity of soldiers by the officers. You are the hierarchy symbol; the boss addresses to the subordinates with “you”, the subordinates to the boss - with “You”. The same ratio is kept at the interlocutors’ age differences” [5, p. 17].

Methods. According to T.V. Krylova, Russian naive-etiquette representations, unlike the English ones, suggest underlining in the course of communication the status hierarchy and relative interpersonal distance, which is manifested in the nature of addresses to “You” and by name and patronymic [8, p. 254]. Indeed, treatment by name and patronymic correlates with a polite “You”. In the Russian language, the characteristic features of names by name and patronymic have been formed and fixed: the nomination integrity, the intermediate position between phrases (with an appointing definition-application) and the compound words (or with a tendency to turn into compound words). They are similar to the phrases by the fact that each component is an independent lexeme and can be used independently, as well as the fact that these components are syntagmatically related - no matter how the method of communication between them is qualified (as coordination, correlation or parallelism). Finally, each of the components can be elliptic. And with compound words, they are brought together by the fact that, being characterized by separateness and declinability of both components, in colloquial speech they show a tendency to merge these components into a single whole, and with the first part declension loss (Ivan Petrovich – of Ivan Petrovich – to Ivan Petrovich etc.).

The patronymic use in the Russian linguistic culture has become one of the most important signs of a moral attitude to the individual, recognition of the human’s dignity. Eventually it started correlating with such concepts as equality and justice. Today, the Russian patronymic (which meaning is to name and thus remember the father) is increasingly being excluded even from the official communication sphere. New speech etiquette in many business groups involves addressing only by name, including to the elderly.

It is of interest, that in an article published in 1985 in the series “New in foreign linguistics. Modern foreign linguistics”, the following is noted: Among Russians, an address by the name of the patronymic is a sign of respect. Representatives of the higher scientific circles seem to be uncapable of talking about any respected person without using his middle name. Thus, when discussing a foreign guest report, the colleagues often call the speaker by name, even if his father’s name is not very convenient for the formation of a middle name (for example, something like Renéich is formed from the French name René). The question arises: how do Russians learn the name of the father in order to form a middle name. This is done simply: they ask the distinguished person about his middle name. If this person is very high-ranking, then they will recognize his patronymic in advance, and ignorance is a sign of inattention, disrespect. When the official guests arrive from the Soviet Union, then in a telegram announcing their departure, not only their surnames are transmitted, but also the patronymic names, for example: Viktor

Petrovich Makovsky, the rector of the university, Alexander V. Grischenko, the head of the mathematics department (departure Kiev 25th). The pretext is omitted for the economy reasons (from Kiev), but the patronymic names must be communicated so that the translator (and all who meet) can immediately address the guests at the station: Alexander Vasilyevich! Victor Petrovich! It is possible, of course, to turn to the last name, but in relation to the distinguished guests it will look extremely strange [11, p. 550-551]. Obviously, over the past thirty-five years, during which perestroika and post-perestroika processes took place, this norm turned out to be substantially changed. Address to "you" is being increasingly introduced into public communication and only by name (naturally, under the influence of the dominant English language in the world). However, it should be noted that the scientific environment is still a stronghold of traditional etiquette norms. As M. Tsvetaeva wrote, "the middle name is self-defense, a fence against familiarity" (M. Tsvetaeva "Notebooks").

It is obvious that the Anglo-American linguistic culture influence is manifested not only in lexical borrowings, but also in orientation to the communication forms in general. And according to the English naive-etiquette ideas, it is polite to be informal, in particular, to quickly go to the address by name, even if the partner's status is higher than the status of the sender, and emphasize the social positions equality [8, p. 254-256].

D.I. Ermolovich [3] writes that the "star patronymic period" was in the Soviet period, when the address by name and patronymic was extended to non-Russian peoples of the USSR. V.I. Karasik, on the contrary, believes that the use of the patronymic in those USSR republics where the patronymic is not accepted in the cultural tradition has always been associated with compulsory russification and therefore caused protest, expressed, in particular, that the patronymic was avoided in self-naming. The address by patronymic and name (literally "Aslan's son Ahmed") in Adygei republic signals disrespect for the addressee (in Russian linguistic culture, naming by name and patronymic expresses respect) [4, p. 201]. After the USSR collapse, the official use of the patronymic was abandoned in many post-Soviet states: for example, in Moldova, the patronymic is not fixed even among the people of Russian nationality [10].

Addresses naturally vary depending on the communication circumstances and the participants status characteristics. In modern Russian linguistic culture, an address from a student to a teacher requires naming a name and a patronymic and turning to "You". In the English linguistic culture, the formula Mr. / Ms. + surname is used; in the remarks addressed to male teachers, students use a polite "Sir". Teachers turn to students officially by last name, unofficially - by name. Treatment may vary depending on the specific communication circumstances (the teacher's age, the degree of personal acquaintance with him, the meeting place, etc.).

In a US court, "Your Honor" addresses to a judge, but a "Judge" address is also possible:

Ord cleared his throat first. 'Well, Judge, I'm sure you've seen the papers the last two mornings, especially the front-page stories about a boy by the name of Mark Sway (J. Grisham "The Client").

These distinctions of address are also retained in translations in order to differentiate the reverence degree associated with these treatment options:

Доказательства будут, ваша честь, если мы вызовем мальчика в качестве свидетеля на закрытое заседание и зададим ему кое-какие вопросы. <…> Орд наклонился к нему и проникновенно сказал: - Послушайте, судья, если мы сможем взять мальчика под стражу, а затем быстренько устроим слушание, вопрос будет решен. -Есть два пути заставить его говорить, ваша честь, - вмешался Финк (translated by TP Matz).

"Your honor" has come into the modern Russian language, but the judge has no chance to come into use yet.

Medical discourse allows the address “doctor” (borrowed from Latin), but at present it is used only if the addressee does not know the name of the doctor. In other cases, doctors are addressed by name and patronymic, and to scientists who have a Ph.D. degree, such treatment is not used at all. In general, at present, the addresses related to the addressee’s professional activity — professor and other are rarely used, although the corresponding names are quite applicable to a third person in some genres of official business style: *Ivanova student, soldier Smirnov*.

If the greeting, farewell, apology situations are relevant for all languages, then some situations are not identified by representatives of a certain ethnocultural community. Compare Russian *Приятного аппетита*, French *Bon appétit*, German *Mahlzeit*, while for an Englishman this situation does not seem to exist and is not identified [6, p. 44].

There are also differences in the conceptualization of the day time in etiquette formulas. Russian *Доброе утро!* is appropriate only immediately after awakening, until the participants in communication have started their day activities (they do not contact their colleagues at work even in the morning). According to A.D. Shmelev’s remark [12, p. 340] the Russian usage the greeting “Good morning!” with which the Western Slavonic scholars (even those who know Russian well) address their Russian colleagues, meeting them at work before the lunch break is inappropriate from.

Addresses using the patronymic of the individual (on behalf of) have various pragmatic concepts. First of all, it is a sign of a decrease in interpersonal distance, familiar, perhaps game use. A curious thing is known from history, when during the Empress Elizabeth Alekseevna’s visit to Germany, the Germans, wanting to please her, called her only by patronymic name. They thought “to imitate the Russian language, because their domestic name is not in use, but they could not know that without appending to it the own name, it is wild and only ordinary and elderly women are spoken of this way”. Such address as *Petrovna! Mikhalych!* is also common today, and this is quite respectful treatment among the elderly, especially rural residents.

Results. It is clear that radical changes in the system of addresses are inevitable due to the fundamental breakdown of social and political conditions. Today, the “unifying all”, “proud” word *comrade* is used in the army and at the Communist Party rallies. But to return to pre-revolutionary addresses was not as simple. A lacuna was formed in the system of Russian addresses.

The addresses system peculiarity in modern Russian linguistic culture consists precisely in the absence of generally accepted treatment: the *gentleman* is not very acceptable to the people with low social status, the *citizen (гражданин)* transfers the meaning to the law enforcement agencies, and the *Sir (господин)* which would be used before, is not used at all nowadays. M.A. Krongauz [7, p. 108] quite rightly remarked that the word *comrade (товарищ)* had obvious advantages: its use implied equality of the speaker and the addressee and, moreover, it was characterized by a reduced addressee status compared to the old addresses (possible *comrade check-taker* with the impossible *gentleman check-taker*).

If in relation to young people there is an acceptable address *a young man, a girl (молодой человек, девушка,* in other cases (the addressee is unfamiliar, this is not *a young man)* a lacuna remains, which is often filled with the words *sorry, sorry (извините, простите).* This causes fair criticism (why do we apologize all the time like tram beggars!), but at the present time there are no other ways to eliminate the lacuna. The borrowings, which served this role in Russia until 1917, seem to have little chance of being included to the language in this capacity. The addresses of *Monsieur, Madame* are most often used with irony (*Madame Broshkina* as the stage image of Alla Pugacheva). Gallicism testifies to the frame structure substitution, that is, the cognitive unit formed by the cliché (clichéd of consciousness) and representing a “bundle” of predicted valence bonds (slots), vectors of directional associations. At the present development stage, the Russian language turns out to provide only one way to implement the politeness category in this area [10].

Addresses to young people are also not perfect in terms of style. A.G. Balakay finds the following pragmatic shades in these addresses: *young man (молодой человек)* is a polite or official address of a much older man to an unfamiliar young man, officially polite, indulgent, with a tinge of reproach or edification, the address of the elder in age, position to the young man. The address *girl (девушка)* is simultaneously qualified as colloquial (address to an unfamiliar girl, a young woman) or even colloquial, that is, displayed outside the literary language limits or refers to its lower boundary. [1, p.143]. There is no acceptable address to the older generation at all. A modern cultural person who does not wish to address strangers "by gender" or "in the Bolshevik manner" fills the gap with forms of apology. The tendencies to fill the lacuna with politically correct expressions — identical (symmetrical) to men and women, not discriminating on a matrimonial basis, etc. have not been defined yet.

Discussion and Implication. Address as a socio-psychological etiquette construct is directly related to politics and ideology, and even directive intervention by the authorities is permissible in this area. After the French Revolution, a special decree of the Convention introduced *citoyen / citoyenne* as a mandatory address. However, in the post-thermidor period it completely disappeared.

In the countries of the former socialist camp there was a similar system of addresses. Even the Romanian language borrowed the Slavic word *tovaras*. A. Wierzbicka has devoted a special section to the Russian word *comrade (товарищ)* in the book "Understanding Cultures by the Key Words" [13, p. 359-368]. This word is called a symbol of a "long and terrible era" and in this capacity, according to Wierzbicka, it deserves the analysts' attention. In the "Explanatory Dictionary of the Great Russian Language" by V.I. Dahl, this word was interpreted as "Friend, peer, equal, one-year-old, human, assistant, employee, accomplice in something, minion, colleague, friendly name instead of brother, buddy". However, the word *comrade* was understood even in the pre-October period (it became synonymous with the concepts of "revolutionary", "articulated by party", and during the formation of totalitarian-Bolshevik ideology, the word *comrade* became a term of socially structured relations, denoting the subject of interpersonal and group relations by their "embeddedness" in the "ranks," organized by occupation, but the lacuna formed in the post-perestroika period was not eliminated at the expense of a unit that is well known and consecrated by tradition. I.B. Lobanov writes about the positive pragmatics of the old names: "It is possible to turn on the fantasy and imagine that the social relations will be tied not by slaves and masters, as the opponents of this address believe, but by gentlemen and ... gentlemen. In this case, the address ... will be an expression of respect for another person, which is certainly supported by the counter respect. Saying the word *master (господин)*, it is not obligatory to turn into a slave. It is important to feel like a master - equal to the interlocutor and no less worthy than the interlocutor. And in this case, the words themselves lose their caste-class nature, transforming into ordinary polite expressions. And it makes no sense to invest in them the social inequality idea. Just forget about it. *Master janitor, Master driver* - this is normal. [9, p. 108].

Another attempt to eliminate the existing lacuna is associated with the words: *sir / madam*. In the publication titled "Let's Become Sirs!" (Literature newspaper, 2017, No. 11), the absence of a neutral accepted message such as a Polish *pan / pani* or German *Herr / Frau*, asking a stranger about something not turning to him is seen as humiliating. The *sir / madam* addresses should be directly implemented because they are "elegant". Some artificiality, awkwardness can arise, but then everyone will get used to (accustomed already to speak the words that used to jar the ears at first, like prefecture, government, police officer, policeman, governor. A good example is a recent introduction: police instead of militia. But it required no special rulings, because it reflected a new ideology, was in itself a sign of new - equal, not class - relations between people. Thus, a universal, polite, but not burdened by any superfluous connotations' treatment is assumed to be necessary. Although this lacuna has been maintained for over at least three decades, its elimination, obviously, should be led by the natural development of the society.

Since etiquette is nationally specific and interpreted within the framework of a culture inherent in the speech group, interlingual lacunae lacking of systematization and lexicography are inevitable. We think that, in addition to the etiquette dictionaries based on one language [1], etiquette lacuna dictionaries oriented to two or more languages are relevant, since only a dictionary provides visibility, complexity and consistency in the consideration of any phenomenon. Moreover, it is possible (and desirable) to present various manifestations of etiquette communication in various dictionaries. So, V.D. Devkin talks about the relevance of the stereotypical etiquette phrases dictionary and the references vocabulary. In the latter, it is intended to present the lexical content of addresses in different languages - in the official conditions and in everyday conversational environment, with titles and without them, using special morphological forms and word-building transformations, taking into account the possibility and impossibility of anonymous addressing (permissible in Russian *girl / boy, how to get to the subway?* and impossible similar uses of *Mädchen* and *Junge* in German, where the speech is embodied differently), etc. [2, p. 86]. Naturally, etiquette formulas can be presented separately in various circumstances, for example, the conditions and forms of expression of apology, thanks, etc.

Etiquette forms, which in all languages have common pragmatics (the essence of which is in the expression of respectful, polite attitude towards the interlocutor), have many differences. This is the area where the lacunae elimination is highly essential for successful communication.

References

1. Balakay A.G. Dictionary of Russian speech etiquette: approx. 6000 etiquette words and expressions. 3rd ed., Moscow. Astrel: AST: The Guardian, 2007. - 767 P.
2. Devkin V.D. About unborn German and Russian dictionaries // Questions of linguistics, 2001, No.1. pp. 85-96.
3. Ermolovich D.I. Grounds for translation onomastics. Author. dis. ... Dr. philol. sciences. Moscow. 2005. 48 P.
4. Karasik V.I. Language social status. Moscow. Gnosis, 2002. 333 P.
5. Kolesov V.V. Language and mentality. - St. Petersburg: Petersburg Oriental Studies, 2004. - 240 P.
6. Komissarov V.N. Problems of linguistic analysis of translation. - Author. dis. ... Dr. philol. sciences. Moscow. 1975. 51 P.
7. Krongauz M.A. Russian language on the verge of a nervous breakdown. Moscow. Languages of Slavic cultures, 2008. - 229 p.
8. Krylova T.V. Naive-language ideas about politeness and the vocabulary serving them // Language picture of the world and systemic lexicography / ed. By Yu.D. Apresyan. Moscow. Languages of Slavic cultures, 2006. - p. 241-400.
9. Lobanov I.B. We speak correctly in Russian: speech etiquette. Rostov-on-Don. Phoenix, 2013. 191 P.
10. Luneva V.V. Speech etiquette as hyper-semiotic education: linguo-pragmatic aspect. Dis. ... Cand. philol. sciences. Rostov-on-Don. 2011. 170 P.
11. Papp F. Paralinguistic Facts. Etiquette and language // New in foreign linguistics. Issues on Modern foreign Russian studies. Moscow. Progress, 1985. pp. 546-553.
12. Shmelev A.D. Russian language and extra-linguistic reality. Moscow. Languages of Slavic culture, 2002. 496 P.
13. Wierzbicka A. Semantic universals and language description. Moscow. Languages of Russian culture, 1999. 776 P.

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

Aroshidze Marine Vdimovna, Doctor of Philology, Prof. Batumi Shota Rustaveli State University, Batumi, Georgia

Арошидзе Нино Юрьевна, Доктор филологических наук, ассоциированный профессор, Батумский государственный университет Шота Руставели, Батуми, Грузия

Aroshidze Nino Yurevna, Doctor of Philology, Assoc. Prof. Batumi Shota Rustaveli State University, Batumi, Georgia

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕВОДА

SOCIO-CULTURAL ASPECTS OF TRANSLATION

Аннотация. Перевод гендера в литературе и кинотекте являться серьезной проблемой поскольку может влиять не только на понимание текста оригинала, но и на правильное восприятие персонажей и их поступков, мотивов, и образов созданных автором. Следовательно, игнорирование последствий неправильного перевода может привести к непониманию или формированию ложныж предстовлений у адресата переводного текста и меняющего его отношение к оригиналу. Грамматическая метафоризация и создание сложных, гендерно детерминированных образов оседающих в нашей памяти и могут не совпадать с нашим виденьем мираю Подобные образы требуют особого внимания переводчиков, часто делаэщих акцент на семантическом сегменте прагматического эффекта. По мнению авторов статьи, граматический компонент может играть не менее определяющую роль в создании прагматичемкого эффекта оригинального текста и следовательно должны быть соотвтственно переданы в тексте перевода.

Ключевые слова: грамматический гендер, перевод, маркирование, восприятие, прагматический эффект

Abstracts. Translation of the gender in fiction (books and films) is a significant concern since it may influence not only comprehension of the original text but also the correct perception if the characters and their motives, themes, and images skillfully crafted and built by the author/director. Therefore, neglecting the implication of the mistranslation may results in misunderstanding or planting the wrong idea in the minds of the target language recipients thus altering the attitude towards the original. Gramatical metaphorisation and creation of the complex, gender-determined images that are stored in our memories and might collide with our perception of the world require special attention from the translators who frequently make a close focus on the semantical segment of the pragmatic impact. The study points out that the grammatical segment might play a crucial role in building the pragmatic impact of the original text, and thus, needs to be transferred appropriately into the target text.

Keywords: grammatical gender, translation, marking, perception, pragmatic impact

Introduction. English Is gradually becoming an ultimate lingua franca fro the entire world in various fields (business, science, media, digital world, etc.) and it inevitably adds its special to all dimensions of the target language. Its impact varies in terms of the scope though: from the different layers of the language (grammar, vocabulary, phonology) to the mentality and the culture of the target language-speakers. The saying stating that by acquiring a foreign language, one gets introduced to the new culture proves to be true not only for an individual but for the entire nation. The way we perceive certain aspects

of our lives is reflected in the languages and respectively might potentially undergo certain changes when influenced by the other language, i.e. culture. Generally, such 'agents of the influence' having the most impact is the word stock of the language, acquired through borrowings, loans words, barbarisms, and slang widely used in the channels of communication such as films, songs, and online communication (e.g. blogs, twitter). These words are often strongly associated with the particular narrative and if this narrative becomes 'viral' by being a part of a political scandal, popular music video, or a box office hit movie, their impact is hard to underestimate. Respectively, such vocabulary is frequently the subject of study and thorough research, whereas another segment of the language, i.e. grammar seems to be understudied if not completely neglected. In contrast to the vocabulary, the grammar of a language lacks the flexibility of the former. As a rule, it may take years and centuries to witness significant alterations in grammar. Grammar actually takes its time leisurely before showing. The article elaborates on the aspects of the comparative linguistics such as the linguistic asymmetry which affects the perception of the source culture by the target language recipient.

Theory. The article is based on the comparative analysis of the language employed in the target text (text of translation) as opposed to the source text; namely, it focuses on the discrepancies resulting from the language asymmetry that results in possible different interpretation of the source texts by the target text reader. The examples were predominantly taken from the fiction and the films.

Results. Translation of the gender in fiction (books and films) is a significant concern since it may influence not only comprehension of the original text but also the correct perception if the characters and their motives, themes, and images skillfully crafted and built by the author/director. Therefore, neglecting the implication of the mistranslation may results in misunderstanding or planting the wrong idea in the minds of the target language recipients thus altering the attitude towards the original.

Discussion. The interest towards the gender-related aspects is growing and so is increasing the number of studies related to it. Due to its complexity and sensitivity, this issue is not considered only as the grammatical characteristics of the language, but goes beyond the grammar and represents sociocultural phenomenon and also heavily effects the perception and proper understanding of the original text. Transferring the gender-highlighted linguistic aspects from the original text to the translated text has become a serious concern: it determines the basic understanding of the original statement, as well as its pragmatic potential. Thus, the translators should specifically focus on the gender-marked linguistic segments in both languages.

In this context, it is worth remembering that the languages might have different marking for the gender which might clearly manifest itself as a grammatical category, or appear in the language mainly as a semantic gender. For example, the three languages (English, Georgian, Russian) involved in the comparison for the study, present a peculiar picture: Russian displays the grammatical and semantic gender whereas Georgian has semantic gender. The gender in Russian can show at different levels: morphology and employs the inflectional affixation to show the masculine, feminine and neutral character of the nouns and pronouns, for instance. Georgian gender is presented in the language at the semantically level (in the words denoting *mother, father, etc.*). Translating between these three languages frequently represents purely technical moment. For example, *cousin* - кузен, кузина (дв. брат/сестра) - კუზენი (დეიდაშვილი, ბიძაშვილი, მამიდაშვილი). So far it is the Russian language that has to rely on the context to determine the right word, and English will have some inconviniences when it comes to replacing the gener-neutral *cousin* with the appropriate pronoun.

English makes quite an interesting case in this respect: being a language that basically has no grammatically marked gender forms [4], it is constantly under scrutiny of the public for traces of the gender-flavoured political correctness in movies, talk shows, twitter. Even without the grammatical gender, or rather due to its more semantic nature, the gender has manage to become even more complicated. However, the manifestation of both grammatical and semantic grammar finds its reflection

in the language and the strategy for constructing our speech. For our study, the English texts from the fiction and movies were taken as the source text, whereas Russian and Georgian were compared and contrasted as the target languages for assessing the degree of the pragmatic effect maintained. Probably the most striking difference between the languages is reflected in the use of pronouns and their direct dependence on the word they are replacing: whether it is semantically or grammatically determined:

‘There she goes,’
‘Вот он и уходит!’
‘ა, მიდის...’ [1]

The English pronoun in the example above refers to the word *ship* which is traditionally referred to as a female, thus *she* and not *it*; the Russian version shows a harmless change in the pronoun: it suddenly becomes *он* (*he*). The change though is not that unexpected: the Russian language also has some traditional gender labelling to certain objects, this perception of the outside world is usually manifested grammatically too. Hence, *он* instead of the English *he*, as the original ship turned into *пароход* which is masculine. The Georgian example is much simpler: it simply omits the pronoun entirely, and not due to the translator’s inability to transfer the grammatically metaphorize passage. First of all, it is stylistically more appropriate to skip it, an second, neither the pronoun *ის (third person singular)*, nor the word *გემი* (*ship*) express any grammartical meaning, be it grammatical or semantical. Thus, we have no collision of the meanings and perception. The grammatical metaphorization such as the one observe in the English sentence is of the rather complex psycholinguistic nature, as it is the result of the traditional use of the word *ship* that took long years to be formed in the minds of the English-speaking community. Surprisingly, this grammatical metaphorization was not delivered as it was in the original but neither its actual meaning, nor its perception by the reader was seriously altered. The same process is observed in the following example when *Father Thames* transformed into старушка Темза and ბებერი დედა თემზა in Russian and Georgian, respectively [1]. Similarly to the previous example, the semantic grammar in English is modified by the Russian grammar according to which *Темза* is feminine due to its suffix *а*. Moreover, the word denoting *river* (*река*) is also feminine and the translator basically had no choice. Although, the image of the gender-driven metaphorization has been altered grammatically and semantically, the overall perception of the original metaphoric image has not suffered greatly. The target language recipients (the English and Georgian cultures) obviously do not have the strong gender-specific image in their minds about the river in England (however famous), whereas the substitute image of the *mother* which appeared in translations instead of *Father* bears the similar image of someone patronizing, caring, old, and wise, thus triggering the same attitude in the readers. [9]

The following examples reveal the dramatic shift in the pragmatic attitude of the recipients, in this case the spectators of a movie and a play titled

He is my sister.
Он моя сестра.
ის ჩემი და არის.

This is the brilliant case when the joke in the original text successfully transfers to the Russian text, and the humourous effect even gets reinforced by the feminine preposition *моя* (*my* being gender-neutral); and a complete disaster in the Georgian text when the title which is suppose to represent the whole story, as well as the climactic scene in the movie when anti-transvestite protagonist accepts another protagonist life choice by saying this phrase. This humour, this vibe of resolution is lost entirely in the Georgian text, whereas it is possible to modify it, as one by a number of students when asked to do it as an exercise in the class: their solution was to introduce another word into the sentence an we get something like *this guy is my sister*. The humour is less subtle in this case, but at least it partly recreates the pragmatic impact of the original.

One of the most prominent and psycholinguistically apolling is the actual 'gender reassignment surgery' initiate by one of the Russian an Polish translators of *The Jungle Book* by R.Kipling. It might be even more scandalous ha it not been rather unknown: recall your memories of reading these lines in the original book: "Everybody knew Bagheera, and nobody dared to cross **his** path; for he was as cunning as Tabaqui, as bold as the wild buffalo, and as reckless as the wounded elephant. But he had a voice as soft as wild honey dripping from a tree, and a skin softer than dawn." [10]. This character assumingly represents brotherly love and care in Mowgli's world, However, the original text is entirely transformed for the sake of the Russian Grammar, thus creating a pragmatic shift in perception of the character an judgement of the relationship between Mowgli an Bagheera. For the entire Russian and some post-Soviet nations, the latter represents the motherly love and devotion towards Mowgli thus changing the entire picture of the original relationships and symbolic metaphorisation this character was supposed to build in the readers. Interestingly, this kind of drastic change could have been easily been avoided though, had the translator considered simply replacing the word *panther* (feminine gender in Russian) by the word *jaguar* (masculine in Russian). Such an insignificant inaccuracy in categorizing a specific species certainly should have been outweighed by the necessity of safeguarding the author's message and symbolism he was building.

Conclusion. Gramatical metaphorisation and creation of the complex, gender-determined images that are stored in our memories and might collide with our perception of the world require special attention from the translators who frequently make a close focus on the semantical segment of the pragmatic impact. The study points out that the grammatical segment might play a crucial role in building the pragmatic impact of the original text, and thus, needs to be transferred appropriately in the target text.

Reference

5. Aroshidze N. Linguistic World Image of the Nation. Thesis, 2013
6. Bordag D., Pechmann T.. Grammatical gender in translation. Second Language Research, SAGE Publications, 2008, https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00570741/document (accessible on 13.06.2017)
7. Chamberlain, L. Gender Metaphorics in Translation. In M. backer (Ed.) *Encyclopedia of Ttranslation Studies* (pp. 93-96). London: Routledge, 1998
8. Corbett, G. *Gender*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991
9. Crystal D., http://www.davidcrystal.com/?id=2920 (accessible on 05.05.2017)
10. Crystal D., The Cambridge Encyclopedia of Language, Cambridge University Press, 2010
11. Crystal D., The Cambridge Encyclopedia of English Language, Cambridge University Press, 2003
12. Haspelmath, M., & Sims, A. (2010) *Understanding Morphology* (2nd ed.). London: Routledge
13. Jerome J.K. Three men in a boat. Create Space Independent Publishing Platform, 2013
14. Kipling R., The Jungle Book. Create Space Independent Publishing Platform, 2014
15. Lakoff G., Johnsen M. Metaphors we live by. London: The university of Chicago press, 2003
16. Oxford Research Encyclopedias, Linguistics, Gender, https://oxfordre.com/linguistics/view/10.1093/acrefore/9780199384655.001.0001/acrefore-9780199384655-e-43 (accessible on 08.05.2018).
17. ჯერომი ჯ.კ. სამნი ერთ ნავში, ბაკურ სულოკაურის გამომცემლობა. თბილისი, 2013
18. Джером Д.К. Трое в лодке. АСТ, Астрель, ВКТ, 2011

Барышников Николай Васильевич, Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой межкультурной коммуникации, лингводидактики, педагогических технологий обучения и воспитания Пятигорского государственного университета, город Пятигорск, Российская Федерация

НОВЫЕ ВЕКТОРЫ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

NEW RESEARCH VECTORS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

Аннотация. Доклад посвящён обоснованию трёх новых векторов исследования межкультурной коммуникации:

а) исследование проблем межкультурной коммуникации на основе сходства культур. В качестве аргументов приводятся антропологические сведения о сходстве представителей различных культур, и социокультурных ценностей. Для обнаружения сходств культур автор предлагает формирование положительного отношения к иным языкам и культурам, а также освоение гуманистической парадигмы межкультурного равностатусного диалога.

б) исследование, исключающее фигуру умолчания в межкультурном диалоге. Утверждается, что молчание – непродуктивное средство межкультурной коммуникации, опровергается русская народная пословица «слово-серебро, молчание-золото», аргументируется новый постулат: слово-золото, невербалика-серебро, молчание-ничто.

в) исследование проблем межкультурной коммуникации в лингводидактическом аспекте.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, векторы исследования, различие и сходство культур, молчание, лингводидактическая межкультурная коммуникация

Abstract. Three new research vectors of international communication are considered: a) the problems of international communication based on similarity of cultures are analyzed. As an argument of given vector, anthropological information about similarity of traits and characteristics representatives of different cultures and also similar social values are presented.

In order to find similarity of cultures, author suggests to change the attitude to other languages and cultures, and also acquire humanistic paradigm of intercultural equal-status dialogue.

b) research, which excludes the figure of silence in the intercultural dialogue.

It is affirmed that silence is not a productive way of intercultural communication, a proverb is refuted “words are – silver and silence is gold”, new postulate is arguered: a word is gold, noneverbal is silver, silence is nothing.

c) analysis of intercultural communication problems concerning linguodidactical aspect – Linguodidactical intercultural communication.

Keywords: intercultural communication, research vectors, cultural similarities and differences, silence, linguodidactical intercultural communication

Введение. Межкультурная коммуникация активно исследуется в научных центрах многих стран мира. За последние два десятилетия знания в сфере межкультурной

коммуникации увеличились многократно. Наступило понимание того, что межкультурная коммуникация лишь тогда приобретает аксиологическое значение, если она ориентирована на эффективное межкультурное сотрудничество, на повышение результативности межъязыкового диалога и его культуры. Установлено, что миротворческая функция межкультурной коммуникации в полной мере реализуется в гуманистической парадигме межкультурного равностатусного диалога [1].

Нельзя не заметить, что межкультурная коммуникация развивается и в другом, манипулятивном направлении, в котором разрабатываются технологии чёрной риторики, с помощью которых обучающиеся научаются вести неравностатусную межкультурную коммуникацию с целью получения преимуществ и бонусов. «Чёрная риторика,– пишет К. Бредамайер, – это манипулирование всеми необходимыми риторическими, диалектическими, эристическими и рабулистическими приёмами для того, чтобы направлять беседу в желаемое русло и подводить оппонента или публику к желаемому для нас заключению и результату» [3, с.119].

Представляется существенным рассмотреть проблемы межкультурного диалога с новых позиций. Для этого потребуется создание инновационных теорий и концепций.

Теория. В основу инновационной теории межкультурной коммуникации положено понятие «взаимопонимание партнеров по межкультурному диалогу».

Методологической основой рассмотрения новых векторов исследования межкультурной коммуникации является концепция взаимопонимания партнеров по межкультурному диалогу, предполагающая их постоянное стремление к достижению консенсуса, ключевым словом в котором является «понимание», трактуемое Википедией как универсальная операция мышления, связанная с усвоением нового содержания, включением его в систему устоявшихся идей и представлений [8].

И.М. Кондаков выделяет четыре значения термина «понимание», в том числе: способность личности осмыслять, постигать смысл содержания; продукт или результат понимания; толкование чего-либо (текста, поведения); понимание как одна из целей познания и обучения [4]. Термин «понимание» объясняет значение термина «взаимопонимание», который в психолого-педагогической литературе также трактуется неоднозначно. Мы остановили свой выбор на определении взаимопонимания Н.Н. Конюхова, поскольку в нем использованы концепты, существенные для межкультурного диалога. Взаимопонимание автор трактует как социально-психологическое явление, основанное на эмпатии, глубоком проникновении людей в духовный мир друг друга, на доверительных отношениях и возможности прогнозировать поведение партнера по общению [5].

Данные и методы. Мы ограничились рассмотрением трёх авторских идей как векторов исследования межкультурной коммуникации, в том числе:

1) вектор исследования проблем межкультурной коммуникации не по различиям, а по сходству культур;

2) вектор исследования проблем межкультурной коммуникации, исключающий фигуру умолчания в межкультурном диалоге;

3) вектор исследования проблем межкультурной коммуникации в лингводидактическом аспекте.

Обратимся к рассмотрению обозначенных векторов.

1. Исследование проблем межкультурной коммуникации по сходству различных культур. С антропологических позиций у представителей различных языков и культур имеется много сходных черт и характеристик, исследование которых может быть более результативным, чем бесконечный поиск различий в культурах. В этой связи представляется

спорным утверждение выдающегося исследователя межкультурной коммуникации С.Г. Тер-Минасовой: «…межкультурная коммуникация осложнена различием культур» [6, с. 63]. Мы считаем, что межкультурная коммуникация не может быть осложнена различием культур, так как оно представляет собой основу межкультурной коммуникации. В отсутствии различий в контактируемых культурах коммуникация утрачивает свою межкультурность и становится монокультурной.

Выявление различий от максимальных до минимальных нередко вопреки воли и желанию исследователей приводит их к этноцентрическим взглядам, которые объективно препятствуют выявлению непротиворечивых, объективных закономерностей межкультурной коммуникации.

В пользу вектора исследования межкультурной коммуникации на основе общего, сходного в контактируемых культурах говорит тот факт, что представители различных культур разделяют одинаковые жизненные ценности. Лишь при первом приближении мы кажемся непохожими, однако, стоит внимательнее присмотреться к друг другу, как станет очевидно: у представителей различных культур имеется очень много сходного, общего. Достаточно сказать, что все они имеют практически одинаковые жизненные установки и социокультурные ценности: домашний очаг, родительский дом, любовь, семья, дети, друзья.

Чтобы увидеть то общее, что имеется в культурах народов мира, в каждом языковом сообществе необходимо:

а) Формировать положительное отношение к иным языкам и культурам. Имеется в виду воспитывать в себе толерантное сознание, научиться воспринимать другие культуры не как хорошие или плохие, а как просто иные.

б) Освоить гуманистическую парадигму межкультурного равностатусного диалога, предусматривающую взаимоуважение, взаимодействие, взаимообогащение, взаимопонимание его участников.

2. Вектор исследования проблем межкультурной коммуникации, исключающий фигуру умолчания.

Известно, что молчание культурно обусловлено, т.е. в культурах отношение к молчанию различное.

В восточных культурах традиционно считается, что молчание – это проявление искренности, поэтому отношение к молчанию как к добродетели.

В Англии, молчание считается неотъемлемой частью этикета.

В русской культуре к молчанию такое же противоречивое отношение, как природа самой культуры [7]. Противоречивое отношение к молчанию отразилось в русских пословицах и поговорках, в которых преобладает одобрительная оценка молчания. Известно, что самой популярной является пословица «слово – серебро, молчание – золото». Позиция К.Бредемайера относительно молчания созвучна русской пословице: «Не всегда следует уповать только на магическую силу слова, стратегия молчания тоже имеет свои преимущества» [3, с.99].

Мы предлагаем исследовать межкультурную коммуникацию без «преимуществ стратегии молчания», поскольку молчание – весьма «изощрённая стратегия, смысл которой заключается в умышленном молчании партнёра в тот момент, когда его собеседник ждёт его высказывания. Стратегия молчания может парализовать межкультурный диалог» [2, с.341].

Представляется правомерным опровергнуть русскую пословицу, «слово – серебро, молчание – золото». Применительно к открытому, неманипулятивному типу межкультурной коммуникации данная пословица нерелевантна, она вступает в противоречие с главной целью

межкультурного диалога – взаимодействие и взаимопонимание представителей различных языков и культур.

Для того и существуют слово-речь-язык, чтобы коммуницировать, общаться. Стало быть, слово – золото, поскольку слово обеспечивает общение, которое французский писатель А. де Сент Экзюпери определил как роскошь.

Нередко случается в межкультурном диалоге, что слов недостаёт, и тогда партнёры прибегают к невербальным средствам межкультурного общения. Из данного тезиса вытекает вывод о том, что серебром в межкультурном диалоге является невербалика, поддерживающая межкультурную коммуникацию. А поскольку предложенный вектор исключает фигуру умолчания, то по логике вещей молчание – это ничто, так как оно не участвует в межкультурном диалоге.

3. Вектор исследования межкультурной коммуникации в лингводидактическом аспекте.

Интеграция двух отраслей научного знания методики обучения иностранным языкам и межкультурной коммуникации реализуется давно, но односторонне: в методике интенсивно развивается культурологический /культуроведческий подход к обучению иностранным языкам и культурам. В то время как в межкультурной коммуникации лингводидактический аспект исследуется спорадически и поверхностно. В этой связи возрастает роль и значение лингводидактического вектора исследования межкультурной коммуникации.

В данном направлении требуют неотложного решения такие актуальные проблемы, как определение показателей владения иноязычными компетенциями профессионального уровня, необходимая и достаточная степень ознакомления обучающихся с культурой страны изучаемого языка, освоение различных регистров изучаемого иностранного языка, овладение стилистическими приёмами, позволяющими корректно выразить нюансы своего коммуникативного намерения.

Отдельной проблемой лингводидактической межкультурной коммуникацией является формирования многоязычных личностей специалистов по межкультурной коммуникации.

Результаты. С учётом достижений последних двух десятков лет назрела обоснованная необходимость изменения векторов исследования проблем межкультурной коммуникации.

Основным результатом проведённого нами анализа является обоснование трёх инновационных векторов исследования межкультурной коммуникации: исследование проблем межкультурной коммуникации по сходству культур, исследование проблем межкультурной коммуникации, исключающее фигуру умолчания в межкультурном диалоге, исследование проблем межкультурной коммуникации в лингводидактическом аспекте.

Заключение. Смена векторов представляет собой попытку всестороннего изучения межкультурной коммуникации, проблемы которой в настоящее время исследуются в двух противоположных парадигмах:

а) гуманистическая, направленная на добросовестную, корректную, равностатусную межкультурную коммуникацию

б) манипулятивная, предусматривающая использование в межкультурном диалоге уловок, трюков, приёмов чёрной риторики.

В целях подготовки современного специалиста по межкультурной коммуникации, способного вести межкультурный диалог в обеих парадигмах, необходимо изучение проблем межкультурной коммуникации с различных позиций.

Список литературы

1. Барышников Н.В. Профессиональная межкультурная коммуникация. Монография.-Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2010.-264 с.
2. Барышников Н.В. Основы профессиональной межкультурной коммуникации: Учебник.-М.:Вузовский учебник: ИНФА-М, 2013.-368 с.
3. Бредемайер К: Чёрная риторика: Власть и магия слова/Пер. с нем.–5-е изд.–М.:Альпина Бизнес Букс, 2007.-184 с.
4. Кондаков И.М. Психологический словарь,. М.: Фаир-Пресс, 2000. 488 с.
5. Конюхов Н.Н. Прикладные аспекты современной психологии: термины, законы, концепции, методы [Текст]/Н.Н. Конюхов.-М.: Знание, 1994.-203 с.
6. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: (Учеб. Пособие)–М.: Слово/Slovo, 2008.-264 с.
7. Эпштейн М. Слово и молчание в русской культуре.–Звезда, 2005.-№10.-с.202-222.
8. Ru.wikipedia.org дата обращения 27.05.2019

Батурина Виктория Юрьевна, к. культурологии, доцент кафедры русского языка МГИМО МИД России, город Москва, Россия.

Baturina Viktoria Yurievna, PhD in Culturology associate Professor of the Department of Russian Language, Moscow State Institute of International Relations, Moscow, Russia

Воронова Юлия Александровна, аспирант кафедры социологии МГИМО МИД России, город Москва, Россия.

Voronova Yulia Aleksandrovna, PhD-student of the Department of Sociology, Moscow State Institute of International Relations, Moscow, Russia.

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ. ИССЛЕДОВАНИЕ ОПЫТА РУССКОЯЗЫЧНОГО СООБЩЕСТВА В США И ЕВРОПЕ.

RUSSIAN LANGUAGE AS A MEANS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION.A STUDY OF THE EXPERIENCE OF THE RUSSIAN-SPEAKING COMMUNITY IN THE UNITED STATES AND IN THE EUROPE.

Аннотация. В статье рассматривается значение и роль русского языка для русскоязычного сообщества, исследование опыта в США и в Европе. Несмотря на экономические, политические, региональные проблемы, русский язык востребован, актуален и очень популярен. Для сохранения, поддержки, развития, продвижения русского языка как общенационального достояния, неотъемлемой части культурного и духовного наследия мировой цивилизации необходимо повышать мотивацию изучения русского языка в

современном мире. Популяризация русского языка, литературы, науки и культуры в мировом образовательном пространстве достигается благодаря установлению и развитию академических связей. Совместные научные проекты, образовательные программы, научно-практические семинары, открытые уроки русского языка способствуют повышению культуры родной речи, развитию современного русского литературного языка. Для этого необходимо создавать уникальный культурный продукт на русском языке, интересные интернет-ресурсы, интерактивные развивающие игры, киноискусство, музыку, книги, словари, справочники по культуре речи, научно-популярные передачи о русском языке.

Ключевые слова: русский язык, русскоязычное сообщество, межкультурная коммуникация, культура речи, риторика, литература, культура, образование

Abstract. The article discusses the importance and role of the Russian language for the Russian-speaking community, the study of experience in the United States and in the Europe. Despite the economic, political and regional problems, the Russian language is in demand, relevant and very popular. In order to preserve, support, develop and promote the Russian language as a national heritage, an integral part of the cultural and spiritual heritage of world civilization, it is necessary to increase the motivation to study the Russian language in the modern world. The popularization of the Russian language, literature, science and culture in the world educational space is achieved through the establishment and development of academic relations. Joint research projects, educational programs, scientific and practical seminars, open Russian lessons contribute to the culture of native speech, the development of modern Russian literary language. To do this, it is necessary to create a unique cultural product in Russian, interesting Internet resources, interactive educational games, cinema, music, books, dictionaries, reference books on speech culture, popular science programs about the Russian language.

Keywords: Russian language, Russian-speaking community, intercultural communication, culture of speech, rhetoric, literature, culture, education

Введение. Тема доклада – описание русскоязычного сообщества в разных странах (в США и Европе). Для популяризации русского языка, литературы и культуры в мировом пространстве созданы уникальные интернет-ресурсы, киноискусство, музыка, книги, словари, справочники по культуре речи, научно-популярные передачи о русском языке. Для сохранения, поддержки, развития, продвижения русского языка как общенационального достояния, неотъемлемой части культурного и духовного наследия мировой цивилизации необходимо повышать мотивацию изучения русского языка в современном мире.

Теория. М. В. Ломоносов находил в русском языке «великолепие испанского, живость французского, крепость немецкого, нежность итальянского, сверх того богатую и сильную в изображениях краткость греческого и латинского языков». Один из богатейших языков мира с охотой изучают за пределами нашей Родины. И. С. Тургенев сказал «во дни сомнений, во дни тягостных раздумий о судьбах моей Родины ты один мне поддержка и опора о великий, могучий, свободный русский язык».

Одной из ключевых ценностей глобального мира является русский язык. Культура родной речи, чистота русского языка, уровень грамотного русскоязычного населения, выпуск русских книг, толковых словарей, справочников по культуре речи, научно-популярные передачи на русском языке, может быть той самой искомой общенациональной идеей [8].

Данные и методы. Когда мы говорим о русском языке как о средстве межкультурной коммуникации, интересно насколько это актуально в других странах и есть ли на это запрос.

Применяя метод обобщения, дискурс-анализ, историко-описательный метод, сравнительный метод, SWOT-анализ и метод кейсов, получаем, что популярность русского языка и культуры, российского образования и науки, русская литература 19 и 20 века – имеют жизненную необходимость для русскоговорящих граждан, помнящих свою родину, историю или готовых осваивать богатую культуру России. Работы многих русских писателей являются научными интересами зарубежной русскоязычной аудитории.

Для продвижения, развития, актуализации русского языка важно создание комфортной языковой среды в шаговой доступности, необходимо обеспечивать доступ к уникальному культурному продукту, интересным интернет-ресурсам. У русских за рубежом есть потребность на культурный контент на русском языке: интерактивные развивающие игры, русские фильмы и сериалы, киноискусство, музыку, книги, постановки, тематические выставки. Именно чистота русского языка, повышение уровня и культуры русского языка. Русский язык как средство межкультурной коммуникации, ключ ко многим знаниям и открытиям, вход в особое культурное языковое единство, мысли нации. Поэтому так важны образовательные программы по русской культуре, согласованные с авторитетными вузами в этой области, инновационные разработки, интерактивные образовательные площадки, научные и научно-практические семинары, круглые столы, мастер-классы, открытые уроки русского языка, совместные научные и академические проекты. Как пишут о романах русских писателей - это «открытые системы, так как каждый читатель привносит в них что-то свое, в соответствии с имеющимся интеллектуальным багажом, огромный фактический материал из разных областей мировой культуры: литературы, живописи, музыки, театра, истории, биологии, энтомологии и т.д. Чем больше подготовлен читатель к восприятию подобных текстов, тем более неожиданные открытия ожидают его на страницах романа» [4].

Каждый язык несет в себе свою истину, свои языковые нормы, благодаря текстам раскрываются значения слов, смыслы и образы. Постоянно думаешь, какие конкурентные преимущества русского языка в мире. Например, в Исландии законодательно запрещены заимствования, а богатый и могучий русский язык с удовольствием расширяет границы и охватывает все новые орфоэпические, лексические, грамматические, фразеологические средства современного русского языка.

260 млн.чел. носителей русского языка в мире [1].

Русский язык занимает 1 место по распространенности в Европе.

2 место по использованию в Интернете.

5 место по популярности языков в мире.

6 место по распространенности в мире.

8 место по числу людей, владеющих русским языком как родным.

Что о нас знают в Европе, как СМИ преподносят российскую действительность. В Эстонии для 48 процентов русский язык родной.

Израиль славится инновационными передовыми технологиями и там 1/4 населения знает-хранит русский язык, утверждая, что он создает способствующие созидательному творчеству и свободу для интеллекта и развивает мировосприятие.

В 21 штатах на русском языке можно сдавать экзамены, чтобы получить водительские права, в штате Нью Йорк – если не менее 1 млн.человек – документы переводят на русский язык.

В США очень популярны RussianCommunity, взаимодействие русскоязычных граждан, организующих мероприятия и другие полезности посредством активного включения участников, роста интереса к русскоязычному сообществу, развивая потенциал всех, кто любит русский язык. Проведя анализ facebook, выявлено 189 групп, где участниками сообществ являются в Майами 5548 человек, в группе русскоязычного комьюнити в Чикаго 2853 человека, Сан-Франциско 2302 человека и т.д..

Предоставление актуальной полезной информации тем, кто стремится изучать и практиковать русский язык, развивать и поддерживать взаимоотношения соотечественников, насыщать времяпрепровождение, делиться своими интересами, значимыми событиями, нетворкинг, создание приятного окружения – ключевые задачи русскоязычного сообщества.

Хорошо там, где мы есть. Мы сами создаем комфортные для себя условия, выбираем людей по интересам, хобби, целям и ценностям, совместные занятия спортом, здоровым образом жизни. И русский язык – наше связующее звено, мостик, который дает силы и возможности для межкультурного понимания и взаимодействия. Русские люди всегда славились широтой русской души, и в другой стране можно проявлять лучшие русские качества, создавать дружескую атмосферу, теплоту русского дома. Взаимовыручка и поддержка, доброта и забота, совместные дела и занятия. Традиция ходить в гости, посиделки на кухне, гостеприимство, общение, наша национальная особенность. Богатые столы, задушевные разговоры, полемики и дебаты. Самая большая роскошь – это роскошь человеческого общения, достойного, интересного, полезного.

Заключение. Задачей номер один для многих русских родителей, чтобы их иностранные дети имели возможность общаться по-русски, создавать свое окружение, делиться впечатлениями на русском языке, поднимают языковую подготовку, отправляют детей в русские детские сады, русские школы, устраивают поэтические клубы, конкурсы, литературные вечера, чтобы русский язык был живым и востребованным.

Русский язык дает глубокое осознание нюансов богатой русской культуры, понимание исторического значения России на мировой сцене. [6]. Как сказал Л.Н. Толстой: «Русский язык — настоящий, сильный, где нужно — строгий, серьезный, где нужно — страстный, где нужно — бойкий и живой».

Список литературы

1. Афанасьева Н.Д. РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ЗЕРКАЛО ОБЩЕСТВЕННОЙ МЫСЛИ (СОВРЕМЕННОЕ ПОЛОЖЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В МИРЕ). Сборник материалов V Международной научно-методической конференции «Преподавание русского языка как иностранного в вузе: традиции, новации и перспективы»/ МГИМО, 2018, 688 стр.
2. В Испании увековечили 350-летие прибытия русского посольства в страну [Электронный ресурс]. URL: https://ria.ru/world/20171205/1510286075.html (дата обращения: 25.05.2019).
3. В Польше появился Русский центр [Электронный ресурс]. URL: https://russkiymir.ru/fund/press/79722/ (дата обращения: 15.05.209).
4. Назарова Н.Е Лейтмотивы в произведениях В.В.Набокова («Машенька», «Лолита», «Ада, или страсть» диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Москва, 1999 [Электронный ресурс]. URL: https://dlib.rsl.ru/01000225248 (дата обращения: 16.05.2019).
5. Русский язык в парадигме современного образования: Россия и Иберо-Американский мир: материалы Международного форума (10–11 мая 2018 г. г. Кадис (Испания) / Южный

федеральный университет ; [редкол.: О.Е.Гайбарян и др.]. – Ростов-на-Дону; Таганрог : Издательство Южного федерального университета, 2018.
6. Русское сообщество [Электронный ресурс]. URL: https://www.russiancommunity.com/ (дата обращения: 25.05.2019).
7. Сборник материалов I Международной научно – практической конференции «Пересекая границы: межкультурная коммуникация в глобальном контексте»/Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2018, 322 стр.
8. Скворцов Л. И. Большой толковый словарь правильной русской речи : 8000 слов и выражений. СПб. : ДИЛЯ, 2006, 1104 стр.

Дашинимаева Полина Пурбуевна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры перевода и межкультурной коммуникации, Институт филологии и массовых коммуникаций, Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова, Улан-Удэ, Российская Федерация

Dashinimaeva, Polina Purbuevna, Sc.D., Philology, Professor, Department of Translation and Intercultural Communication, Institute of Philology and Mass Communications, Banzarov Buryat State University, Ulan-Ude, Russian Federation

Архипова Светлана Валерьевна, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры перевода и межкультурной коммуникации, Институт филологии и массовых коммуникаций, Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова, Улан-Удэ, Российская федерация

Arkhipova, Svetlana Valeryevna, C.Sc. (Philology), Senior Teacher, Department of Translation and Intercultural Communication, Institute of Philology and Mass Communications, Banzarov Buryat State University, Ulan-Ude, Russian Federation

ПРЕОДОЛИМА ЛИ РЕФРАКЦИЯ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ?

IS INTERCULTURAL REFRACTION BRIDGED OVER?

Аннотация. Статья рассматривает концепцию этносемантической рефракции А.Ф. Фефелова (2016, 2016) в рамках психолингвистического подхода к транслатологии, описанного в работе П.П. Дашинимаевой 2017 г. Идея рефракции заключается в том, что выбор переводческой стратегии определяется на ментальном уровне восприятия и понимания текста оригинала как преломление в сторону неизбежных сдвигов концептуальной семантики под влиянием второй культурной среды. Выявление потенциала наступления траектории культурно-языковой рефракции производится в психолингвистическом эксперименте на основе китайского поэтического текста 致橡树, автор – 舒婷 (Шу Тин), и его перевода на русский язык.

Ключевые слова: этносемантическая рефракция; семантический сдвиг, адаптация, переводческая стратегия, форенизация, доместикация

Abstract. The article considers the concept of ethno-semantic refraction by A.F. Fefelov (2016, 2016) in the framework of psycholinguistic approach to translatology, described in P.P. Dashinimaeva's work of 2017. The core idea is that a translation strategy choice is predetermined at the mental level of perception and understanding of the original by the way of refraction that results in inevitable shifts of conceptual semantics under the influence of the target culture. The data of the psycholinguistic experiment based on the Chinese poetic text 致橡树 by Shu Ting, and its translation into Russian by G. Klimova, help to identify some potential of culture-language refraction that might have taken place in translation.

Keywords: ethnosemantic refraction; semantic shift, localization, translation strategy, foreignization, domestication

Введение. Проблема переводческого посредничества и прагматической адаптации исходной культуры к целевой при взаимодействии двух культур остается одной из самых дискуссионных на протяжении многих лет, в особенности в сфере поэтического перевода. Основаниями для дискуссии являются следующие противоречия:

1) этно-ориентированные реалии и концептуальные ценности, эксплицитно и имплицитно представленные в исходном тексте (ИТ), не могут получить в равнозначном объеме и структуре и интерпретацию, и вербальную репрезентацию в целевом тексте (ЦТ);
2) создание адекватного художественного и эмоционального воспроизведения ИТ детерминируется релевантной передачей представленных автором этнокультурных реалий и ценностей;
3) переводчик стоит перед дилеммой – представить исходную культуру либо близко к первозданному виду, таким образом произвести культурное очуждение (здесь: чуждое для носителей культуры языка перевода оставить чуждым), либо в видоизмененном в сторону второй культуры виде, таким образом произвести культурное присвоение.

Первую стратегию традиционно называют вслед за Лоуренсом Венути «форенизацией», вторую – «доместикацией». Согласно этому теоретику, доместикация – это этноцентрический подход, при котором на первый план, как правило, выдвигается культура языка перевода, а «автор приближается к читателю» в отличие от форенизации, при которой акцент делается на сохранении иностранных языковых и культурных ценностей, при этом «читатель приближается к автору» [7, с. 75].

Вместе с тем предлагаемые таким образом рекомендации о выборе стратегии перевода только на первый взгляд кажутся простыми и ясными. На самом деле семиотическое положение дел в переводе, как мы далее убедимся, представляет собой более сложную конфигурацию.

Обсуждение. Представим две современные теории, которые уходят от формализованного подхода к рассмотрению выбора стратегий перевода.

Как известно, реальная речемыслительная деятельность – естественный семиозис – протекает автономно друг от друга на довербальном и вербальном уровнях, что обусловливает рассмотрение стратегий обыностранивания и одомашнивания культур также на отдельных уровнях – соотнесения помысленного и означенного в оригинале, с одной стороны, и овнешнения содержания и смысла в знаке ЦТ, с другой. Из этого следует, что *язык* в переводе должен звучать согласно «домашним» нормам и узусу, а *смысл* за словами – оставаться обыностраненным, поскольку транслируется чужой продукт [2, с. 204].

Однако в художественном жанре, особенно в поэзии, более традиционный путь – представить культуру в ЦТ в знакомом для слуха и зрения формате. Данный приоритет,

разумеется, оправдан, если дистанция между культурами короткая: «чем больше совпадают признаки концептов в двух языках/культурах в плане содержания, коннотаций и образов, тем выше степень их переводимости» [там же, с. 326]. В нашем исследовании будет далее представлен анализ перевода поэтического произведения с китайского на русский язык – тот случай, который не подвергается механизму описанной закономерности.

Для нас исследовательский интерес представляет прежде всего точка отсчета, предваряющая выбор этих стратегий перевода, а именно тот ментальный процесс восприятия и интерпретации, происходящий в голове переводчика, который предопределяет, обусловливает выбор формата перекодирования донесения автора. Речь идет о преломлении в сознании реципиента-переводчика – явлении, получившем в учении А.Ф. Фефелова название «этносемантическая рефракция». Рефракция как переводческая реакция на свойства принимающей этнолингвокультурной среды позволяет оценить «однотипные объекты, понятия и сущности мира при их перемещении в иную культурную среду» и, исходя из этого, направлять выбор той или иной переводческой стратегии для соблюдения «приемлемого баланса формы и содержания исходного текста» [5, с. 60-61]. Иначе говоря, восприятие из другой культурно-исторической среды обязательно подвергнется эффекту рефракции по принципу «то же, да не то же» (или «хорошо-то, хорошо, да ничего хорошего»), где первый элемент формулы указывает на формальную симметрию (изоморфизм) речевых средств, а второй – на этнокультурную содержательную асимметрию» [4, с. 29-30].

Так, рефракция относится к уровню восприятия и понимания текста. На специфику этого уровня указывает А.А. Залевская следующей трактовкой: это «..взаимодействие механизмов понимания, в числе которых выделяются механизмы узнавания, вероятностного прогнозирования, ассоциирования, глубинной предикации, двойственной категоризации (по линиям языковых и энциклопедических знаний), получения выводного знания и др. при регулятивном контроле по линиям языковых и энциклопедических знаний» [по: 3, с.5]. При этом логично то, что на этапе понимания текста человек опирается на имеющиеся у него знания о мире и использует эти знания для формирования определенных пропозиций и суждений.

Концепция рефракции не вступает в противоречие с представленной выше концепцией П. П. Дашинимаевой о двухуровневом семиозисе и соответствующем разграничении стратегии перевода: она как раз фокусирует промежуточный мыслительный этап прихода к переводческому решению (ведь речемыслительный акт переводчика также происходит на ментальном и вербальном уровнях). Каким же образом можно зарегистрировать явление рефракции с исследовательской позиции? Как предлагает А.Ф. Фефелов, «понятие этносемантической рефракции, подкрепленное ассоциативным экспериментом, позволяет точно определять закономерности семантических сдвигов, траектории культурно-языковой рефракции культурем, возникающей при переводческой или иной релокации текстов» [4, с. 30–31].

Действительно, учитывая ментальную – непрозрачную с точки зрения внешнего наблюдения – природу рефракции, самым эффективным методом обнаружения онтологии данного феномена являются психолингвистические методы, которые при релевантной организации и проведении способствуют пониманию этносемантической рефракции, с одной стороны, и определению потенциала семантических сдвигов, которые будут иметь место в переводе, с другой.

Психолингвистический эксперимент определения траектории рефракции. Мы обратились к следующим психолингвистическим процедурам исследования: направленный

ассоциативный эксперимент, свободный ассоциативный эксперимент, оценка тезисов по пятибалльной шкале и метод толкования.

В качестве материала экспериментального исследования берем стихотворение 致橡树, написанное китайской поэтессой 舒婷 (Шу Тин) в конце 1970-х гг., и его перевод под названием «Дубу», выполненный Галиной Климовой, поэтом-переводчиком. Прежде чем описать результаты эксперимента, представим содержание и смысл ИТ и их репрезентацию в ЦТ.

В стихотворении автор позиционирует свое – нетрадиционно китайское – отношение к взаимоотношениям между мужчиной и женщиной, а именно – равноправие при признании различий между ними. Сразу следует отметить, что вопрос гендерного равенства, поднятый Шу Тин в стихотворении, не потерял своей актуальности в китайском обществе и по сей день. В дореволюционном Китае можно было услышать такую поговорку: «Как бы ни была хороша женщина, она будет кружить вокруг кухонной плиты. Как бы ничтожен ни был мужчина, он будет путешествовать по миру». Часто также поговаривали, что на стук в дверь отвечают «Никого нет дома», если дома не было мужчин [6]. Безусловно, революция 1949 года дала женщинам Китая право работать вне дома, право на развод, владение землей и другие права, что позволило их не считать собственностью мужчин. Согласно исследованию Салли Кинкейд, «…несмотря на маоистские рассуждения на уровне государства о том, что «женщины держат половину неба», реальность всегда была другой. Многие женщины поддержали китайскую политику одного ребенка, введенную в 1979 году, потому что она разорвала бесконечный и мучительный круг беременностей. Но и этот подход ударил по женщинам, когда государство стало контролировать фертильность посредством штрафов, увольнений, принудительных абортов и стерилизации [там же]. Экономический рост современного Китая привел к тому, что образованных женщин становится все больше, и их труд высоко оплачивается, но, несмотря на это, разница в оплате труда мужчин и женщин остается значительной и продвижение по карьерной лестнице остается в большей степени привилегией мужчин.

Вернемся к стихотворению. Автор репрезентирует концепт МУЖЧИНА vs. ЖЕНЩИНА символами деревьев, олицетворяющих мужское и женское начало, образами *железный ствол, неприступная гора, медные ветки*, обозначающих такие мужские достоинства, как сила, несгибаемость, бесстрашие, явлениями природы *(холод, гроза, дождь, туман, радуга)*, представляющих собой символы испытаний и радостей, сопровождающих совместную жизнь влюбленных.

Стихотворение разделено на две части, в первой половине Шу Тин отрицает и осуждает ранее привычные для китайской поэзии образы любви в виде *лианы*, *птицы* и *скалистого пика* и вносит новые образы любви – *дуб* и *хлопковое дерево*, которые, по убеждению автора, подразумевают взаимоподдержку и уважение друг друга. В основе ее тезиса лежит право женщины на личное достоинство и независимость личности. Во второй части стихотворения Шу Тин описывает концепцию идеальной любви, признающей равноправие между мужчиной и женщиной.

Как известно, в русской культуре дуб также символизирует могущество и силу, что при восприятии произведения не может вызвать у русскоязычных читателей отрицательную рефракцию. Хлопковое дерево, не культивируемое на территории России, не имеет четко выраженного символического значения, т.е. будучи не интериоризированным как образ, метафоризирующий признаки и характер человека, оно отсутствует в обыденном сознании россиян.

Подобная переводческая проблема образной асимметрии решается разными способами. Г. Климовой воплощает в переводе образ женщины, равнозначной с мужчиной, без упоминания о хлопковом дереве:

借你的高枝炫耀自己
Если я тебя полюблю, —
То не как лиана ползучая,
Возомнив о себе по случаю в вышине твоих веток;
我如果*爱你 –*
绝不学痴情的鸟儿
*为绿荫重复单调的歌****曲***
Если я тебя полюблю, —
То не песенной страстью птицы,
Тенью кроны твоей успевшей прельститься.
...
我必*须是你近旁的一株木*
棉,
作*为树的形象和你站在一*
起。
Я бы пушинкой над тобой летала
или рядом встала – почти близнец.

Как видно, в последнем фрагменте переводчик использует стратегию одомашнивания, что позволяет отойти от оригинала и с помощью приема смыслового развития (модуляции) перевести как *пушинка*: пух является продуктом цветения хлопкового дерева. Однако слово «пушинка», означающее легкость, воздушность, иносказательно передает легкость и светлость нрава, что не вяжется со значением далее идущей лексемы *близнец,* актуализирующей значение «близкий», стало быть, «равный». Так, содержания первой и второй строки перевода не образуют смысл равнозначности в отношениях. В китайской же культуре хлопковое растение – дерево с мощной корневой системой и богатой кроной, находящееся в списке самых высоких деревьев, ассоциируется с силой и могуществом, что вполне соответствует характеристике женщины, считающей себя равной мужчине (дубу).

Для прогнозирования и отслеживания траектории культурно-языковой рефракции и возможного преломления образов поэтического текста в сознании читателей обратимся к носителям китайской и русской лингвокультур.

В нашем эксперименте приняло участие 60 студентов – филологов и лингвистов, слушателей курсов по русскому языку как иностранному, обучающихся в Бурятском государственном университете. Национальная принадлежность: 30 китайцев и 30 русскоязычных студентов; гендерный состав: 50% девушек и 50% юношей; возраст – от 20 до 25 лет.

От респондентов требовалось выполнить аналитические и ассоциативные задания на китайском и русском языках соответственно, что предполагало применение осознанных процедур выбора.

На первом этапе участникам эксперимента предлагалось выполнить следующее задание: *Перед вами стихотворение «Адресовано дубу» (****舒婷*** *Шу Тин). Прочитав его, могли*

бы вы предположить, о чем данное произведение. Следующее задание – направленный ассоциативный эксперимент: «В ответ на предъявленное слово-стимул запишите любое слово, пришедшее вам в голову на тему «ЛЮБОВЬ». Далее на третьем этапе респонденты должны были оценить утверждение «Мужчины и женщины равны» по пятибалльной шкале, где градация происходит от самой высокой оценки «полностью согласен» до самой низкой «совершенно не согласен».

Результаты эксперимента. Данные по третьему этапу говорят о том, что только 16% китайских опрошенных «полностью согласны» с утверждением «Мужчины и женщины равны», в то время как 26% респондентов – «частично согласны», 23% – «совершенно не согласны», 33% – «частично не согласны». Вполне предсказуемо, что всего 16% респондентов признают равенство женщины и мужчины, что является свидетельством того, что мечта поэтессы об идеальной любви, признающей равенство, еще не стала реальностью.

Обращение к русскоязычным респондентам выявило следующие показатели: 33% опрошенных «полностью согласны» с утверждением о равенстве мужчин и женщин, 40% «частично согласны» с тезисом, 10% – «совершенно не согласны», 13% – «частично не согласны». Полученные экспериментальные данные вполне согласуются с реалиями общества, представителями которого являются наши респонденты. Так, в работе «Гендерный парадокс: достигнуто ли в России равноправие мужчин и женщин» [1] говорится о том, что женщины обладают избирательными правами, равенство полов гарантировано Конституцией и защищается федеральным законодательством. С начала прошлого века женщины работают, а количество женщин, имеющих высшее образование, составляет 56% напротив 44% мужчин (по данным Росстата). Однако по данным экспертов, политический и экономический параметры остаются проблемными зонами гендерных различий в России. По данным Росстата на 2018 год этот разрыв в политике составляет 22% и в экономике 59%.

С другой стороны, по данным эксперимента, ситуации с разным верованием представителей русской и китайской культур в гендерное равенство достаточно похожи. Об этом свидетельствуют ответы респондентов на вопрос «Могли бы вы предположить, о чем говорит данное произведение». 72% русскоязычных и 66% китайских респондентов ответили, что произведение – о любви между мужчиной и женщиной (без экспликации условия равенства), 26% русскоязычных информантов предположили, что стихотворение – о любви к родине. Однако китайские информанты внесли разнообразие в интерпретацию, решив, что это о независимости (16%), об идеале характера (10%), что вызвано аутентичным пониманием образа хлопкового дерева, которое отсутствует в переводческом варианте стихотворения.

Что касается других нетрадиционных для россиян образов, например, лиана, у наших респондентов ассоциируется с коварством (6), хитростью (4), неверностью (3), путаницей (4), гибкостью (3), листьями, в то время как этот образ вызывает другие реакции у китайцев: тщеславие (9), женщина (9), стремление (4), самостоятельность (2), бескорыстный, ласковый.

Интерес вызывает ассоциативное поле слова-стимула «птица»: в сознании русскоязычных респондентов это свобода (8), корыстный человек (5), ласка (3), высота (3), легкость (3), щебет (3), страсть (2), китайских – приставать (9), свобода (8), женщина (7), заботиться только о своих желаниях (4). Здесь у представителей китайской культуры неожиданной является самая частотная реакция «приставать».

В целом эксперимент показал, что русскоязычные респонденты

1) не ассоциируют образ женщины с растением (лианой) или птицей, несмотря на тот факт, что это был направленный ассоциативный эксперимент (в ассоциативных же полях китайских информантов слово-реакция «женщина» является

частотной и составляет 34% от общего количества реакций на слово-стимул «лиана» и 23% на слово-стимул «птица»);

2) связывают со стимулом «пушинка» ассоциаты, не указывающие на равноправие, волю к независимости: легкость (10), нежность (5), чистота (3), безгрешность (3), забота (3), приспособляемость (2), сахарная вата.

Заключение. Психолингвистический эксперимент позволяет обнаружить образную концептуально-ментальную картину мира, заданную в материале исследования. В нашем случае он позволяет спрогнозировать в первом приближении возможные модели мышления во время написания поэтического произведения и, самое главное, во время его восприятия в качестве потенциального переводчика.

Попробуем связать ассоциативные значения образов с концептуально-семантической рефракцией и определить траектории преломления смысла стихотворения в результате его восприятия русскоязычным читателем.

В связи с априорной образной асимметрией читатель-переводчик не может связать хлопковое дерево с независимостью и волей к равенству, соответственно, основное донесение ИТ не выводится из соотнесения дуба и хлопкового дерева. Взамен рефракция приводит его к метонимическому значению хлопка как продукта, но в рамках «домашних» ассоциаций, далее – к образу пушинки, что уже уводит смысл в другую – почти в противоположную – сторону. Данная творческая находка подкрепляется знанием устойчивой традиции русской лирики передавать любовь посредством этого образа.

Далее другие два образа – лиана и птица – также не имеют аутентичного (китайского) образного представления. Лиана, которая является китайским символом тщеславной женщины, самостоятельно добивающейся успехов, в русском сознании предстает как коварное существо, опутывающее другого разными хитросплетениями. Соответственно, подобное преломление обусловливает появление в переводе на русский язык образа женщины, «(не)возомнившей о себе лианы ползучей». Таким же образом предстает образ птицы – страстной и корыстной в своем стремлении найти тень в кронах дуба, хотя и свободной.

Таким образом, подобные варианты этносемантической рефракции предопределяют приоритетное применение стратегии доместикации в переводе. В итоге любовь сдержанной китаянки, подающей нерешительный голос протеста (через лирическую тему) против мужского доминирования в современном обществе, предстает в русскоязычной среде как страстная любовь женщины, желающей дополнить любимого своими чарами и достоинствами.

Список литературы

1. Буторина Е. «Гендерный парадокс: достигнуто ли в России равноправие мужчин и женщин». Профиль от 04.03.2019 – Режим доступа: https://profile.ru/society/gendernyj-paradoks-dostignuto-li-v-rossii-ravnopravie-muzhchin-i-zhenshhin-131099/
2. Дашинимаева П.П. Теория перевода: психолингвистический подход. Улан-Удэ: Издательство Бурятского госуниверситета, 2017.
3. Стернин И.А. Анализ скрытых смыслов в тексте. Воронеж: «Истоки», 2011.
4. Фефелов А. Ф. Этносемантические свойства культурной среды: рефракция и адаптация // Вестник Новосибирского государственного университета. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. Т. 14, № 3. С. 15–33.
5. Фефелов А.Ф. Семантика и прагматика взаимодействия британской и китайской культур в поликодовом тексте документального фильма // Вестник Новосиб. гос. ун-та. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. Т. 14, вып. 4. С. 60–79.

6. Kincaid, S., 2018. «Women and China: what has changed?». In: Socialist Review. Available 16.07.2018. Режим доступа: http://socialistreview.org.uk/436/women-and-china-what-has-changed
7. Venuti L. The Scandals of Translation: Towards an Ethics of Difference. L.: Routledge, 1999.

Джагоднишвили Тимур Иванович, доктор филологических наук, профессор, Грузинский технический университет, Тбилиси, Грузия.

Jagodnishvili Temur Ivanovich, Doctor of Letters, Professor,Georgian Technical University,Tbilisi,Georgia

Гоциридзе Давид Зурабович, доктор филологических наук, профессор, Тбилисский государственный университет им.И.Джавахишвили, Тбилиси, Грузия.

Gotsiridze David Zurabovich, Doctor of Doctor of Letters, Professor, I.Javakhishvili Tbilisi State University,Tbilisi,Georgia

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В « ЗАКРЫТОМ» ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

INTERCULTURAL COMMUNICATION IN «CLOSED» MULTICULTURAL SPACE

Аннотация. В настоящее время особое значение имеет осмысление результатов геополитических перемен, охватившие различные сферы социальной жизни и повлекшие за собой изменения контактных полей в профессиональном общении. В работе предпринята попытка анализа процессов связанных со сферой морской коммуникации. Анализируются попытки создания национальных морских тезаурусов в республиках бывшего СССР с целью перевода морской коммуникации на указанные языки. В работе проанализированы факторы , противодействующие этим тенденциям, среди которых особую роль занимает поликультурная среда. Специфику этой модели коммуникации составляет особая знаковая ситуация, связанная как с типом «закрытой коммуникации» ,так и с неоднородностью личного состава экипажей.

В работе ставится задача выявить специфические аспекты, связанные с особенностями межкультурной коммуникации в морской сфере. Эмпирический материал мы черпали на основе данных, собранных на кораблях "NIARA" , "KAMALA", "PORTOFINO. Опрос, как разновидность аналитического метода, предполагал непосредственный контакт с респондентами с целью получения полной информации об их субъективных взглядах и ощущениях.Используя форму непосредственного контакта (через «скайп»),мы имели возможность создать основу для формализации результатов. Наряду с формализованным интервью для получения данных использовался метод анкетирования как индивидуального типа, так и группового. Метод интервьюирования позволил проследить не только содержание ответов респондентов, но и их эмоциональные реакции. Нами были использованы также

данные , полученные М.Абашидзе в процессе работы над докторской диссертацией. Сопоставление результатов нашего наблюдения с указанными эмпирическими данными позволило увидеть явление в различных интерпретационных режимах.С целью получения объективной информации об исследуемом явлении мы в интеррогативной форме закодировали преследуемую цель и формализовали ответы с учетом ситуационных параметров коммуникации. Участие грузинских моряков в работе международных экипажей в настоящее время строго не регламентировано. В качестве партнеров по команде могут выступать экипажи с переменным этническим составом, что приводит к необходимости постоянной переадаптации. Используемый в процессе коммуникации английский язык представляет на самом деле пиджинизированные его национальные варианты, не способствующие налаживанию процесса взаимопонимания.

Общение на корабле предполагает также эмоциональное общение, детерминированное спецификой коммуникативных этностилей соответствующих культур. Как правило, в экстремальных ситуациях моряки переходят на свои родные языки и фактически не используют косвенные речевые акты.

Ключевые слова: мультукультурная среда, коммуникативный этностиль, поликультурный текст, коммуникативная стратегия, баланс общения ,морской тезаурус, межэтническое взаимодействие

Abstracts. Among the numerous problems which arose during an era of geopolitical changes it should be noted the problems connected with change of contact fields in professional communication.

This paper attempts to analyze the processes related to the sphere of maritime communication. The paper analyzes the attempts to create national marine thesauruses in the republics of the former USSR in order to transfer marine communication into the indicated languages. The paper analyzes the factors that counteract these trends, among which a multicultural environment plays a special role. The specificity of this model of communication is a special sign situation associated with both the type of “closed communication” and the heterogeneity of the personnel of the crews.

The paper aims to identify specific aspects related to the characteristics of intercultural communication in the marine sphere. We drew the empirical material on the basis of data collected on the ships "NIARA", "KAMALA", "PORTOFINO."

The survey, as a type of analytical method, assumed direct contact with respondents in order to obtain complete information about their subjective views and feelings. Using the form of direct contact (via Skype), we had the opportunity to create a basis for formalizing the results. Along with the formalized interview for data acquisition the method of questioning both individual type, and group was used. The method of interviewing allowed us to trace not only the content of the respondents' answers, but also their emotional reactions. We also used data obtained by M.Abashidze in the process of working on a doctoral dissertation. Comparison of the results of our observation with the indicated empirical data allowed us to see the phenomenon in various interpretative modes. In order to obtain objective information about the phenomenon under study, we in an interrogatively form coded the pursued purpose and formalized the answers taking into account the situational parameters of communication.

The participation of Georgian sailors in the work of international crews is currently not strictly regulated. Representatives of different ethnic groups can act as communication partners in international crews, frequent changes of which lead to the need for constant readaptation.

The English language used in the process of maritime communication is presented in its paginized national versions, which does not contribute to the establishment of a process of mutual understanding. Communication on the ship also implies emotional communication determined by the specifics of the communicative ethnostyles of the corresponding cultures. in extreme situations, sailors, as a rule, switch to their native languages and almost do not use indirect speech acts at all.

Keywords: multicultural environment, communicative ethnostyle, multicultural text, communicative strategy, balance of communication, marine thesaurus, interethnic interaction

Введение. Среди многочисленных проблем, возникших в эпоху геополитических перемен, следует отметить проблемы, связанные с изменением контактных полей в профессиональном общении. В этой связи особый интерес вызывает ситуация сложившаяся в сфере морской коммуникации. Несмотря на попытки создания национальных морских тезаурусов с целью перевода морской коммуникации на языки бывших республик, выявились факторы, противодействующие этим тенденциям. Анализ этих процессов имеет большое теоретическое и практическое значение, что и определило наш интерес к указанной проблеме. В работе ставится задача выявить специфические аспекты, связанные с особенностями межкультурной коммуникации в морской сфере мы воспользовались данными, собранными на кораблях "NIARA" , "KAMALA", "PORTOFINO

Теория. Несмотря на то, что английский язык обслуживал международную сферу морской коммуникации, служба на кораблях советского флота проходила на русском языке. Естественно, подготовка специалистов велась на русском языке. Сложившаяся после распада СССР ситуация, повлекла за собой форсированные попытки создания грузиноязычного морского тезауруса, с одной стороны, и перевода системы морской подготовки на английский язык. Сложности переходного периода привели к тому, что большинство квалифицированных кадров, не владея в достаточной степени английским языком, стало членом интернациональных экипажей, что повлекло за собой различные конфликтные ситуации. Преследуя цель выявить специфические аспекты, связанные с особенностями межкультурной коммуникации в морской сфере, мы воспользовались данными, собранными на кораблях "NIARA" , "KAMALA", "PORTOFINO, а также данными любезно предоставленными нам М.Абашидзе. Изучив, под руководством профессора М.Арошидзе, нетипичный для морской коммуникации, речевой акт «угрозы», М.Абашидзе попыталась описать конкретные речевые стратегии, основываясь на данных вопросников [1] . Помимо указанных материалов мы получили доступ к т.н. “report”-ам, что дало возможность проследить не только типологию правонарушений на кораблях, но и получить данные о характере межкультурных конфликтов. Мы преследовали цель исследовать не только структурные особенности элементов морской коммуникации, но и выявить причинно-следственные отношения ,определяющие ее специфику.

Данные и методы. Эмпирический материал формировался на основе социологического метода, включающего процессы наблюдения, опроса, интервьюирования, анкетирования. Естественно, анализ процесса взаимодействия коммуникантов с неоднородными языковыми сознаниями, вызвал необходимость использования методов социально-контекстуального и прагмалингвистического анализа, позволивших выявить этноспецифические и универсальные аспекты речеповеденческих стратегий членов интернациональных экипажей. В эксперименте принимали моряки, этнокультурная принадлежность которых дает возможность использовать методику кросс-культурного анализа. Это позволило выявить специфику проявления речевых стратегий в условиях интернациональной среды. Методика сбора материала была связана с условиями проведения эксперимента.Учитывая особенности морской коммуникации,применение традиционных методов анализа предполагало специфику,связанную с формой непосредственного контакта с респондентами. Опрос, как

разновидность аналитического метода, предполагал непосредственный контакт с респондентами с целью получения полной информации об их субъективных взглядах и ощущениях.Используя форму непосредственного контакта (через «скайп»),мы имели возможность создать основу для формализации результатов. Наряду с формализованным интервью для получения данных использовался метод анкетирования как индивидуального типа,так и группового. Метод интервьюирования позволил проследить не только содержание ответов респондентов, но и их эмоциональные реакции.Нами были использованы также данные , полученные М.Абашидзе в процессе работы над докторской диссертацией. Несмотря на то, что область ее интересов была ограничена формами проявления речевого акта угрозы в морской коммуникации, она при помощи капитана А.Баладзе, матроса первой категории Г.Рехвиашвили ,механика С.Гогитидзе, а также курсантов Морской Академии смогла собрать богатый эмпирический материал ,отражающий специфику морской коммуникации.

Сопоставление результатов нашего наблюдения с указанными эмпирическими данными позволило увидеть явление в различных интерпретационных режимах.С точки зрения получения объективной информации об исследуемом явлении необходимо было в интеррогативной форме закодировать преследуемую цель и по возможности формализовать ответы с учетом ситуационных параметров коммуникации.Были использованы все три формата формулировки вопросов (открытый, закрытый и полузакрытый), что позволило интерпретировать информацию в различных ракурсах. С точки зрения формы контакта нами была использована «скайп- коммуникация»,которую мы рассматриваем как специфическую разновидность прямой коммуникации, направленную на получение информации непосредственно от источника, а также косвенная стратегия, предполагающая общую формулировку вопросов и не предполагающая конкретную лингвоперсону. Например,такие формулировки как «некоторые считают,что ....? А вы как думаете ?).

С точки зрения содержания вопросы касались фактической стороны морской коммуникации ,а также т.н. «проджективной информации»,направленной на выявление мотивов,оценок,точек зрения респондентов. Были также использованы вопросы-фильтры ,позволившие сгруппировать информантов на основе единой классификационной основы, а также контрольные вопросы, направленные на проверку искренности полученных ответов.Естественно, была учтена и специфика контакта с респондентами. Была объяснена задача эксперимента , которая предполагала выявление в условиях экстремальной ситуации межкультурного взаимодействия возможных конфликтных зон, превенция которых имеет особое значение для полноценного функционирования корабля.

Последовательность вопросов была сформулирована с учетом основной стратегической линии исследования. Информанты первоначально должны были объяснить причины возникновения конфликтных ситуаций в межличностном общении, отметить те контактные этнические группы ,которые вызывали у них особое раздражение, предложить свой вариант профилактики конфликта**.** Следует особо отметить, что существенные изменения, произошедшие в принципах комплектования экипажей, привели к тому, что в контактное поле были вовлечены культуры, не имевшие ранее опыта непосредственного соприкосновения. Так, например, этнический состав кораблей -"NIARA" , "KAMALA", "PORTOFINO"- был весьма неоднороден и включал представителей различных стран : Индии, Пакистана,Турции, Греции, Мяньмы, Грузии, Украины, России и т.д. Английский язык, используемый в процессе коммуникации, был весьма далек от совершенства и не мог обеспечить понимание даже на уровне профессионального общения. Существенную роль здесь играла неоднородность артикуляционных баз коммуникантов. Так, например, индусы и пакистанцы, прекрасно владеющие английским языком, из-за отсутствия в их фонетической

системе ряда звуков настолько искажают фонетический облик фразы, что их иногда сложно понять. С другой стороны, представители бывших республик СССР, пользовавшиеся в профессиональном общении русским языком, как правило, в недостаточной степени владели английским языком, что привело к различного рода конфликтам.

Коммуникативная ситуация на кораблях имеет свои особенности. Общение в т.н. «закрытом пространстве» порождает психологическое состояние, связанное с особым нервным напряжением, переходящим иногда в серьезную депрессию.

Анализ полученных данных дает основание утверждать, что депрессию на корабле может вызвать недостаточное владение коммуникантами языка общения и невозможность передать собеседнику суть своих переживаний. Помимо этнической солидарности именно этот фактор определяет этнокорпоративность членов экипажа.

Эффективность коммуникации зависит не только от языка, но и от умения преодолевать культурные барьеры. Анализ «report”-ов позволяет утверждать, что большинство конфликтов, возникших на кораблях, было связано с недопониманием культурно-поведенческих стратегий коммуникантов. В этой связи интересен конфликт, возникший на корабле "KAMALA" между грузинскими и индийскими моряками. Грузинские моряки пригласили в гости коллег и угостили разными национальными блюдами. Прощаясь индийские моряки одновременно сделали отрыжку, что было воспринято грузинами как оскорбление. Возник конфликт, участники которого были вызваны к капитану. Выяснилось, что отрыжка в индийской культуре имеет особое значение. Этим гость хочет показать хозяину, что все было очень вкусно и он наелся до такой степени, что не может сдержать отрыжку. Эта ситуация прекрасно показывает неоднородность трактовки тех или иных коммуникативных ситуаций различными культурами.

В результате тщательного анализа коммуникативной ситуации на указанных кораблях, учитывающего как ситуационный фактор (время, место и другие компоненты коммуникативного фрейма), так и роль коммуникантов в создавшейся ситуации были выявлены некоторые характеристики, позволяющие сделать следующее заключение:

Участие грузинских моряков в работе международных экипажей в настоящее время происходит на стихийной основе, что часто приводит к непредвиденным результатам. В качестве партнеров по команде могут выступать экипажи с переменным этническим составом, что приводит к необходимости постоянной переадаптации. Используемый в процессе коммуникации английский язык представляет на самом деле пиджинизированные его национальные варианты,не способствующие налаживанию процесса взаимопонимания.

Общение на корабле предполагает также эмоциональное общение, детерминированное спецификой коммуникативных этностилей соответствующих культур. Как правило, в экстремальных ситуациях моряки переходят на свои родные языки и фактически не используют косвенные речевые акты.

В морской коммуникации фактически не фигурируют фатические стратегии и наблюдается тенденция использования ненормативной лексики (зачастую на родных языках коммуникантов).

Универсальность наших наблюдений необходимо проверить, базируясь на результатах исследования коммуникативного поведения выпускников Морской Академии, чья компетенция сформировалась в постсоветское время на основе английского языка обучения.

Список литературы

1. Абашидзе М.А.Речевой акт угрозы в морской коммуникации. АДД, Батуми, 2014.

Доронина Елена Геннадьевна, канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка как иностранного, Южно-Уральский государственный университет, Челябинск, Россия

Doronina Elena Gennadievna , Candidate of Sciences (Philology), associate professor at the Department of Russian as a Foreign Language, South Ural State University, Chelyabinsk, Russia

Казакова Юлия Викторовна, канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Южно-Уральский государственный университет, Челябинск, Россия

Kazakova Iulia Viktorovna, Candidate of Sciences (Philology), associate professor at the Department of Russian as a Foreign Language, South Ural State University, Chelyabinsk, Russia

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ НАУЧНОГО ТЕКСТА

ETHNOCULTURAL ASPECTS OF WRITING SCIENTIFIC TEXTS

Аннотация. В статье описаны особенности построения научного текста студентами-носителями русского, китайского, арабского и французского языков. Методология исследования основана на методике встречного текста, разработанной А.Е. Новиковым, применительно к видеоматериалу. Эксперимент проводился с участием 80 человек: носителей русского, французского, китайского и арабского языков, всего было проанализировано 160 текстов, построенных респондентами с целью описания увиденных физических опытов. Анализ полученных материалов показал существенные различия в стратегиях построения научноготекста на разных языках, проявляющиеся в структуре изложения, имплицитности/эксплицитности описания, синтаксическом построении, длине предложения, насыщенности текста терминами и использовании формул. Полученные результаты рекомендуется учитывать в практике преподавания стилистики научной речи и при составлении учебных пособий для развития навыков построения научных текстов на русском языке.

Ключевые слова: построение научного текста, этнокультурные особенности, русский язык как иностранный

Abstract. This article describes the ethnocultural aspects of writing scientific texts among students with varying native languages: Russian, Chinese, Arabic, and French. The research methodology is based upon the counter-text (internal text) method developed by A.E. Novikov applied to video materials. The experiment was conducted with the participation of 80 individuals: native speakers of Russian, French, Chinese, and Arabic, who were asked to compose a text to describe the contents of video fragments depicting simple physical phenomena; 160 texts were analyzed in total. Analysis of the obtained materials showed substantial differences in the strategies of writing scientific texts among the different groups of native speakers: the structure of their explanation, the laconic or extensive nature of their description, their syntactic constructions, the length of sentences used, and the level of use of terminology and formulas. The results obtained through these analyses can be taken into account in teaching the stylistics of scientific writing and speech as well as in the creation of textbooks aimed at improving scientific text writing skills in Russian.

Keywords: scientific text, ethnocultural aspects, Russian as a foreign language

Введение. Проблема обучения иностранных студентов научному стилю является одной из самых актуальных на сегодняшний день. Это связано с все возрастающей интенсивностью процессов интернационализации образования, увеличением количества иностранных магистрантов и аспирантов в российских вузах.

Вместе с тем работа над созданием научного текста традиционно вызывает огромные трудности у иностранных обучающихся. Например, выполнение научно-исследовательской работы, являющейся неотъемлемой частью учебных планов всех специальностей, студенты и преподаватели считают самой сложной частью в процессе обучения. Работая над практической частью, иностранные учащиеся обычно без труда проходят этап сбора материала по теме исследования, трудности же начинаются при анализе и систематизации имеющегося материала и, конечно, продуцировании оригинального текста работы.

Теория. Вопросам обучения иностранных студентов научному стилю посвящено значительное число исследований. Надежный фундамент современным исследованиям заложен трудами таких замечательных лингвистов, как А.И. Новиков [8], Е.И.Мотина [7], А.А. Вейзе [2] и др.

Проблема обучения написанию текстов научного стиля стоит особенно остро, поскольку она является комплексной, требующей формирования необходимых лексических и грамматических навыков, а также навыков построения текста.

Решение проблемы формирования грамматических навыков научной речи решается систематической работой на основе методик, разработанных С.А. Хаврониной и А.И. Широченской [12], З.Н. Иевлевой [4], Л.С. Крючковой [5] и др. Формирование грамматических навыков неразрывно связано с лексической работой. Усвоение терминологии той или иной области знания определяется формированием профессиональных компетенций, то есть выходит за рамки собственно преподавания РКИ. Опыт преподавания подтверждает эффективность грамматической работы на базе общенаучной лексики. Созданный в 70-х годах XX века «Частотный словарь общенаучной лексики» [11] не теряет своей методической ценности и на сегодняшний день, что связано с определенной консервативностью научного стиля.

Формирование навыков построения текста является, на наш взгляд, наиболее сложной проблемой в кругу решаемых задач. Один из аспектов этой работы – обучение моделям научной речи, обучение выбору функционально-синтаксических средств в зависимости от жанра создаваемого текста. Другой аспект обсуждаемого вопроса – необходимость учета национальных особенностей продуцирования текста.

Р. Капланом в 1966 году была предпринята попытка исследования и демонстрации того, как структура человеческой мысли, в свою очередь обусловленная, наряду с другими факторами и природой родной культуры, влияет на структуру дискурса на родном языке [13]. В настоящий момент культурная обусловленность дискурса не вызывает сомнений у большинства ученых, работающих в этой области [1, 3, 10, 13, 14]. Важными для данного исследования являются положения о существовании различных когнитивных стратегий понимания инокультурного текста и о необходимости обучения студентов этим стратегиям, развиваемые в работах Н.В. Кулибиной [6].

Проблемы создания и понимания научного текста приобретают новый поворот в связи с интернационализацией научного поиска, появляются попытки проанализировать особенности этнокультурной специфики научных текстов в русскоязычных работах.Так, С.М. Пак отмечает, что в научной речи ярко проявляется этническая коммуникативная стратегия, в которой возможно выявить как универсальные, так и специфические для культуры коды [10].

Можно выделить и англоязычные работы, касающиеся этого вопроса. Так, Pedro Martín-Martín в обзорной статье «Академическое письмо: универсальный или культурно-специфический

дискурс?» обсуждает вопрос о том, является ли научный дискурс универсальным или социокультурно- и этнокультурно-специфическим, т.е. зависит ли он от социокультурных и этнокультурных факторов [13]. Отмечая, что современные зарубежные исследования в данной области основываются на сопоставительной риторике Р. Б. Каплана, автор пишет о том, что дискурс или риторические структуры научных текстов на разных языках могут во многом различаться из-за влияний культуры, поскольку логика и риторика взаимозависимы и являются культурно-специфичными.

Данные и методы. В настоящем исследовании мы посчитали возможным применить методику встречного текста, разработанную А.Е. Новиковым применительно к письменным текста, по отношению к видеотексту [9].

Целью данного исследования является выявление закономерности порождения научного текста носителями разных национальных культур, а также выявление стратегии структурирования и передачи научного знания, имеющие, как предполагалось, этнокультурную специфику.

В качестве испытуемых в нашем эксперименте участвовали по 20 носителей китайского языка, 20 носителей арабского языка (Ирак) и 20 носителей французского языка (Алжир и Габон), обучающихся по программе полготовки к поступлению в вуз (технический профиль) в Институте лингвистики и международных коммуникаций Южно-Уральского государственного университета, и 20 студентов-носителей русского языка, обучающихся по программе подготовки «Лингвистика». Уровень владения русским языком как иностранным у китайских и арабских студентов – не ниже В1+. То, что профили подготовки респондентов являются разными, не случайно: уровень специальных знаний по физике, требуемый для эксперимента, у них одинаков (уровень предвузовской подготовки). Возраст испытуемых – от 18 до 23 лет.

Испытуемым были предложены для восприятия два учебных видеофильма продолжительностью 1–2 минуты, демонстрирующих физические опыты. Видеоролики не содержали звукового сопровождения. В первом видеоролике демонстрируется равномерное движение тележки, которая за равные промежутки времени проходит одинаковые отрезки. Во втором демонстрируется различие двух типов сил трения: трения скольжения и трения качения. На динамометре видно,что для перемещения брусков на одинаковое расстояние необходимо приложить разные по величине силы. Данный опыт показывает, что сила трения скольжения больше, чем сила трения качения.

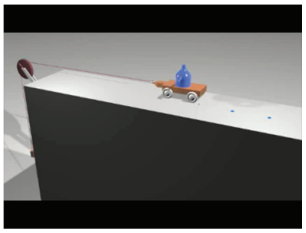


Рис.1 Фрагмент первого видеоролика

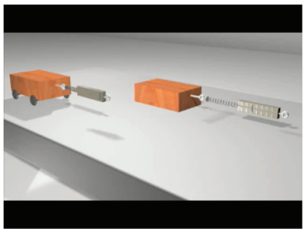


Рис.2 Фрагмент второго видеоролика

Студентам было дано задание написать текст о том, что они увидели. Иностранные студенты создавали тексты на родном языке. В результате были собраны тексты на русском,

французском, арабском и китайском языках. Ответы респондентов были переведены переводчиками-носителями языка Института лингвистики и межкультурных коммуникаций.

Полученные результаты. Анализ результатов эксперимента подтвердил гипотезу о существовании национальных особенностей в стратегии продуцирования текста.

Тексты русскоязычных студентов отличаются достаточно большим объемом и развернутостью речи. Композиция текстов этой группы испытуемых в 90% является трехчастной: введение, основная часть и вывод. Приведем в качестве примера типичный текст российского студента (все языковые особенности текста сохранены): *Перед нами видео об одном из физических явлений. Мы можем видеть, что на столе лежат два предмета, возможно, сделанных из пластика. Их форма – квадратная. К одному из предметов прикреплены колеса (с нижней поверхности). К передней части к предметам прикреплены пружины, потянув за которые, предметы заставляют двигаться по гладкой поверхности стола. Скорость движения предмета с колесами больше, чем скорость движения предмета без них. Это связано со структурой вращения колес (в том числе с материалом, из которого они сделаны). Видео рассказывает о законе трения, а также о взаимозависимости давления и площади.*

Своеобразие ответов (75%) составляют многочисленные детали, уточнения и дополнения, в том числе в выводе. Преобладают сложные предложения, в основном, сложноподчиненные. В 50 % ответов использованы физические формулы.

Тексты арабских студентов обнаружили следующие общие черты: во-первых, небольшой объем текстов. Если работы носителей русского языка в среднем состоят из 7–10 предложений, то ответы арабских студентов содержат 3–5 предложений. Во-вторых, 65 % текстов имеют нелинейную композицию: студенты используют стратегию концентрического дополнения и расширения информации: *Это равное ускорение. На видео линейное движение с равной скоростью. Это скорость, с которой тело движется с постоянной скоростью во времени.*

Кроме того, тексты арабских студентов отличаются тавтологией: повторами слов, называющих наиболее важный, по мнению автора, параметр явления, и пропуском других слов, вербализующих менее значимые параметры, например: *Равномерная скорость – это скорость, с которой тело движется с постоянной скоростью во времени.* Физические формулы использовали только два студента.

Ответы китайских студентов оказались практически одинаковыми: предельно лаконичными и повторяющими одну и ту же формулировку. Приведем типичный ответ китайского студента: *1. Равномерное движение: за любые равные промежутки времени проходит одно и то же расстояние. 2. Сила трения: это сила, возникающая при соприкосновении двух тел и препятствующая их относительному движению.*

В 50% текстов дано только название процесса, увиденного в видеоролике (*равномерное движение, сила трения*), либо название процесса и его определение, как в вышеприведенных примерах. Физические формулы использованы в 14% ответов, в одном тексте представлен график движения тела. Китайские респонденты при описании увиденного используют имеющийся у них шаблон определения физического процесса либо шаблон вывода (с*ила трения деревянного блока больше, чем сила трения тачки*), только в двух текстах имеется описание опыта: *одна сторона ролика соединяется с гирей, а другая сторона соединяется с тачкой, и когда тяжесть падает под действием силы тяжести, тачка движется с постоянной скоростью.*

Франкоязычные студенты использовали в основном простые предложения (96%): *Первое тело выталкивается с силой; Я вижу две пружины, притянутые шкивом*. Наиболее частотной является грамматическая модель P + S + O (25%): *Сила притяжения двигает тело; Трение скольжения требует большей силы и времени.* Тексты без предиката использовали 20% студентов: *движение, вызванное шкивом; линейное движение А=В=С=Д; Линейное движение*

*машины с постоянной скоростью.*20 % текстов начато фразой *Я вижу…: Я вижу два двигающихся тела.*

Параметры процесса (физические величины): *скорость, расстояние* – назвали 50% респондентов. Название оборудования для проведения опыта использовали 25% студентов: *пружина и шкив*, при этом последнее название (шкив – фрикционное колесо, передающее движение приводному ремню) использовано только в работах на французском языке. Физические формулы были использованы в 25% текстов.

Заключение. Анализ 160 текстов на русском, французском, арабском и китайском языках позволяет увидеть этнокультурную специфику создания научного текста. Так, тексты носителей русского языка построены на основе трехчастной композиции, имеют большую по сравнению с другими текстами степень детализации описания, а также больший объем предложений. Научные тексты на арабском языке отличаются концентричностью в выражении мысли и имплицитностью содержания. Китайские тесты отличаются лаконичностью и шаблонностью синтаксической структуры и лексического наполнения. Тексты носителей французского языка отличаются разнообразием стратегий развития текста. Данные эксперимента показали, что в отношении франкоязычных текстов необходимо ввести ограничение, так как особенности создания научного текста носителями французского языка нуждаются в более глубоком изучении в связи возможными культурными трансформациями в технологиях обучения стилистике научной речи в постколониальных странах.

Результаты эксперимента позволяют говорить о существовании национальных особенностей в продуцировании научного текста, связанных, возможно, с особенностями системы образования в родных странах испытуемых, с культурными нормами и традициями.

Преподавателю необходимо учитывать эти особенности, предупреждая дискурсивные ошибки студентов, вводя особые типы упражнений для каждой из групп учащихся.

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Человеческий фактор в языке: Коммуникация, модальность, дейксис / Н.Д. Арутюнова, Т.В. Булыгина, А.А. Кибрик и др. – М.: Наука, 1992. – 281 с.
2. Вейзе А.А. Реферирование текста / А.А. Вейзе, Н.В. Чиркова. – Мн.: Изд-во БГУ, 1978. – 128с.
3. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб.: КАРО, 2005. –352 с.
4. Иевлева З.Н. Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев. – М., 1981. – 145 с.
5. Крючкова Л.С. Русский язык как иностранный: Синтаксис простого и сложного предложения. – М.: Гуманит. центр ВЛАДОС, 2004. – 464 с.
6. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке? Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. – СПб.: Златоуст, 2015. – 208 с.
7. Мотина Е.И. Язык и специальность: Лингвометодические основы обучения русскому языку нефилологов. – М.: Русский язык, 1983. – 169 с.
8. Новиков, А.И. Реферативный перевод научно-технических текстов. –М.: Ин-т языкознания АН СССР, 1991. – 148 с.
9. Новиков, А.И. Текст и «контртекст»: две стороны процесса понимания // Вопросы психолингвистики. – 2003. – № 1. – С. 64–76.
10. Пак С.М. Неаутентичный дискурс на английском языке как лингводидактическая проблема высшей школы Интернет-журнал «Науковедение» март-апрель 2014https://cyberleninka.ru/article/v/neautentichnyy-nauchnyy-diskurs-na-angliyskom-yazyke-kak-lingvodidakticheskaya-problema-vysshey-shkoly. Дата обращения: 01.06.2019.
11. Степанова Е.М. Частотный словарь общенаучной лексики//Русский язык за рубежом. – 1969. – № 2(10). – С. 51–62.

12. Хавронина С.А. Русский язык в упражнениях: учеб. пособие / С.А. Хавронина, А.И. Широченская. – М.: Прогресс, 1973. – 343 с.
13. KaplanR. Culturalthoughtpatternsininterculturaleducation // Language Learning. – 1966. –No 16. –P. 1–20.
14. Pedro Martín-Martín. Scientific Writing: A Universal or a Culture-Specific Type of Discourse? // Revista de Lenguaspara FinesEspecíficosNos 11 y 12 (2005 y 2006).

Иссерс Оксана Сергеевна, доктор филологических наук, профессор, декан факультета филологии и медиакоммуникаций Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского, Омск, Россия.

Issers Oxana Sergeevna, Ph.D., Professor of Philology, Dean of the Department of Philology and Media Communication Dostoevsky Omsk State University, Omsk, Russia

КОММУНИКАТИВНЫЕ НОРМЫ СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ РЕЧИ В СФЕРЕ ТЕМАТИЧЕСКИХ ТАБУ: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

COMMUNICATIVE NORMS OF MODERN RUSSIAN SPEECH IN THE FIELD OF THEMATIC TABOOS: LINGUODIDACTIC ASPECT

Аннотация. В статье рассматривается проблема изучения тематических табу в речевом общении на русском языке. Тематические ограничения и запреты входят в ядро коммуникативных норм и формируют коммуникативную компетенцию при изучении иностранного языка. В целях исследования динамики коммуникативных норм в сфере публичной коммуникации обсуждаются методы сбора и анализа материала. Материалом исследования стали телевизионные и видеоинтервью с известными публичными персонами – политиками, бизнесменами, деятелями культуры. В качестве маркеров тематических ограничений автор выявляет реакции собеседников на провокационные вопросы, которые находятся на грани «приличного». Кроме информативного ответа, свидетельствующего о допустимости предложенной журналистом темы для его собеседника, наблюдаются разнообразные негативные реакции: категорический отказ от ответа; уклонение / уход от темы, указание на неуместность вопроса, возмущение. На основании анализа интервью установлены существенные сдвиги в оценке допустимых для общественного обсуждения вопросов и об изменении границ «приличного» в русскоязычных коммуникативных практиках. Изучение динамики коммуникативных норм в современной русскоязычной речевой среде актуально на продвинутом этапе обучения РКИ и требует дальнейшего дидактического осмысления.

Ключевые слова: коммуникативные нормы, коммуникативная компетенция, табу, русский как иностранный, межкультурная коммуникативная компетенция, интервью

Abstract. The article deals with the problem of learning thematic taboos in verbal communication in Russian. Thematic restrictions and taboos are included in the core of communicative norms and form communicative competence while learning a foreign language. In order to study the dynamics of communicative norms in the field of public communication, methods of collecting and analyzing material are discussed. The research material was television and video interviews with famous public figures – politicians, businessmen, cultural figures. As markers of thematic restrictions the author reveals the interlocutors' reactions to provocative questions that are on the verge of "decent". Apart from informative response indicating the permissibility of the topic proposed by journalist to his interlocutor, there are various negative reactions: a flat refusal to answer; topic avoidance / subject drift, indicating of an inappropriateness of the question, outrage. Based on an analysis of the interviews, significant shifts in the assessment of permissible issues for public discussion and changes of the boundaries of the "decent" in Russian-speaking communication practices have been identified. The study of the dynamics of communicative norms in the modern Russian-language verbal environment is relevant at an advanced stage of learning Russian as a foreign language and requires further didactic understanding.

Keywords: communicative norms, communicative competence, taboo, Russian as a foreign language, intercultural communicative competence, interview

Введение. Под коммуникативными нормами исследователи понимают социально одобряемые правила общения, определяющие поведение коммуникантов в различных ситуациях [3,6,14]. Системное описание коммуникативных норм речевого поведения конкретного социума является актуальной задачей в связи с совершенствованием теории коммуникации и практики обучения языкам – как родному, так и иностранным [1,9,13]. В лингводидактическом аспекте обучение коммуникативным нормам формирует коммуникативную компетенцию, которая позволяет обеспечить эффективное речевое взаимодействие на изучаемом языке. Под коммуникативной компетенцией понимается способность использовать знания о языке сообразно с ситуацией общения для достижения коммуникативной цели. Как утверждал один из основателей коммуникативного подхода в изучении иностранных языков Д. Хаймс, говорящий должен использовать язык не только корректно, но и уместно, с учетом «культурных и социально значимых обстоятельств» [14, с. 276-277]. При освоении инофонами иностранного языка формирование коммуникативной компетенции является конечной целью обучения. Однако достижение указанной цели осложняется спецификой коммуникативных норм, которые в большинстве своем слабо поддаются кодификации. За исключением некоторых стандартных речевых формул этикета, образцы оптимального коммуникативного поведения в тех или иных ситуациях общения не имеют формального закрепления в виде установленных правил и обладают значительной вариативностью в зависимости от ряда социолингвистических, психологических, ситуационных переменных. Тем не менее они достаточно четко осознаются большинством носителей языка, а их нарушение нередко становится причиной коммуникативных неудач как в интракультурной, так и в межкультурной коммуникации [5,7,10].

Еще одним фактором, осложняющим обучение коммуникативным нормам, является их динамичность. Процессы глобализации, изменения в социокультурной среде, влияние массовой культуры и диджиталицация современного общения оказывают значительное влияние на нормы коммуникативного поведения, трансформируя представления о том, «что такое хорошо и что такое плохо», что допустимо, а что неприлично в социальных коммуникациях и, в частности, в речевом поведении [2,8]. В связи с этим вопрос о

способах изучения современных коммуникативных норм тесно связан с лингводидактической практикой преподавания языка – как родного, так и иностранного.

Одним из существенных аспектов в описании норм коммуникативного поведения является учет тематических табу или иных ограничений тематического репертуара. Об этом свидетельствует популярность изданий типа «О чем не принято говорить с французами/немцами/американцами» и т.п. Научные описания коммуникативного поведения также, как правило, включают вопросы о табуированных темах, рассматривая их как некодифицированные нормы [2, 5, 7, 8]. Знание тематических табу - тем, которые в обществе считаются недопустимыми в публичном обсуждении (секс, физиологические процессы организма, телесный низ и под.) - входит в ядро коммуникативных норм [12, с. 226].

Сфера табуированных смыслов отличается значительной динамикой: то, о чем не принято было говорить 20-30 лет назад, сегодня входит в круг допустимых тем, в том числе не только в межличностной, но и в публичной коммуникации. Появление некоторых ранее закрытых тем в российских медиа сигнализирует о сдвигах, которые произошли в русском речевом поведении в последнее время, и является стимулом для их изучения.

Метод и материал. Выявление тематических «границ приличного» в публичной коммуникации методом прямого опроса представляется недостаточно эффективным ввиду установки информантов на «социальную желательность». Поэтому в качестве метода изучения коммуникативных норм в сфере тематического регулирования использовался косвенный метод наблюдения за речевой практикой носителей языка. С этой целью материалами исследования стали теле- и видеоинтервью популярных журналистов российских СМИ (Ю. Дудя, В. Познера, Б. Корчевникова, и др.) с публичными персонами – в основном представителями сферы политики, бизнеса, медиа и культуры (2018-2019 гг., более 40 интервью). Гипотеза заключалась в том, чтобы отследить реакцию интервьюируемого на те конфликтогенные вопросы, которые в традициях русской коммуникативной культуры находятся за гранью приличного [2, 4, 10, 11]. Маркерами неприятия предложенных тем являются, на наш взгляд, тактики уклонения от ответа, прямой или косвенный отказ отвечать, возмущение, различные способы рефлексии по поводу уместности вопроса. С другой стороны, содержательный ответ на вопрос свидетельствует о том, что данная тема находится в рамках допустимой для собеседников.

На основании анализа диалогического взаимодействия установлены основные темы, представляющие для группы интервьюируемых зону риска в публичной коммуникации, - всего 220 эпизодов. Большая часть этих тем связана с нарушением «сферы личного пространства». Для каждой из выявленных сфер зафиксированы как положительные реакции собеседников, так и отрицательные (запрос информации не удовлетворен).

Результаты. Примеры нарушений тематических табу в интервью журналистов с известными российскими бизнесменами, политиками, журналистами, деятелями культуры свидетельствует о сдвигах в оценке допустимых для общественного обсуждения вопросов и – опосредованно – об изменении границ «приличного» в русскоязычных коммуникативных практиках.

С точки зрения принятия / непринятия стратегии интервьюера на детабуирование определенных сфер интерес представляют реакции интерьюируемых. На основании анализа материала установлены диалогические тактики взаимодействия с журналистом. Кроме информативного ответа, свидетельствующего о допустимости предложенной журналистом темы для его собеседника, наблюдаются разнообразные негативные реакции:

категорический отказ от ответа; уклонение / уход от темы, указание на неуместность вопроса, возмущение, шутливый ответ.

По соотношению информативных и прочих типов ответных реакций можно сделать вывод о сдвигах в сфере тематических ограничений. У интервьюируемых журналистами публичных персон негативные реакции на тематически рискованные вопросы отнюдь не преобладают: из 220 эпизодов конфликтогенных тем содержательные ответы составили более 60 %. В частности, информативный ответ из сферы опыта употребления наркотиков дал журналист и телеведущий Владимир Познер:

Юрий Дудь: – Какие наркотики, кроме марихуаны, вы пробовали?

В.П. – Никаких.

Юрий Дудь: – Только марихуану?

В.П. – Да.

Обсуждение табуированной темы секса наблюдается в интервью с актером Дмитрием Нагиевым:

Юрий Дудь: - Хороший секс или хороший стейк?

Дм. Н. – Хороший секс. Хотя, как сказал Дж. Николсон, иногда хочется просто почитать.

Конкретные цифры своих доходов готов обсуждать с журналистом дизайнер Артемий Лебедев:

Юрий Дудь: – Самый большой заказ?

А.Л. – 70 млн [вДудь 2019].

В то же время наибольшее количество отрицательных реакций получено на темы из т.н. «личной сферы», касающиеся финансового состояния, негативного социального опыта, интимных переживаний:

Б. Корчевников: - Вы Бога теперь благодарите больше?

Е. Образцова: - Это такие интимные вещи, что спрашивать об этом неприлично [Самая знаменитая и почти незнакомая 2019].

Выводы. Для формирования у иностранных студентов коммуникативных навыков, соответствующих нормам русского коммуникативного поведения, необходимо изучение динамики коммуникативных норм в современной русскоязычной речевой среде. На продвинутом этапе обучения русскому языку для иностранных учащихся становятся актуальными задачи освоения тематических табу и ограничений, а также приемов уклонения от тем, которые находятся на грани приличного и могут стать причиной коммуникативных неудач. Формирование компетенции в области приемлемого тематического репертуара может осуществляться посредством знакомства с ситуациями коммуникативного риска и способами выхода из них. Изучение коммуникативных приемов речевого маневрирования является необходимым условием освоения иностранного языка для дальнейшего полноценного общения на нем, обеспечивает реализацию не только простых, но и сложных коммуникативных интенций, которые соответствуют естественной практике речевого общения.

Список литературы

1. Анисимова Е.Е. Коммуникативно-прагматические нормы // Филологические науки. 1988. № 6. С.64-69.
2. Жельвис В.И. Лингвокультурологический анализ дихотомии «прилично — неприлично» в англоязычных и русской культурах // Вестник РУДН. Серия Лингвистика. 2014. №4. С.101-118.
3. Захарова Е.П. Коммуникативные категории и нормы // Хорошая речь / О.Б. Сиротинина, Н.И. Кузнецова, Е.В. Дзякович и др.: Под ред. М.А. Кормилицыной и О.Б. Сиротининой. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2001. С.163-179.
4. Иссерс О.С. Стратегия речевой провокации в публичном диалоге // Русский язык в научном освещении. 2009. №18. С. 92-104.
5. Кашкин В.Б., Смоленцева Е.М. Этностереотипы и табуированные темы в межкультурной коммуникации // Культурные табу и их влияние на результат коммуникации. Воронеж: ВГУ, 2005. С. 246-252.
6. Клюев Е.В. Речевая коммуникация. М., 2002. 320с.
7. Кострова О.А. Дискурсивные табу в межкультурной научной коммуникации // Культурные табу и их влияние на результат коммуникации: сб. научн. трудов. Воронеж, ВГУ, 2005. С. 252-262.
8. Куликова Л.В., Попова Я. В. Табуированные смыслы в дискурсе масс-медиа // Вопросы когнитивной лингвистики. 2015. №2 (43). С.52-60.
9. Новикова Н.С. Коммуникативная норма и лингвистические проблемы межкультурной коммуникации // Филологические науки. 2006. № 2. С.93-100.
10. Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Русские: коммуникативное поведение. Изд. 2, испр. и доп., М.: Флинта: Наука, 2006. 238 с.
11. Степанов В.Н. Провокационный вопрос с точки зрения прагмалингвистики // Московский лингвистический журнал. Т. 6. №2. 2003. С.157-180.
12. Стернин И.А. Избранные работы. Теоретические и прикладные проблемы языкознания / ред. З.Д. Попова. Воронеж: «Истоки», 2008. 596 с.
13. Черкашина Т.Т., Новикова Н.Н., Ковтун Л.В., Будильцева М.Б. Лингвистические и когнитивные элементы коммуникативной нормы в обучении РКИ. Русский язык за рубежом. 2018. № 1 (266). С. 53-63.
14. Hymes, D. H. On communicative competence. In: Pride, J.B.; Holmes, J. Sociolinguistics: selected readings. Harmondsworth: Penguin. 1972. Pp.269-293.
15. Lapinski, M. K., Rimal, R. N. An Explication of Social Norms. In: Communication Theory, V. 15, Is. 2, 2005, pp. 127-147. https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2005.tb00329.x.

Электронные источники

Дудь. https://www.youtube.com/channel/UCMCgOm8GZkHp8zJ6l7_hIuA (Дата обращения - 10.04.19)

Самая знаменитая и почти незнакомая. Елена Образцова. https://tvkultura.ru/video/show/brand_id/57846/episode_id/983275/video_id/996647/ (Дата обращения - 12.07.19).

Катышев Павел Алексеевич, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры общего и русского языкознания, Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина, Москва, Россия

Katyshev Pavel Alekseevich, Doctor of Philology, Professor , Professor at the Department of General and Russian Linguistics , Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

РЕЧЕВОЕ ВОВЛЕЧЕНИЕ В ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ: КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНАЯ МОДЕЛЬ

ENGAGEMENT IN POLITICAL COMMUNICATION: COGNITIVE-DISCURSIVE MODEL

Аннотация: В статье представлено критическое исследование речевого вовлечения в деятельность нелегитимных (радикальных) политических организаций. Речевое вовлечение рассматривается в качестве комплексного (социального, когнитивного и собственно дискурсивного) феномена и трактуется как особый коммуникативно-семиотический процесс и использование контекстных ресурсов для формирования и приведения в действие готовности участников речевого общения к совершению коллективных поступков на основе сопричастности, сопереживания, симпатии, принимаемых обстоятельств, разделения ответственности с группой, заинтересованности в совместном достижении поставленных целей и других объединяющих факторов. На материале корпуса устных и письменных текстов (более 300 объектов) устанавливается зависимость использования коммуникативно-семиотических средств от формы вовлекающего общения, стадии инклюзивного воздействия и особенностей социального контекста, связывающего действия радикального сообщества с его нелегальным правовым статусом на территории Российской Федерации. В итоге отмечается, что речевое вовлечение в деятельность нелегитимных организаций (1) в силу условий экстралингвистического контекста носит манипулятивный характер, (2) транслирует претензии радикальной группы на власть, (3) формирует готовность к коллективному действию и обеспечивает одобрение действий сообщества членами аут-групп, (4) представляет собой технологию речевого взаимодействия с социумом, учитывающую разную степень включенности индивида в корпоративный контекст. Намечаются перспективы исследования речевого вовлечения в легальных практиках взаимодействия власти и общества.

Ключевые слова: вовлечение, политический дискурс, нелегитимная политическая организация, критический дискурс-анализ, когнитивно-дискурсивная модель, коммуникация, дискурс, жанр

Abstract: The paper deals with the critical study of engagement in the activity of illegitimate political organizations. Engagement is considered as a complex of social, cognitive, discursive phenomena and treated as a special communicative-semiotic process and the use of contextual resources forming and activating the communicants' willingness for committing collective actions based on ownership, empathy, accepted circumstances, sharing responsibility with the group, interest in joint

achievement of the goals set and other unitive factors. On the material of the corpus of oral and written texts (more than 300 objects), the dependence of the use of communicative and semiotic means on the form of engaging communication, the stage of inclusive influence and the features of the social context is established. As a result, following aspects of engagement were highlighted: engagement in the activities of illegitimate organizations (1) is manipulative, (2) conveys claims radical group on power, (3) forms a willingness to collective action and provides approval of community actions by members of out-groups, (4) is a technology of verbal interaction with society taking into account the different degree of individual involvement in the corporate context. Prospects of engagement research in legal practices of interaction of the power and society are outlined.

Keywords: engagement, involvement, political discourse, illegitimate political organization, critical discourse analysis, cognitive-discursive model, communication, discourse, genre

Введение. Вовлечение как феномен, описывающий взаимодействие между коммуникантами, используется как правило в исследованиях межперсонального диалогического общения [3]. Вместе с тем, установка на включенность индивида в разговор (коммуникацию, дискурс) актуальна не только для форматов непосредственного общения, но и опосредствованного [8; 10; 11; 12]. Более того, с расчетом на состояние вовлеченности строится коммуникация как между индивидами, имеющими равноправный статус, так и в ситуациях, в которых один из коммуникантов занимает изначально лидирующую позицию, что приводит к необходимости изучать данный социокоммуникативный феномен в разнообразных прагматических контекстах. Для русскоязычного научного дискурса такая смена ориентиров проходит практически незаметно в плане использования терминологии. В то время как в англоязычных исследованиях неравноправное вовлечение обозначается все чаще термином *engagement*, а симметричное участие индивидов в событиях интеракции описывается через термин *involvement*.

Политический дискурс как сфера приложения субъектов, наделенных властными полномочиями, делает уместным использование таких технологий вовлечения, которые исходят из ситуации неравноправного положения участников коммуникативного процесса. Поэтому основными техниками реализации инклюзивной установки выступают обычно модели, связанные либо с *вовлечением-расположением*, либо с *фоновым вовлечением*, либо с *самововлечением*. В первом случае субъект вовлечения отказывает вовлекаемому в равенстве по статусу, в уровне осведомленности, мировоззренческой зрелости и т.д., поэтому вовлечение приобретает черты расположения, направленного на формирование у адресата готовности разделить с вовлекающим какие-либо взгляды на что-либо, совместно действовать с ним и т.д. Во втором случае вовлечение (вовлеченность) составляет фон для дальнейших манипуляций с вовлекаемым (при этом акценты смещаются на некоторую степень схожести с вовлекателем, с оглядкой на которую осуществляется коммуникация с адресатом). Наконец, в случае полного слияния позиций вовлекающего и вовлекаемого (их неразличения) мы можем иметь дело с самововлечением, при котором субъект (бывший объект вовлечения) сам организует свою активность ради интересов дела.

Цель данной статьи состоит в том, чтобы на основе когнитивно-дискурсивной модели, дающей уровневое представление о составляющих социального феномена, описать особенности практик речевого вовлечения, реализуемого нелегитимными (нелегальными) политическим организациями в отношении как своих последователей, так и членов аут-сообществ.

Моделирование речевого вовлечения в политической коммуникации (на примере нелегитимных организаций). Асимметрия социальных позиций особенно остро ощущается при

рассмотрении таких дискурсивных практик, которые применяются агентами нелегальных организаций в отношении управляемой аудитории. В этом случае движущей силой вовлечения становится доминирование вовлекающей стороны, ее стремление сформировать последователей и лояльно настроенных лиц; само же вовлечение может стать предметом правового преследования, причем основаниями для его возбуждения служат соответствующие статьи уголовного кодекса.

Юридическая практика использования концепта «вовлечение», сложившаяся в России, указывает на то, что это не столько речевой, сколько социальный феномен. В российском криминальном законодательстве понятийным ядром категории вовлечения выступает идея о целенаправленной деятельности, ориентированной на формирование у объекта воздействия решимости или готовности участвовать в совершении общественно опасного деяния. При этом не исключается, что формирование будущего члена доминирующей группы может быть реализовано и дискурсивным путем.

Разнообразие дискурсов вовлечения, используемых радикальными организациями, позволяет сформулировать ряд положений, учитываемых в когнитивно-дискурсивной модели рассматриваемого социального феномена. (1) Вовлечение в деятельность радикальной организации – это социальный фрейм, аккумулирующий вокруг себя сумму представлений о структуре и системе знаний, необходимую для определения, усвоения и применения доктрины сообщества, а также для отбора и воспроизводства дискурсивных способов ее реализации. (2) Вовлечение, как спланированный процесс, постепенно, т.е. проходит через ряд стадий, реализация которых предполагает использование приемов низкой, средней и высокой степени вовлечения, стимулирующих у аудитории ответные действия, различные по уровню осознанности, автоматизма, подготовленности, исполнительской сложности. (3) Вовлечение ситуативно, т.е. зависит от общего социального, культурного, религиозного контекста, от группы, положения ее членов, их ролей, от форматов коммуникации, форм общения и некоторых других обстоятельств. (4) Вовлечение не одноразовая акция, а то, как обычно поступают члены организации, обеспечивая постоянство и жизнеспособность объединения [2].

С учетом выдвинутых положений в модели вовлечения можно выделить несколько уровней, а именно, типизированные представления: (I) об особенностях общего социокоммуникативного контекста, ориентирующего сообщество в достижении поставленных целей, а также в отборе способов их реализации; (II) о стадиях инклюзивного воздействия, обеспечивающего установку на пополнение и сплочение сообщества; (III) о дискурсивном строе как совокупности дискурсивных методов вовлечения.

Уровень социокоммуникативного контекста предполагает, что речевое вовлечение зависит от некоторого множества «внешних» параметров, таких как программа, идеология, устройство, правовой статус сообщества, его тип с точки зрения отношения к членству в группе, его сознательной подход к культивированию и применению технологий расположения, склонения, вербовки и агитации.

Уровень, раскрывающий связь речевого вовлечения и речевого воздействия, описывается в терминах контроля за активностью аудитории, постепенности ее вхождения в ин-группу и сплочения вокруг нее, личной инициативы ее членов. Поэтому речевое вовлечение как процесс изменения состояний и установок вовлекаемых лиц может быть представлено (1) либо с точки зрения присвоения и применения объектами вовлечения идеологии организации, (2) либо с позиции взаимодействия организации с обществом как реальным и потенциальным источником единомышленников, новых адептов и стейкхолдеров.

На уровне дискурсивного строя описание практики речевого вовлечения в деятельность нелегальных политических организаций осуществляется при рассмотрении и оценке выбора их участниками (1) фактур общения (устной / письменной / цифровой, непосредственной / опосредованной, реальной / виртуальной коммуникации), (2) жанровых форм, (3) средств их воплощения. При этом коммуникативно-семиотические механизмы кодирования инклюзивной интенции демонстрируют такую иерархическую организацию актов общения, за счет которой речевые стратегии вовлекателя и вовлекаемого обеспечиваются совокупностью конститутивных элементов: пассажами, текстовыми макростратегиями, локальными речевыми актами, локальными значениями и передающими их лексическими единицами, грамматическими формами и средствами локального синтаксиса, явлениями внутри- и межсловной деривации и т.д.

Характеристика базы данных. Данные для научного исследования взяты из корпуса устных бесед членов организаций, признанных запрещенными на территории Российской Федерации решением Верховного суда от 14 февраля 2003 г., а также коллекции письменных высказываний, используемых для трансляции идеологических установок указанных политических объединений. Кроме того, учитывались материалы, которые отражают идеологию групп, исповедующих радикальные политические взгляды, а потому ставших фигурантами досудебного расследования и судебного разбирательства. К текстам получен доступ в ходе проведения экспертных мероприятий (назначенных исследований и экспертиз). Все тексты созданы на русском языке, характеризуются жанровой неоднородностью, представляют собой личные беседы, диалоги и полилоги на обучающих мероприятиях, дидактические материалы, дискуссии, фрагменты конференций, материалы периодических изданий, прокламации, тексты религиозно-политического характера, динамические объекты (видеоролики), страницы социальных сетей и т.д. Всего в базе данных более 300 объектов.

Методология исследования. Методологическую основу исследования составил дискурс-аналитический подход к рассмотрению социальных феноменов, транслируемых в коммуникативной среде. По этой причине актуальная трактовка критического аспекта в описании дискурса удовлетворяет прежде всего критерию наличия социальной (в нашем случае нелегальной) группы как очага «несимметричного» речевого вовлечения. При этом нелегальный статус группы влияет на характер пропагандистский активности ее членов. Поэтому назначение критического подхода к описанию коммуникации видится еще и в перспективе разбора тех форм, через которые воплощаются программные установки нелегального (радикального) сообщества, ведущего свою работу вопреки наложенному на нее официальному запрету. В работе применяется критическая методология, обоснованная в трудах В. К. Бхатии, Р. Водак, Т. А. ван Дейка и Н. Фэркло [4; 7; 9]. Вместе с тем, с учетом обобщаемой дискурсивной практики вовлечения сформулируем следующие методологические принципы исследования: 1) принцип фокусировки на социальных проблемах; 2) принцип междисциплинарности, предполагающий разбор вовлечения в нелегальную организацию как социально-когнитивного феномена; 3) принцип объяснения языковых и дискурсивных форм с позиции социальной и когнитивной детерминант; 4) принцип аналитической оценки вовлечения с точки зрения критериев легальности, социального доминирования, соотнесенности с определенным институциональным контекстом.

Полученные результаты. Установка на моделирование речевого вовлечения как феномена, имеющего социальную, когнитивную и дискурсивную направленность, позволила определить показатели, воплощающие данное явление. К таковым следует отнести маркеры: (1) коммуникативной активности участников политической интеракции (в том числе активного и рефлексивного слушания); (2) кооперативности, включенности, самоидентификации; (3)

близости к внутрикорпоративному контексту; (4) лояльного отношения к «своим», неприятия «других», приверженности к определенным взглядам, позициям, образам восприятия действительности; (5) готовности к выполнению чего-либо противозаконного, его сокрытия, маскировки. Причем в ситуациях опосредованной коммуникации, а также превалирования монолога над диалогом наибольший интерес представляют явления «двуголосого слова», т.е. дискурсивные феномены, обладающие «двояким направлением» [1, С. 215], в частности референцией к *самому чужому слову* (в том числе другой смысловой позиции) и *авторскому отношению к нему.* Например, показательны в этом плане приемы, используемые в социальных медиа для сокращения дистанции с адресатом: (1) наделение высказываний большей императивностью, ориентирующей адресата в выполнении простых действий, (2) навязываемая персонализация адресата, «помогающая» ему в самоидентификации, (3) придание сообщениям новостного, часто сенсационного характера, стимулирующего интерес выделенной аудитории, (4) деофициализация коммуникативного контакта и активация у вовлекаемого непосредственной эмоциональной реакции, (5) систематическая стимуляция принятия объектом вовлечения ценностей и действий, представляющих идеологию вовлекателя [5].

В ходе описания дискурсивных феноменов, обусловленных социально-прагматическим контекстом, обнаружились соотносимые линии речевого поведения вовлекателя и вовлекаемого. *Дискурсивное поведение вовлекателя* состоит в том, что он организует общение, проводит обучающие и иные занятия, активизирует и направляет деятельность вовлекаемых, использует специальные обращения с целью усиления апеллятивной и контактоустанавливающей функции, продуцирует пространные монологи, доминирует в диалогах, расставляет содержательные акценты, настойчиво проводит ключевые идеи, разъясняет необходимые положения, осуществляет контроль и коррекцию восприятия и понимания информации, получаемой участниками, свободно выражает собственное «я», дает директивные указания, советы, рекомендации, инструкции, резюмирует, делает выводы и т. п. *Дискурсивное поведение вовлекаемых* прослеживается в том, что они соблюдают субординацию по отношению к коммуникативному лидеру, объем и развернутость их реплик варьирует в зависимости от этапа вовлечения (в целом он заметно увеличивается по мере вхождения вовлекаемых в организацию); они дают ответы на поставленные лидером вопросы, спрашивают разрешения, прежде чем изменить направление дискуссии, выполнить какие-либо действия, склонны соглашаться с субъектом вовлечения, интерпретируют происходящее под углом зрения лидера, запрашивают у него дополнительную информацию, советы, рекомендации, отчитываются перед ним и т. д. (см. также [6]).

Характеризация дискурсивного строя также предполагает отдельное рассмотрение разнообразных коммуникативных явлений, в том числе форм и форматов взаимодействия и воздействия, которые используются в системе вербовки и обучения адептов нелегитимного сообщества. Это могут быть как специфические жанры вовлечения, вырабатываемые нелегитимным сообществом для метальной конверсии вовлекаемых (таковы, в частности, жанры *халакат*, *амали*, *шахри* и т.д., получившие самостоятельную номинацию в рамках отдельного политического объединения), так и общеизвестные речевые формы. Также возможна реконтекстуализация известных жанровых форм, имеющая свои прагматические эффекты. В этом плане показательна стилизация под жанр *сократического диалога*. Данный жанр в условиях вербовки преобразуется в агитационно-обучающую форму изложения готовых идей, структурированную таким образом, чтобы не только указать адресату на требуемое от него поведение, но и обучить вовлеченных технике работы с первичной аудиторией (тому, при каких

обстоятельствах стоит располагать к себе, к кому подходить, как себя вести, как заставить аудиторию согласиться с вовлекателем, добиться от нее признания формулируемых идей и т.д.).

Таким образом, использование критического подхода позволяет обратить внимание на нелегитимные практики речевого вовлечения, за счет чего исследуемый феномен оценивается как (1) имеющий манипулятивный характер из-за условий экстралингвистического контекста, (2) транслирующий претензии радикальной группы на власть, (3) формирующий готовность к коллективному действию и обеспечивающий одобрение действий сообщества членами аут-групп, (4) представляющий технологию речевого взаимодействия с социумом, которая учитывает разную степень включенности индивида в корпоративный контекст.

Заключение. Понимание речевого вовлечения как комплексного феномена позволяет обратить внимание на зависимость функционирования нелегальных политических сообществ от того положения, в которое они поставлены на территории государства. Положение вне закона заставляет организации придерживаться в большей степени манипулятивной стратегии при взаимодействии с первичными аудиториями, аут-группами, а также в пределах ин-групп. Примечательно, что один из аспектов увеличивающейся степени косвенности дискурса нелегитимных политических организаций касается усиления маскировки в общении не только с непосвященными объектами речевого воздействия, но и между членами самого сообщества.

Думается, что актуальность представленного в работе исследования обусловлена необходимостью дальнейшего изучения политического дискурса с позиции речевого вовлечения, востребованностью критического анализа не только деструктивных, но и позитивных практик взаимодействия власти и общества и выявления репертуара речевых средств, направленных на легитимацию власти в глазах потребителей такого дискурса. Отправным пунктом в расширении предмета критического исследования политического дискурса выступает идея о том, что контроль доминирующих субъектов над формированием дискурса и управление им являются средствами реализации власти и распространения идеологии, а процесс дискурсивной деятельности в случае активного вовлечения одного коммуниканта другим, по существу, характеризуется асимметричностью.

Статья выполнена в рамках гранта РФФИ № 18-012-00574 «Лингвокультурные доминанты легитимных/нелегитимных политических дискурсивных практик в пространстве русскоязычной коммуникации: типологическое исследование».

Список литературы

1. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: «Советская Россия», 1979. 320с.
2. Боженкова Н. А., Катышев П. А. Принципы лингвистической характеризации феномена вовлечения в деятельность радикальных организаций // Учимся понимать Россию: политическая и массмедийная коммуникация. Материалы Международной научной конференции / Отв. ред. А. П. Чудинов. Екатеринбург: Изд-во Уральского государственного педагогического университета, 2018. С. 28-32.
3. Гуляева М. А. Теоретические основы изучения вовлеченности в коммуникацию // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2016. № 9-10 (113). С. 65-69.
4. Дейк Т.А. ван. Дискурс и власть. Репрезентация доминирования в языке и коммуникации. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. 344 с.
5. Жукова А. Г., Катышев П. А. Речевое вовлечение в деятельность радикальной организации // Политическая лингвистика, 2018. № 5. С. 134-142.

6. Хазимуллина Е. Е. Механизм речевого вовлечения в деятельность экстремистских организаций // Acta linguistica petropolitana. Труды института лингвистических исследований РАН. 2016. Т.XII. Ч. 3. С. 453-469.
7. Bhatia V.K. Critical genre analysis: theoretical preliminaries // Hermes – Journal of Language and Communication in Business. 2015. № 54. P. 9-20.
8. Engagement in Professional Genres / ed. by Carmen Sancho Guinda. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2019. xiv, 373 p.
9. Fairclough N.L., Wodak R. Critical discourse analysis // Discourse as Social Interaction / Edited by T.A. van Dijk. London: SAGE, 1997. P. 258-284.
10. Hyland K. Metadiscourse: What is it and where is it going? // Journal of Pragmatics. 2017. № 113. P. 16-29.
11. Hyland K., Feng (Kevin) Jiang. «We must conclude that...»: A diachronic study of academic engagement // Journal of English for Academic Purposes. 2016. № 24. P. 29-42.
12. Suau-Jiménez F., Dolón Herrero R. The Importance of Metadiscourse in the genre 'Promotion of Touristic Services and Products': Differences in English and Spanish // Languages for Specific Purposes: Searching for Common Solutions/ ed. by Dita Galová. Newcastle, U.K.: Cambridge Scholars Publ., 2007. P. 71-79.

Кондубаева Мариям Рамазановна, доктор педагогических наук, профессор образовательный центр «Today Education, Almaty, Kazakhstan» г. Алматы, Республика Казахстан.

Kondubaeva Mariam Ramazanovna, Education Centre «Today Education, Almaty, Kazakhstan Professor of pedagogical Science» c. Almaty, Republic of Kazakhstan.

Исмакова Бибисара Сериковна, доктор педагогических наук, доцент кафедры Профессиональное образование и педагогика, «Карагандинский государственный технический университет» г. Караганда, Республика Казахстан

Ismakova Bibissara Serikovna, Karaganda state technical university, «Karaganda, Kazakhstan Associate Professor of pedagogical Science» c. Karaganda, Republic of Kazakhstan.

СИНЕРГИЯ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В МЕТОДИКЕ ТРЁХЪЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

SYNERGY OF INTEGRATED TECHNOLOGY IN THE METHODOLOGY OF TRILINGUAL EDUCATION

Аннотация. Учитывая в теории и практике трехъязычного образования идеи основоположников синергетики (Л.фон Берталанфи, Г.Хакена, И.Пригожина, С.П. Курдюмовой, Е.Н.Князевой, Г.Г.Малинецкого и др.), авторы в своей работе попытались изложить использование синергетической методологии для реализации новых принципов предметного обучения и осмысления по-новому типологических категорий науки.

В статье представлена реализация синергетического подхода в методике обучения языкам. По мнению авторов, синергетическая методология в структуре теории и технологии языкового образования обоснована и реализована в процессе интеграции общедидактических

и частнометодических принципов с синергетическими принципами. Синергия интегральной технологической системы по развитию интеллектуального потенциала студента в процессе конструирования созидательной личности обеспечена развитием речемыслительных способностей и нелинейного мышления с целью становления функциональной грамотности будущего учителя.

Впервые в теории и практике языкового обучения разработана интегральная технология трёхъязычного образования, которая предусматривает реализацию не только инвариантных, но и специфических принципов для изучаемого русского языка с IT средствами обучения в контексте с казахским и английским языками.

Ключевые слова: синергия, технология,синергетическая методология, синергетика, креативная личность, интегральная технология, трёхъязычное образование, созидательная личность,использование IT- технологий

Abstract. Considering in the theory and practice of trilingual education the ideas of the founders of synergetics (L. von bertalanfi, G. Haken,I. Prigozhin,S. P. Kurdyumova, E. N. Knyazeva,G. G. Malinetskogo, etc.), the authors in this article make an attempt to present the use of synergetic methodology for the implementation of new principles of subject learning and understanding in a new typological categories of science. The researches describe the ways of implementation of a synergetic approach in the methodology of language teaching. According to the authors, the synergetic methodology in the context of the methodology and technology of language teaching is based on an integration of general didactics and particular methodological principles with synergetic principles. Synergy of the integrated technological system for the development of intellectual potential of the student in the process of formation of a creative personality is provided by the development of speech and thinking abilities and internal thinking in order to develop functional literacy of the future specialist. For the first time in the theory and practice of language learning the integrated technology of trilingual education is developed.

Key words: synergistic approach, synergy, creative personality, integrated technology, trilingual education, IT teaching aids

Введение Современные философы считают, что развитие техногенной цивилизации подошло к критическим рубежам во второй половине XX века в связи с возникновением глобальных кризисов. «Среди многочисленных глобальных проблем, порождённых техногенной цивилизацией и поставивших под угрозу само существование человечества, можно выделить три главные:

1) «проблема выживания в условиях непрерывного совершенствования оружия массового уничтожения;

2) нарастание экологического кризиса в глобальных масштабах;

3) проблема сохранения человеческой личности, человека как биосоциальной структуры в условиях растущих и всесторонних процессов отчуждения» [1].

Теория. Клаус Шваб, основатель и президент Всемирного экономического форума в Давосе с 40-летним стажем анализа «главных трендов четвёртой революции» [1,9] считает, что «уровень управления и осознания текущих изменений по всем областям крайне низок в сравнении с необходимостью переосмысления экономических, социальных и политических систем, чтобы ответить на вызовы четвёртой промышленной революции. В результате чего национальные и глобальные организационные структуры, необходимые для регулируемого распространения инновации и смягчения дизрупции, в лучшем случае являются неадекватными, а в худшем - полностью отсутствуют» [1,21].

Современные исследования по теории общих систем и синергетике показали, что люди, владеющие двумя/тремя языками, тем более полиглоты, чаще других становятся успешными специалистами.

Методология и методы. Именно эти мысли способствовали тому, что технология трёх-/полиязычного обучения названа в научной школе профессора М.Р.Кондубаевой интегральной, то есть цельной, так как исследования последних десятилетий показали, что человеческий мозг – это сложнейший феномен, в котором сохраняются знания первого языка, усвоенного с пелёнок [5, 33-47]. Известно, что знаниецентрический подход, без учёта особенностей первого/второго языка и использования сопоставительного принципа не дал желаемого результата в XX в. Мы внедрили во многих вузах Республики Казахстан интегральную технологию методики обучения языкам с синергетическим подходом. Почему? Интегральная технология (МИТТО) с синергетическим эффектом обеспечивает :

1.Цельность. Методическая система и интегральная технология формирования созидательной трёхъязычной личности рассматривается как цельная, сложная, нелинейная система. Цельность обеспечена целевой моделью полиязычной личности, которая в иерархической связи по уровням обучения предполагает разработку и обновление лексико-тематического и грамматического минимума. Целевая модель трёхъязычной личности в процессе обучения служит управляющим параметром порядка в иерархической последоательности уровней обучения языкам (A,B, C), то есть аттрактором, который как бы притягивают (лат. Attrahere -притягивать) к себе множество траекторий» [4]. Цель и задачи методики преподавания в иерархии обучения, , являясь переменным управляющим параметром порядка, определяют выбор принципов, методов и форм обучения системы, зависящей от уровня обучения, а также другими различными начальными условиями, как например, обеспеченность сетевой связи, наличие средств обучения и соответствующее помещение и др. Если методическая технология попадает в сферу аттрактора в соответствии с 4 инновационными синергетическими принципами [5, 200-233], то происходит в направлении притягивания к одной точке-стратегической цели..

Полученные результаты. В дистанционном учебном пособии, бумажная версия которого, уже подготовлена с достаточной практической частью на английском языке. В ней реализован коммуникативно-синергетический подход. Синергия методической технологии по развитию интеллектуального потенциала студента в процессе конструирования созидательной личности обеспечена развитием речемыслительных способностей и нелинейного мышления с целью становления функциональной грамотности будущего учителя.

2.Универсальность МИТТО в том, что на 75% учебного материала используется для обучения любого языка, а 50%- любой учебной дисциплины, так как предметное обучение является сложной нелинейной диссипативной структурой .

Разработку дистанционного учебного пособия подготовки специалистов, соответствующих вызовам 4-ой для промышленной революции, как это уже принято в вузах, например, РФ, Белоруссии, предлагаем по концепции МИТТО (Методики и интегральной технологии трёхъязычного филологического образования) и надеемся реализовать в ближайшем будущем. Но пока нет нигде ДО учебников по взаимосвязанному обучению 3-х языков с синергетическим эффектом.

3.Эволюционность рассматривается нами по Е.Н.Князевой и С.П.Курдюмову как реализация «четырех взаимосвязанных аспектов протекания процессов в открытых и нелинейных диссипативных системах. Развиваемая синергетическая методология применена для исследования когнитивных систем. Подробно рассмотрены эмерджентные структуры

эволюции и самоорганизации индивидуального сознания и их пространственно-временные особенности, сложность человеческого Я»[4]. Представленная в учебнике и пособии интегральная технология обеспечивает эволюционный переход от общедидактических и частнометодических к синергетическим принципам воспитания созидательной личности учителя и ученика в предметном обучении. Синергетический результат обеспечен математическим моделированием, экспериментальной проверкой и внедрением инновационных принципов и методов в центральных и региональных вузах и школах РК и ближнего зарубежья.

Впервые в теории и практике языкового обучения разработаны инвариантные принципы, методы и формы предметного обучения, что обеспечивает экономическую эффективность и простоту усвоения нового языка.

4.Новизна. В учебнике и учебном пособии представлен процесс формирования созидательной личности учителя-словесника в результате использования в иерархической связи как традиционных инвариантных принципов, интерпретируемых с учётом трансформаций, так и новых синергетических и информационно-коммуникативных принципов обучения трём языкам.

К подготовке учителя важно было подойти именно с новыми принципами: а) повышать мотивацию к совместной деятельности, б) умение организовывать коллективную учебную деятельность в группе, в классе, в) создавать психологическую атмосферу интереса к новой информации и г) к результатам совместной учебной деятельности.

Конструктивная управляющая деятельность школьного учителя и вузовского преподавателя – методиста оказалась возможной и осуществимой при погружении студентов в ситуацию учительской профессиональной деятельности с первых лекций и практических занятий при изучении дисциплины «Методика преподавания русского языка» на 3 курсе. [5,238].

5.Результативность. Самоконструирование личности учителя на материале трёх языков обеспечивает усвоение общечеловеческих духовных ценностей, так как дидактический материал отобран из произведений классической художественной и научной литературы, сохранившей тысячелетние духовные ценности в изучаемых языках. Интегральная технология обеспечивает формирование функциональной грамотности учителя, способного воспитывать толерантного человека, понявшего взаимозависимость людей, сообществ и государств, способного воспитывать и учить молодых людей с современным мировоззрением, которые могут выстоять в новом темпе жизни, рефлексируя на вызовы времени и преодолевая пространство в кризисных условиях. В последующих исследованиях магистрантов, докторантов при совершенствовании методики и технологий возможны и неизбежны изменения в связи с новым социальным заказом.

Поддержка знания первого и второго языков даёт возможность для получения результата и воспитания интеллектуального учителя, специалиста. В синергетической методологии преподавания языков, как уже отметили, целевая модель трёхъязычной личности обеспечивает функции управляющего параметра порядка. Такой подход применения теории самоорганизации сложных структур в науке уже используется. Так, И.А.Евин отмечает, что «поведение всей самоорганизующейся системы из огромного числа компонентов будет определяться поведением лишь одной неустойчивой переменной, которая получила название параметра порядка»[3,7].

Схему иерархических отношений, соподчинения целей обучения можно представить в следующей последовательности:

1.В ГОСО сформулирована стратегическая цель трёхъязычного образования в Республике Казахстан как формирование трёхъязычной (полиязычной), коммуникативной, поликультурной, конкурентоспособной личности обучающегося.

2.Типовая программа- это долгосрочный план.

3.Календарный план учебной дисциплины обеспечивает среднесрочное планирование.

4. Поурочный - это краткосрочный план урока. В ней конкретизируются и реализуются тактические цели при усвоении конкретной темы по 4 видам речевой деятельности[5].

В интегральной технологии впервые разработан и реализован синергетический подход на основе философии Е.Н. Князевой и С.П. Курдюмова о синергетически конструируемом будущего человека и общества [4]. Научно обоснованная синергия интегральной технологии будет реализована только при глубоком усвоении студентами и магистрантами специфики языкового образования. «Анализ поведения таких систем показывает, что устойчивая переменная, каковой становится смарт цель для каждого уровня языкового образования (А, А-1 и т.д.), подчиняет себе все остальные переменные»[4,7], и этими постоянными, параметрами порядка, в методике языков стали синергетические принципы: принцип самоорганизации нелинейной (диссипативной) методической системы, координации лексико-грамматического материала, принцип топологически правильного соединения простых структур в сложное целое, циклического усвоения грамматики языка.

Становление личности учителя-словесника рассмотрено при реализации иерархии целей. В процессе обучении русскому языку модель трёхъязычной личности студента рассматривается как важнейший управляющий аттрактор для каждого уровня обучения языкам, так как модель как бы «притягивает», обеспечивает эволюционное формирование совокупности умений и способностей обучающегося студента. Важно помнить, что только в том случае, если сам студент или магистрант проявит такие важнейшие личностные качества как ответственность и самодисциплину, рефлексивность, а преподаватель дисциплины является компетентным педагогом, готовым к мотивации учебной деятельности и организации соизучения в коллективе группы. Это обусловливает создание студентом, магистрантом речевых произведений (текстов), которые отличаются степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отображения действительности и определённой языковой направленностью.

Филологи-методисты, компетентные в базовой для методики лингвистической теории, могут осуществлять творческую научно-педагогическую деятельность для подготовки специалистов, способных управлять формированием коммуникативной компетентности, читательской грамотности – в целом функциональной грамотности учителя-филолога.

Учитывая неоднозначность в понимании терминов в частной дидактике, когда нередко употребление термина в базовых науках и лингводидактике смешиваются, мы проанализировали терминосистему и представили её по принципу от общего, к особенному, далее к конкретному, то есть использовали исследовательский подход «сверху-вниз» .

Наша теория и методика направлена на изучение и соизучение со студентами теории , то есть преподавание и усвоение студентами, английского и русского языков на базе казахского, а также – на овладение методами понимания и развития индивидуальной познавательной и творческой деятельности обучающегося. Достижения в базовых для методики науках свидетельствуют о том, что успеха в обучении можно достичь только при деятельностном подходе, т.е. в совместной деятельности учёного как творческой личности, эрудированного исследователя, преподавателя-методиста и учителя, нацеленного на рефлексию.

Преподаватель реализует синергетический подход при уточнении лексико-тематического минимума, стереотипных формул, в том числе профессиональных слов и терминов в обучении

русскому языку в условиях трёхъязычия в средней и высшей школе , осуществляя интегральную технлогию. Компонентами интегральной технологии являются: 1) модульное структурирование содержания учебной дисциплины, 2) гипертекстовое представление дидактического материала, 3) фреймовая презентация новой лексики и терминов, 4)реализация синергетических принципов и методов, 5) использование цифровых технологий в учебном процессе, начиная с тестовых электронных программ, включая интернет-ресурсы, электронные и мультимедийные учебные пособия.

Конструктивная управляющая деятельность школьного учителя и вузовского преподавателя – методиста оказалась возможной и осуществимой при погружении студентов в ситуацию учительской профессиональной деятельности с первых лекций и практических занятий при изучении дисциплины «Методика обучения русскому языку». Отметим что компонентами учебного процесса в данной системе обучения являются: 1) организация самоуправления, соизучение в группе профессиональных текстов, 2) реализация принципов, методов и средств самообразования и обучения, 3) организация контроля преподавателя , самоконтроль усвоения обучающимся новых знаний и выработка новых умений и навыков, корректировка знаний, мониторинг сформированности умений, навыков и компетентностей: на уровне А-2, В-1, то есть в период обучения в средних учебных заведениях.

Представляемая методическая система основана на итогах исследования и педагогического эксперимента. Если на каждом уроке создаётся творческая поисковая обстановка, то начинают развиваться механизмы креативного мышления: «механизм самодостраивания структуры визуальных и мысленных образов, идей, представлений на поле сознания и мозга [4,222]. Представленная в учебнике интегральная технология обеспечивает эволюционный переход от общедидактических и частно-методических к синергетическим принципам воспитания созидательной личности учителя и ученика в предметном обучении. Синергетический результат обеспечен математическим моделированием, экспериментальной проверкой и внедрением инновационных принципов и методов в центральных и региональных вузах и школах РК и ближнего зарубежья.

Заключение. Самоконструирование личности учителя на материале трёх языков обеспечивает усвоение общечеловеческих духовных ценностей, так как дидактический материал отобран из произведений классической художественной и научной литературы, сохранившей тысячелетние духовные ценности в изучаемых языках. Интегральная методическая система обеспечивает формирование функциональной грамотности учителя, способного воспитывать толерантного человека, понявшего взаимозависимость людей, сообществ и государств, способного воспитывать и учить молодых людей с современным мировоззрением, который может выстоять в новом темпе жизни, рефлексируя на вызовы времени и преодолевая пространство в кризисных условиях. В последующих исследованиях магистрантов, докторантов при совершенствовании методики неизбежны качественные изменения в связи с изменением социального заказа. Предлагаемая интегральная технология как цельная, гибкая, открытая может быть использована не только в обучении языкам, не только в обучении дисциплин гуманитарного цикла, но на её базе можно разработать методики дисциплин естественно-математического цикла, так как идеи и законы синергетики: холизм, эволюционность, эмерджентность, темпоральность и пространственность – относятся к законам общих систем. Такие исследования крайне необходимы, если учесть, что человечество стоит перед выбором воспитания не только и не просто конкурентоспособной личности, но созидательного творца, а не конкурентоспособного разрушителя, перед которым трепещет мир. Такой подход к воспитанию необходим, чтобы человечество могло выжить, как часто говорят философы и политики мира.

Список литературы

1. Шваб Клаус «Четвёртая промышленная революция».-М.:Эксио, 2018,-288с.
2. Малинецкий Г.Г. Вглядывась в будущее.//Синергетика. Будущее мира и России. – М., издательство ЛКИ, 2008, – 384 с.
3. Евин И.А. Синергетика сознания.- М.: Ижевск, 2008, -128с.
4. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики: Человек, конструирующий себя и свое будущее. Изд.3.- М.: Ком Книга; URSS, 2010.
5. Кондубаева М.Р. Методика преподавания русского языка. 2-ое издание , переработанное.- Алматы: ИП Балауса., 2019, -304с.
6. Кондубаева М.Р. Инновационные технологии в трехъязычном образовании: труды научной школы профессора М.Р.Кондубаевой- Алматы:Улагат, 2015
7. Зинченко В.Г.,Зусман В.Г., Кирнозе З.И. Межкультурная коммуникация. От системного подхода к синергетической парадигме.-М.:Флинта. Наука, 2007
8. Исмакова Б.С. Социокультурный подход в обучении языкам.-Saarbrucken, Германия: Palmarium Academic Publishing, 2014
9. Исмакова Б.С., Есенгелди А.Г., Карим А.К. Развитие творческих способностей у студентов в процессе обучения, (20.04.2019), г. Красноярск, Россия.
10. Исмакова Б.С., Тынаев Н.А., Мукашев Ж.К., Нуркеев Р.Ж.. Новые ориентиры развития казахстанского образования,- М.: School of Science № 10 (10) • November 2018

Любоха-Круглик Иоланта, Доктор фил. наук, профессор Силезского университета в Катовице, директор Института восточнославянской филологии, Сосновец, Польша

Lubocha-Kruglik Jolanta, doctor habilitated in humanities, Associate professor at the University of Silesia in Katowice, director of Institute of East Slavonic Languages, Sosnowiec, Poland

ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫЕ ИГРЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ВИКТОРА ПЕЛЕВИНА И ИХ ОТРАЖЕНИЕ В ПОЛЬСКИХ ПЕРЕВОДАХ

INTERTEXTUAL GAMES IN VICTOR PELEVIN'S NOVELS AND THEIR REFLECTION IN POLISH TRANSLATIONS

Аннотация. Виктор Пелевин основывает свое литературное творчество на смешении разных систем и культур. Именно поэтому его творчество следует трактовать как один большой гипертест. Аллюзии, языковые и семиотические игры, диалог с традицией являются причиной того, что он является сложным для прочтения даже для россиян. Еще больше проблем возникает при изменении культурной перспективы. Интересными тогда являются вызовы, которые стоят перед переводчиками. Предметом настоящей статья являются интертекстуальные игры в произведениях В. Пелевина и переводческие решения.

Ключевык слова: Пелевин, культурный код, интертекстуальная игра, перевод, переводческие выборы, гипертекст, культурная перспектива, языковые игры

Abstract. Victor pelevin has beeb creating his literary output by combining images of numerous systems and cultures. That is why his novels can be treated as one great hypertext. Allusions, language and semiotic games, dialogue with tradition make its texts difficult to read even

for the Russians. Even more difficulties arise when changing the cultural perspective. Therefore, the challenges that are faced by the translators of his novels are interesting. The subject of analysis in this article will be intertextual games in Victor Pelevin's novels and translation choices

Keywords: Pelevin, culture code, intertextual games, translation, translation choices, hypertext, cultural perspective, language games

Введение. Виктор Пелевин – это один из самых известных в настоящее время русских писателей, популярность которого давно уже вышла за пределы России. В 1988 году «New Yorker» включил его в список шести наиболее талантливых европейских писателей, а «French Magazine» признал одним из 1000 самых влиятельных деятелей современной культуры. Его книги переведены на все основные языки мира. Интерес к творчеству писателя хорошо объясняет Татьяна Маркова: «Проза Пелевина заслуживает внимания и как художественно продуктивное явление современной словесности, и как успешный коммерческий проект, и как факт качественно новой – сетевой – литературы». [9, с. 15]. Все произведения Пелевина следует трактовать как большой гипертекст, состоящий из множества фрагментов, связанных друг с другом с помощью огромного количества перекрёстных ссылок.

Жанровая структура прозы В. Пелевина. Жанровую структуру прозы Виктора Пелевина можно определить, как поливариантную. В интертекстуальном пространстве его произведений важную роль играют авторские паратексты, аллюзии, многочисленные цитаты (явные и скрытые), говорящие имена собственные и многомерные заглавия. Писатель успешно применяет огромный семантический потенциал библейских, мифологических, исторических, литературных и публицистических текстов, использует постмодернистский прием палимпсеста – создает собственные тексты, используя фрагменты чужих. В результате перед читателем появляется многослойный текст, представляющий собой сложную закодированную структуру, которая, с одной стороны, нуждается в расшифровке, с другой же, как любая загадка, прельщает.

Интертекстуальность как переводческая проблема. Отправной точкой наших рассуждений будет определение интертекстуальности переводоведами. Ивона Пехник предлагает следующую дефиницию этого понятия: «Интертекстуальность охватывает большое разнообразие действий и форм: определяет сложные связи между текстами, обозначает следы одних текстов в других, их сходства и пункты принятия, т.е. активный диалог в общественном и культурном измерении [3, с 103]. Основой же интертекстуальной модели перевода, предложенной Доротой Урбанэк, является „текстовая" концепция действительности, согласно которой каждый текст возникает в качестве ответа на другой текст, достигая полноты смысла не только благодаря своей референции, но также ввиду взаимного воздействия с другими текстами, находящимися в данном интертекстуальном пространстве» [8,с 100]. Добавляет при этом, что разные виды широко понимаемой интертекстуальности проявляются в переводе лучшим образом на уровне разнообразных переводческих техник. «Перенесение имен собственных с помощью транскрипции/транслитерации или воспроизведение (калькирование) синтаксических структур оригинала можно считать цитированием, т.е. собственно интертекстуальностью» [8,с. 104]. Помимо прочего, в переводах можно найти также целый ряд метатекстуальных явлений, связанных с приблизительным переводом (комментарии, примечания, амплификации, игра с исходным текстом).

Множество ссылок, которыми пользуется Пелевин, семиотические и языковые игры с читателем, диалог с традицией являются причиной того, что его произведения сложны для прочтения даже для россиян. Тем не менее, именно эти составные образуют своеобразный код,

знание которого является ключом к пониманию культурной специфики конкретной нации, позволяет понять последовательность событий, уловить имплицитную информацию.

Для процесса перевода всегда характерно изменение культурной перспективы. Это порождает определенные проблемы, среди которых можно перечислить появление конкретных показателей категории чужого. Столкновение читателя перевода с чужим языковым и культурным контекстом приводит к актуализации данной категории [1, с. 173]. Существенные разницы между оригинальным произведением и его переводом не сводятся лишь к отдельным словам, фразам или даже предложениям. Они являются последствием выбора разных парадигм, в результате чего могут меняться стиль, жанр или даже интенции автора. Ввиду этого происходит деформация (чаще всего только частичная) общего значения источника.

В настоящей статье мы проанализируем переводческие выборы и решения в переводах произведений *Empire V* и *Омон Ра* на польский язык. Наши рассуждения начнем с проблем, связанных с паратекстуальностью, понимаемой как отношение текста к своему заглавию, послесловии, эпиграфу и т.д. Как известно, паратекстульное высказывание может о чем-то сообщать, может выявлять интенции автора или рекомендовать определенный способ интерпретации произведения. В случае же произведения, переведенного на другой язык, появляется дополнительный адресант – переводчик. Он оказывает влияние не только на функционирование паратекста, но также на восприятие произведения в целом. Статус переведенного предложения всегда является особым. Оно по-прежнему остается произведением своего автора, но функционирует уже по-другому – в другой культуре, для другого читателя. Первым сигналом нового статуса является чаще всего измененное заглавие – предтекстовая единица паратекста. Заглавия произведений Виктора Пелевина почти всегда насыщены скрытыми значениями, которые как будто приглашают к участию к своеобразной игре. Особым вызовом для переводчика являются многозначные заглавия, погруженные во многих контекстах. К таким принадлежит *Empire V – повесть о настоящем сверхчеловеке*. Можно его воспринять, во-первых, как историко-политическую аллюзию, что обусловлено сюжетом, который повествует об империи, построенной вампирами. Это заглавие ссылается на концепцию, сформулированную монахом Филофеем, согласно которой после падения Рима и Константинополя третьим Римом должна быть Москва. Четвертый Рим – это Советский Союз, пятый же – существует сейчас и им является капиталистическая Россия. Такая интерпретация польскому читателю не доступна. Но русское заглавие дает и другие возможности прочтения, отсылая, например, русского читателя к роману Александра Проханова «Симфония Пятой империи», в частности же к ее английскому переводу. Эта ссылка остается для польского читателя непонятной, не только потому, что это произведение не имеет польского перевода. Помимо прочего, непонятна здесь также мистика русской истории, о котором идет в нем речь. Польский читатель вряд ли уловит также возможность соотнесения данного заглавия с романом Сергея Минаева «Повесть о ненастоящем человеке», который, правда, переведен на польский язык, но не пользуется особой популярностью. Единственной дополнительной ассоциацией для польского читателя будет ссылка на произведение Бориса Полевого «Повесть о настоящем человеке», которая для представителей старшего поколения была книгой обязательного чтения. Согласно Борису Полевому, «настоящий человек» – идеал проявления мужества, героизма и отваги. Однако возникает здесь явное противоречие: в романе «Омон Ра» (о котором речь пойдет в дальнейшей части статьи) разрушает традиционное толкование понятия «настоящий человек». Но даже это не исчерпывает возможностей толкования. Интересующее нас здесь заглавие переводится автором на русский язык как *Ампир В*. В результате перестановки буквы В перед словом *ампир*

получаем слово *вампир*, что также не удивляет, так как в романе идет речь именно о них. Таким образом открывается возможность вступить в диалог с многочисленными текстами о вампирах («Дракула» Брэма Стокера; «Интервью с вампиром» Энн Райс; «Сумеречная Сага» Стефани Майер и многими др.) Польский перевод этого заглавия – *Empire V*, однако, лишен такой многозначности, перестановка букв с целью образовать нужное здесь слово не получается.

В истории измененных заглавий внимания заслуживает также роман *Чапаев и Пустота*, построенный Пелевиным на реминисценциях, известных в советской и российской действительности. Некоторые из них отражены уже в самом заглавии. В массовом сознании россиян Чапаев давно функционирует не как герой гражданской войны, а прежде всего как персонаж анекдотов. Знание этого факта должно порождать определенные коннотации. Вторая часть заглавия относится к другому герою – Петру Пустоте, а пустота ведь является одним из важнейших понятий постмодернизма. В польском переводе данный роман известен под заглавием *Mały palec Buddy* (*Мизинец Будды*), которое ни в чем не напоминает оригинального. Изменение заглавия может быть, конечно, продиктовано разными причинами и это вполне приемлемо. Тем не менее, трудно не заметить, что читатель перевода теряет очень много. Находим ведь здесь закодированных несколько смыслов – кроме известных фамилий, это также ссылка на одноименный роман Фурманова и фильм под таким же заглавием.

В качестве очередного примера многозначных заглавий Пелевина можно привести *Любовь к трем цукербринам*. Для русского читателя некоторые интерекстуальные ссылки видны сразу, напр., связь с оперой Сергея Прокофьева «Любовь к трем апельсинам». Языковая игра строится также на основании фонетического сходства слов *цукербрин* и *апельсин*. Такого подобия нет в польском языке, в котором заглавие оперы Прокофьева переведено как «Miłość do trzech pomarańczy”. Внимания заслуживает также форма слова Цукербрин, которое образовано путем соединения двух фамилий Цукерберг (Mark Zuckerberg – основатель Фейсбука) и Брин (Sergey Brin – один из создателей Google). Правильное восприятие этой ссылки не зависит от национальной принадлежности; оно доступно только тем, кто знает эти фамилии.

Антропонимы вообще являются важным элементом художественного текста, становятся его эмблемой и – часто – заглавием. В процессе перевода имена собственные, как и остальные элементы текста, должны подвергаться всесторонней интерпретации. Их исчезновение при изменении заглавия делает интерпретацию невозможной. Польский читатель в связи с этим не только не понимает анекдотов про Чапаева, но не видит также смысла их появления.

Возвращаясь к переводу значащих имен собственных, отметим, что в любом художественном тексте они являются, как правило, результатом сознательного выбора автора. В связи с этим подход к ним требует со стороны переводчика конкретных знаний – главным образом – прагматических и культурных.

Необычным, даже странным, является имя главного героя первого романа Пелевина *Generation П – Вавилен*. Это имя является результатом споров Пелевина с Василием Аксионовым и, ссылась на произведение, *Было составлено из слов «Василий Аксенов» и «Владимир Ильич Ленин* [12, с. 14]. В связи с этим появляется здесь некий символический образ, погруженный в одной культуре, возможный для прочтения в другой. Семантические потери, однако, как часто бывает в таких ситуациях, являются неизбежными. В польском переводе такое объяснение этимологии этого имени является понятным. Однако, уже очередное высказывание автора, который, стыдясь его, начинает придумывать другую версию про то, что *Отец назвал его так потому, что увлекался восточной мистикой и имел в виду*

древний город, Вавилон [12, с. 14]. Wawilon звучит по-польски странно. При этом признанным аналогом *Вавилона* является *Babilon*. Не удивительно тогда, что переводчица приняла решение поместить в тексте перевода примечание. В другом месте, однако, из-за непоследовательного решения, она прерывает эту очевидную, казалось бы, ассоциативную цепь. Имя Ленина переводит сначала с помощью его польского аналога Włodzimierz (*Imię było zlepkiem słów «Wasilij Aksionow» i «Włodzimierz Iljicz Lenin»* [7:11], потом же – на той же странице – в транскрибированной версии – Władimir (*Tatarski w wieku lat osiemnastu z satysfakcją zgubił swój pierwszy dowód osobisty, a drugi wydano mu już na imię Władimir*). Такое решение, с одной стороны, является сигналом появления в тексте элементов категории «чужого», с другой же – теряются здесь элементы языковой игры. Помимо прочего, перевод имен собственных должен обеспечивать их функциональную правдоподобность. Имя Владимир определяет не просто героя, а русского героя. Применение перводчиками транскрипции и транслитерации оказывается часто решением, препятствующим передаче внутреннего содержания. Выходом из положения является тогда применение комментариев, хотя количество сносок может затруднять восприятие текста.

Помимо номинативной функции, имена собственные выполняют в художественном тексте еще ряд других (в частности – характеризующую и идеологическую). Как замечает Анна Белоконева: „Имя и именуемое относятся к древнейшим объектам рефлексий, нашедшим своё отражение в мифологическом сознании человечества» [9, с. 65]. Именно поэтому переводческие решения являются столь важными. Те из них, которые можно признать успешными, позволяют правильно интерпретировать текст, выявить имплицитную информацию, служат также источником информации об авторе и его творчестве.

Нетипичное имя имеет также Омон Кривомазов – герой романа *Омон Ра* (*Omon Ra*). Омоном назвал его отец, который всю жизнь проработал в милиции и хотел, чтобы сын стал тоже милиционером *– — Пойми, Омка, — часто говорил он мне, выпив, — пойдёшь в милицию — так с таким именем, да ещё если в партию вступишь…* [11, с. 7]. Наблюдаемая здесь ирония становится началом игры автора с читателем. Ее суть основывается на ситуации, в которой одно понятие может толковаться по-разному, в зависимости от общих и фоновых знаний читателя, от сложившейся у него системы пресуппозиций и импликаций. В советской действительности аббревиатура ОМОН обозначала *Отряд милиции особого назначения*. В произведении – как имя – воспринималась как пропуск в лучшую жизнь. Работа в милиции, как воплощение этой жизни, является очевидным отражением представлений советского человека о влиянии имени на судьбу.

Значащим и интенциональными являются также фамилия героев – *Кривомазов* и имена его брата и отца – *Овир* и *Матвей*. Овир Кривомазов (ОВИР – *Отдел виз и регистрации иностранных граждан*), «которого отец хотел сделать дипломатом», умер от менингита [11, с. , 8]. Матвей же, несмотря на то, что у него «порядочное» имя, «все, что он себе выслужил, это нищую пенсию да одинокое старческое пьянство» [11, с. 8]. Сама фамилия героев отсылает к русской классической литературе, прежде всего – к роману Ф. Достоевского «Братья Карамазовы». Ее первая часть – *криво-* дает право судить, что героев ожидает нелегкая судьба. Именно так – *криво* – они идут по жизни. В существующих двух польских переводах, выполненных – соответственно Еугениушем Дембским (2003) и Эвой Роевской-Олеярчук (2007) из этой игры с именами и фамилиями не остается почти ничего. Имена *Омон* и *Овир* переведены здесь с помощью транслитерации (*Omon*, *Owir*), хотя с соответствующим пояснительным комментарием. Имя *Матвей* же переводится аналогично. Однако в данном случае применение транслитерации лишает польского читателя знаний о том, почему данное имя является «порядочным». Матвей – имя

древнееврейского происхождения, обозначающее дар Яхве (Бога) – имеет в польском языке признанный аналог – *Mateusz*. Таким образом, только применение этого аналога обеспечило бы желаемый коммуникативный эффект. Пелевин прибегает также часто к другим культурам. Символику имени Омон мы узнаем из воспоминаний героя о его разговоре со старухой-соседкой о том, чей бог лучше: *Особенно мне нравился Ра, бог, которому доверились много тысяч лет назад египтяне, – нравился, наверное, потому, что у него была соколиная голова, а лётчиков, космонавтов и вообще героев по радио часто называли соколами* [11 , 56]. Омон Ра отсылает к Амону Ра – богу солнца. Таким образом, имя Омон, отражающее идеалы советской действительности, пересекается с именем египетского бога. Такой прием может быть прочтен как стремление к идеалу, к лучшему миру. Польскому читателю такая интерпретация опять не доступна.

Трудности перевода пелевинской прозы. Как было уже сказано, отличительной чертой прозы Виктора Пелевина является использование различных интертекстуальных отсылок: аллюзий, реминисценций, ассоциаций и аналогий. Пелевин пользуется также коллажом и кодированием, метарассказом и пародийным модусом повествования. Привлекая читателя к участию в придуманной собой игре, писатель использует любые тексты (даже не существующие), слова или языковой материал, прибегая ко всем реестрам, смешивая разные уровни одного языка и разные языки (русский и английский). Не удивительно тогда, что перевод текстов и подтекстов Пелевина становится настоящей переводческой задачей, с которой не все переводчики в состоянии справиться. Проблемы возникают как в результате системных ограничений и структурных различий между сопоставляемыми языками, так и из-за недостаточной компетенции переводчика. Для полного понимания смыслов пелевинской прозы недостаточно знать реалии эпохи. Помимо прочего, надо осознавать существование нетрадиционных языковых форм, с помощью которых эти реалии вводятся в повествование. Дополнительные проблемы появляются при изменении культурной перспективы и целевого получателя. Именно поэтому для многих исследователей Пелевин является «сложным для перевода» или даже «неконвертируемым», хотя, вопреки этому мнению количество переводов его книг постоянно увеличивается.

Заключение. Ввиду формальных ограничений невозможным является исчерпывающее описание всех аспектов обсуждаемой здесь проблемы. Тем не менее, как нам кажется, проанализированные примеры позволили выявить основные трудности, с которыми сталкиваются переводчики произведений Виктора Пелевина. Найти удачное переводческое решение – задача довольно сложная, если иметь дело с автором, который как будто преднамеренно «затрудняет» работу. Но это тоже, как нам кажется, существенный элемент игры.

Список литературы

1. Lewicki R., 2010, *Obcość w odbiorze przekładu*. Lublin 2000.
2. Lewicki R., 2017, *Zagadnienia lingwistyki przekładu*, Lublin.
3. Piechnik I., *Intertekstualność*//Dąmbska-Prokop U. (ред.), *Mała encyklopedia przekładoznawstwa.* Częstochowa 2000.
4. Pielewin W., 2003, *Omon Ra i inne opowiadania,* Przeł. E. Dębski, „Sfinks" nr 3 (34).
5. Pielewin W., 2007, *Omon Ra i inne opowiadania,* Przeł. E. Rojewska-Olejarczuk. Warszawa.
6. Pielewin W., 2008, *Empire V,* Przeł. E. Rojewska-Olejarczuk. Warszawa.
7. Pielewin W., 2010, *Generation „P",* Przeł. E. Rojewska-Olejarczuk. Warszawa.
8. Urbanek D., Dialektyka przekładu. Warszawa 2011.
9. Белоконева А.О., 2012, *Миф, имя, судьба героя в эстетике постмодернизма (на материале произведений В. О. Пелевина*). Вестник КемГУ 2012 № 4 (52) Т. 3.

10. Маркова Т.Н, *Русская проза рубежа XX–XXI веков: трансформации форм и конструкций (В. Маканин, Л. Петрушевская, В. Пелевин).* Saarbruchen Germany: Palmarium Akademic Publishing, 2012. – 468 с.
11. Пелевин В, 2001, *Омон Ра*. Москва.
12. Пелевин В, 2002, *Generation П*. Москва.
13. Пелевин В, 2006, *Empire V*. Москва.
14. Полотовский С., *Пелевин и поколение пустоты*. 2012 (ebook)
15. Сохарева Т., Русская литература и секс будущего. https://www.gazeta.ru/culture/2017/09/27/a_10908638.shtml {дата обращения 12/05.2019]

Малыса Оксана, доктор филологических наук, адъюнкт, Силезский университет в г. Катовице, Польша

Małysa Oksana, doctor habilitated in humanities, associate professor, University of Silesia in Katowice, Poland

ПОЛЬСКИЕ КУЛИНАРНЫЕ КНИГИ В РУССКИХ ПЕРЕВОДАХ

POLISH COOKERY BOOKS IN RUSSIAN TRANSLATION

Аннотация. Кулинарные книги, как отдельный жанр, выделяемый на основании структурно-прагматических критериев, играют важную роль в коммуникации и являются существенным элементом культуры. В ходе исследования будут рассмотрены польские поваренные книги в русских переводах. Это даст возможность показать специфику этого жанра, его разновидностей и модификаций на фоне социальных преобразований, поведенческих моделей и отношений между отправителем и получателем информации. Предметом более подробного анализа будет ряд переводов одной из книг Марии Лемнис и Хенрика Витры. Отмечается, что специфика перевода кулинарных книг отражает не только способы передачи названий реалий, но и коммуникативные переводческие тактики.

Ключевые слова: культура, текст, жанр, перевод, польская кухня, Мария Лемнис и Хенрик Витры, кулинарная книга, заглавие, кулинарная лексика, тактика перевода

Abstract. Cookery books, constituting a separate genre distinguished on the basis of structural and pragmatic criteria, play a significant communication role in the society and are an essential element of culture. The research will focus on Polish cookery books and their Russian translations. This will allow to show specificity of this genre, its varieties and modifications in the context of social transformations, behaviours as well as author-reader relationship. A particular focus will be placed on translation series cookery book by Maria Lemnis and Henryk Vitry. Translation specificity of both texts is reflected not only in ways of finding appropriate equivalents for cuisine-related terminology but also, among others, in communication tactics adopted by translators.

Keywords: culture, text, genre, translation, Polish Cooking, Maria Lemnis and Henryk Vitry, cookery book, title, cooking vocabulary, tactics of translators

Введение. Стремление человека к познанию новых вкусовых ощущений и эстетизации того, что связано с приготовлением и приемом пищи, известно издавна. Оно привело не только к устной передаче рецептов уже в древние времена, а вместе с развитием письменности к упоминанию о блюдах в разных типах текстов, но также нашло отражение в литературе,

посвященной исключительно кулинарному искусству. Поваренные книги, как отдельный жанр, выделяемый на основании структурно-прагматических критериев, выполняют в обществе значимые коммуникативные функции и являются одним из существенных элементов культуры. Их анализ может проводиться в разных аспектах: к примеру, с точки зрения проявления в них связи кухни и культуры, традиций питания и моды, особенностей их языка и стиля. В настоящее время специфика поваренных книг рассматривается как в рамках «гастрономической лингвистики», кулинарного дискурса, так и антропологии питания или food studies. Плодотворным представляется также их исследование в контексте перевода.

Цель настоящей статьи заключается в том, чтобы показать, какие из собраний кулинарных рецептов, изданных в Польше, были выбраны для перевода на русский язык и как они взаимосвязаны с русскими поваренными книгами. Особое внимание обратим на ряд переводов одной из польских кулинарных книг, что даст возможность полнее раскрыть роль этого жанра во временном срезе, проследить функционирование языковых и стилистических средств и способы их отражения в переводе, а также выявить основные переводческие тенденции в этой области.

Теоретическая основа. Теоретической основой исследования является динамическая парадигма, ориентированная на текст как речевую реализацию языка в контексте перевода согласно концепции Ирины Алексеевой [1].

Методы исследования. Методология, принятая в настоящей работе, соотносится с теорией текста, лингвистическим жанроведением и переводоведением. Отметим при этом, что поваренные книги представляют собой письменную разновидность текстов, типология, жанровая форма и прагматические показатели которых актуализируются в зависимости от изменений, происходящих в социальном пространстве. Наряду с этим модифицируются также переводческие стратегии и тактики, востребованные в этой сфере. Кухня соединяет в себе две черты – универсальность, поскольку мы все едим, и специфичность, так как она формирует культурный идентитет. Последнее может приводить к переводческим барьерам, преодолевая которые, переводчик стремиться либо сохранить местный колорит, либо приспособить содержание к познавательному горизонту вторичных адресатов [15, с. 9].

Анализ материала. Считается, что в Европе первая кулинарная книга появилась в V веке до н.э. Заслуги ее автора, Митайкоса из Сиракуз, сравнивались с достижениями Фидия, что было выражением признания и уважения, с которым греки относились к свои поварам [16, с. 25]. В славянском кругу такие издания появились значительно позднее. Так, в Польше первая поваренная книга, *Compendium ferculorum albo zebranie potraw* Станислава Чернецкого [12], вышла только в конце XVII века, в 1682 году. В свою очередь, на русском языке со сборниками кулинарных рецептов можно было познакомиться почти столетие спустя, в 1779 году, когда опубликовали *Поваренные записки* Сергея Васильевича Друковцева [3], раннее входившие как часть в книгу *Экономические наставления дворянам, крестьянам, поварам и поварихам* (1772 г.). В 1795–1795 гг. вышел в свет *Словарь поваренный, приспешничий, кандиторский и дистиллаторский*, в которой его автор, Василий Алексеевич Лёвшин, представлял инструкции по приготовлению пищи [5]. В своем большинстве эти книги содержали рецепты, услышанные или переведенные прежде всего с французского языка, хотя, согласно существующим в то время обычаям, не было никаких упоминаний на тему их первоисточников. Вместе с тем литературные способности как Друковцева, так и Лёвшина придавали повествованию яркий и образный характер. Готовить по этим книгам было однако достаточно сложно, так как в них не было конкретных указаний, касающихся, например, количества ингредиентов, требуемых для приготовления того или иного блюда. Этими рецептами могли скорее воспользоваться профессиональные повара, которые готовивили

только знакомые им блюда и которым достаточно было общих рекомендаций – такова и была идея кулинарных книг тех времен [18].

Изменяющиеся политические и экономические условия, а также трансформации структуры общества в XIX веке как в России, так и на польских землях (хотя Польши в результате разделов не было тогда на карте мира) привели к повышению интереса к пользованию кулинарными сборниками людей без предыдущих знаний и опыта в области кулинарии. В них стали размещать не только инструкции по способам того, как готовить пищу, но и руководства по ведению домашнего хозяйства. Тем самым моделировался стиль жизни нового поколения женщин, которые неслучайно все чаще сами становились и авторами поваренных книг. Они делились проверенными рецептами, а лейтмотивом их книг стали практичность, деловитость и экономность. Это вписывалось в позитивистское течение, хотя кулинарные книги были заведомо недемократичны, поскольку в них все же не учитывались возможности большей части населения [8, с. 215]. Широкую известность в России приобрела книга Елены Молоховец с примечательным заглавием *Подарок молодым хозяйкам или средство к уменьшению расходов в домашнем хозяйстве,* впервые опубликованная в 1861 году и до 1917 года переизданная 29 раз [9]. С ней во многом перекликались и первые русские переводы польских предписаний в области кулинарии. Началом послужили автопереводы популярных поварских книг Люцины Цверчакевич (Цверчакевичова) – *365 обедов за 1 рубль* (польск. *365 obiadów za pięć złotych*) [10] и *Единственные практические правила для приготовления всякого рода печений, варений и разных запасов на зиму* (польск. *Jedyne praktyczne przepisy wszelkich zapasów spiżarnianych oraz pieczenia ciast*) [11], которые вышли в 1872 году. Уже в их заглавиях отражается инструментальная направленность, в том числе, как в случае первого сборника, где стоимость обедов в злотых пересчитана на рубли, на уровне приспособления перевода к российским реалиям.

Специфика советского времени, как известно, проявлялась в немногочисленности разного вида товаров так называемого народного потребления, что было заметно и на уровне издания кулинарных книг. В небольшой список публикаций по этой тематике входили собрания, которые знакомили граждан Советского Союза с традициями питания жителей стран народной демократии. Так, на русский язык был переведен бестселлер под редакцией Станислава Бергера *Kuchnia polska – Польская кухня* (1958) [2]. Эта публикация носит назидательный и воспитательный характер. Наряду с проверенными на практике кулинарными рецептами в нее входят сведения на тему правил рационального питания, сервировки стола и подачи блюд, а также надлежащего поведения во время еды и приёма гостей. Информация адресована прежде всего женщинам, ответственным за питание семьи и заботящимся о её здоровье.

Нормативная трактовка принципов организации кулинарного пространства в этом сборнике наиболее близка культовой в СССР *Книге о вкусной и здоровой пище* [4]. Не вызывает поэтому удивления факт, что на интернет-сайтах в рекламном объявлении виднеется упоминание о том, что *Польская кухня* – это русскоязычное издание польского варианта вышеупомянутого текста. Однако это не калька советского подарочного бестселлера, но оригинальная книга, созданная группой польских специалистов [20]. Возможно, что именно поэтому размещенные в ней рецепты более практичные, чем представленные в русском первоисточнике. В отличие от *Книги о вкусной и здоровой пище,* на основе которой, как утверждается, никто никогда ничего не приготовил, *Польская кухня* может вдохновлять до сих пор.

На соотнесения с упомянутой выше советской книгой по кулинарии указывают также авторы одного из переводов польского текста *Książka kucharska dla samotnych i zakochanych*

Марии Лемнис и Хенрика Витры, написанного в середине прошлого века [14] и на котором остановимся несколько подробнее. В примечаниях к одному из специально разработанных интернет-изданий начала нашего столетия переводчики делятся с читателем следующей информацией: «И один секрет авторов книги, который мы раскрываем: Мария и Хенрик видимо хорошо знают русский язык и читали нашу *Книгу о вкусной и здоровой пище.* По крайней мере они придерживаются той же структуры в своей книге и даже приводят некоторые видоизмененные рецепты оттуда» [22]. Можно однако предположить, что эта книга черпала некие образцы из труда по польской кухне. Наряду с этим она в большей степени была приспособлена к реалиям эпохи социализма с его дефицитом продуктов и учитывала особенности приготовления еды для одного человека, а не, как обычно в изданиях такого типа, по крайней мере для трех или четырех лиц, хотя и гости в этой книге не были обойдены стороной. Самое главное, что читателем выступал здесь прежде всего мужчина – в качестве новичка, время и терпение которого ограничены.

В этой связи следует вспомнить о том, что под псевдонимом Мария Лемнис и Хенрик Витры скрывался журналист Тадеуш Жакей – музыковед, музыкальный публицист и писатель, родом из Львова. Кроме вышеупомянутой, он написал еще две книги по кулинарии – *Iskier przewodnik sztuki kulinarnej* и *W staropolskiej kuchni i przy polskim stole.* Последняя также была переведена на русский язык под заглавием *В старопольской кухне и за польским столом* и издана в 1992 году [19]. Обращает на себя внимание то, что избранный псевдоним представляет оба пола, причем, как указывается в предисловии, супружескую пару, в то время как в тот период кулинарные книги писались или коллективом авторов, или женщинами. Вероятнее всего, это было обусловлено тем, что несмотря на стереотип о таланте поваров-мужчин, в 50-60-х годах XX века большую часть составляло число готовящих пищу женщин [13, с. 220–221], хотя автор был профессионалом, а адресат – любителем. Неслучайно даже одно из позднейших изданий текста *Książka kucharska dla samotnych i zakochanych* на русском языке, несмотря на то, что на обложке представлены женская и мужская фамилии, вышло в серии *Польские хозяйки советуют.* Остальные три книги из этой серии – *У меня на кухне ничего не пропадает* Анны Гасик, *Азбука кулинарного искусства* Алины и Паулины Федак и *Простое лечение пищей* Софьи Завистовской – действительно вписываются в эту концепцию как с точки зрения авторства, так и разнообразия тематики. В них представлены и основы рационального питания в эпоху экономического кризиса, и азы для начинающих кулинарок, и советы по приготовлению диетических блюд [23]. Все эти книги, появившиеся на рынке в 90-х годах прошлого века, т.е. после распада СССР, передавали в форме кулинарных записок частный опыт. Отмечается, что он и «раньше мог вызывать у обывателя больше доверия, чем дискредитированное государственное слово, но в новых условиях этот опыт оказался еще и защищен авторитетом книжного издания, самим фактом изданности» [12, с. 217].

Небезынтересно однако, что первый, хотя и сокращенный, перевод публикации *Książka kucharska dla samotnych i zakochanych* был осуществлен уже в 1967 году А. Глауберман-Изаровой. В его заглавии, *Для студентов и влюбленных,* нет упоминания о жанре произведения. Здесь остаются названы только лица, которым адресована эта книга, хотя на самом деле это не должно ограничивать их круга. С этой точки зрения заглавие становится более интригующим, вызывая интерес к содержанию текста и интенсифицируя ожидания потенциального читателя в плане коммуникативных целей автора. Эта неоднозначность интерпретации заметна тем более, что в русском варианте подобрано заглавие, в котором название *одинокие* заменено наименованием *студенты*. Одинокий человек ассоциируются с грустью, покинутостью, что не вписывалось раньше в официальную пропаганду успеха. В свою очередь, студент вызывает положительные ассоциации, учитывая его молодой возраст и

преимущественно оптимистическое восприятие мира. В данном контексте особое значение приобретает то, что книга была опубликована в издательстве ЦК ВЛКСМ «Молодая гвардия». В кратком описании книги отмечено, что ее тематика касается организации холостяцкой жизни, вкусных блюд, домашнего тепла и здорового образа жизни.

В других переводах, так же, как и в оригинале, на первый план выдвигается дескриптивная функция заглавия. В переводе 1993 года эксплицитности названия адресата предшествует жанровая информация, хотя и обладающая метатекстовым характером, ср.: *Настольная книга студентов и влюбленных.* Это внушает прочтение произведения сквозь призму своего рода учебника, т.е. другого жанра, чем кулинарная книга. При этом во всех польских изданиях именно значение этого жанра, т.е. *książka kucharska,* намеренно подчеркнуто более крупным шрифтом по сравнению со второй частью заглавия. Отметим, что в русском языке сочетание *настольная книга* в переносном значении обозначает необходимую, любимую книгу (именно поэтому она всегда лежит на столе), а в качестве шутливого синонима этого словосочетания часто используются даже названия жанров религиозных текстов – *евангелие* или *Библия*.

Книга, в котором жанровая номинация *настольная книга* вынесена в заглавие, вышла в уже приводимой нами серии *Польские хозяйки советуют*, а в аннотации подчеркнуто, что «некоторые рецепты и этические советы, которые сейчас выглядят несвоевременными, через какой-то срок вновь станут реальными. Книга – живой организм. Почти живое существо. Отсюда и название ее. Пускай она поселится на холостяцкой кухне. С ее помощью вы одолеете трудные времена!» [23].

Подобным образом озаглавлена интернет-версия переводов 2010 и 2012 годов: *Настольная книга для студентов и влюбленных* [22]. В последнем из них отмечено, что переводчики ввели в текст 10 % изменений и дополнений, которые, по их мнению, сделали бы и сами авторы исходного текста, если бы хотели издать ее 20 лет спустя (скорее всего, здесь имеется в виду его русский перевод 1993 года).

Только одно из примененных переводчиками заглавий на русском языке – *Поварская книга для одиноких и влюбленных* – полностью передает все семантические нюансы, которые содержатся в польском названии книги [7]. Этим предопределяется то, что в аннотации к ней вначале дается ссылка на кулинарную тематику, а лишь потом на сопутствующие ей в той или иной степени другие стороны жизни. Причем инициирующее аннотацию крылатое выражение *Известно, что путь к сердцу мужчины лежит через желудок* однозначно указывает на обращение к женской читательской аудитории.

Иное распределение семантических акцентов распространяется не только на заглавия и аннотации или вступительные замечания к изданиям, но также на область предлагаемых блюд и разного рода дополнительных сведений. Так, в первом переводе книги Лемнис и Витры больше внимания посвящено польской истории, польской кухне и польскому менталитету (ср. приводимую там пословицу *Когда поляк голоден, он зол*). Все последующие переводы носят более универсальный характер. К примеру, отнесение к старопольским традициям и названиям старопольских блюд преобразуются в них в наименование *старая кухня.* В них исчезают цитируемые там фрагменты польской художественной литературы, например, из *Пана Тадеуша* Адама Мицкевича. И, конечно, нет мотивов, связанных с особенностями повседневной жизни в социалистической Польше.

Только интернет-версия содержит введение от авторов и примечания. Это тоже единственное издание, которое сопровождается снимками и иллюстрациями, – во всех бумажных рисунок размещен лишь на обложке. Кроме того, электронная форма включает новые рецепты (к примеру, китайский рецепт яичница-глазунья «портмоне») с классическим подразделением на

часть с компонентами блюда и описанием его приготовления с пошаговой структурой. В этих местах происходит сдвиг в сторону типичного инструктажа, которого старается избегать автор исходного текста – его нарратив представляет собой скорее истории про еду.

Полученные результаты. Таким образом, каждая из переводных публикаций представляет текст М. Лемнис и Х. Витры *Książka kucharska dla samotnych i zakochanych* несколько в ином аспекте – в зависимости от приложенного комментария, издательской серии, стратегии продвижения, заметной уже в подборе разных заглавий перевода книги, графического оформления и других факторов. Вместе с тем во всех переводах с точки зрения жанровых особенностей остаются неострые границы между рецептами и домашними советами, предлагаемыми в книге. Самым важным является однако то, что переводчикам удалось сохранить впечатление равноправности отношений и близкой связи между отправителем и получателем информации, теплую дружественную тональность общения и тонкий юмор автора, суггестивность описания простоты кулинарного искусства и в то же время необходимости его познания, а прежде всего дистансированность к себе и иронический подход к жизни. Вписанные в это «незначительные идентичности», к которым принадлежат и кулинарные предпочтения, также «вносят существенный вклад в наше ощущение себя: кто мы, насколько мы компетентны, кем являются и должны быть наши друзья, кем мы восхищаемся и кого мы презираем» [18].

Заключение. Несмотря на то, что диапазон кулинарного дискурса сегодня значительно обогатился – наряду с поваренными книгами он охватывает кулинарные журналы, телевизионные программы и интернет-сайты на тему приготовления пищи и пр., –в определенной степени на русскоязычном рынке остаются востребованными и переводы польской литературы, посвященные вопросам кулинарии. Об этом в частности свидетельствует целый ряд переводов и переизданий одной из поваренных книг М. Лемнис и Х. Витры. Скорее всего, адресатов привлекает даже не сама подборка рецептов, а ярко выраженный индивидуальный характер авторского повествования. Именно поэтому переведены и кулинарные записки хорошо знакомой русскоговорящему читателю польской писательницы Иоанны Хмелевской, изданные под двумя заглавиями – *Моя поваренная книга* и *Книга про еду* (польск. *Książka poniekąd kucharska*) [20]. Ее иронический идиостиль присущ также этому изданию, в котором наблюдения о жизни, конечно, гораздо важнее не совсем исчерпывающих рецептов. И здесь ей вторит Дарья Донцова, которая свое детективное творчество в *Кулинарной книге лентяйки* [17] расширяет рамками отдельного кулинарного повествования.

В заключение отметим, что каждая кулинарная книга, являясь продуктом своей эпохи, встречается с ее вкусами и предубеждениями. Переводчик такого текста в большем или меньшем масштабе затемняет его родословную и отражает востребованные в свое время предпочтения, в том числе кулинарные. Фактическая же утилитарная ценность поваренной книги непосредственно зависит от степени ее актуальности и, как можно заметить, вообще не всегда выдвигается на первый план. Эти книги можно просто читать, но можно читать и готовить по их рецептам.

Список литературы

1. Алексеева И.С., *Текст и перевод. Вопросы теории.* Москва 2008.
2. Бергер С., Кульзова-Гавличкова Е., Стобницкая Е. и др., *Польская кухня.* Перевод С. Анаян, К. Березовская, С. Кленович. Редактор перевода И. Дудовская. Варшава 1958.
3. Друковцев С.В., *Поваренные записки.* Москва 1779.
4. *Книга о вкусной и здоровой пище.* Гл. ред. А.И. Опарин. Москва 1965.

5. Лёвшин В.А., *Словарь поваренный, приспешничий, кандиторский и дистиллаторский*. Москва 1795–1797.
6. Лемнис М., Витри Г., *В старопольской кухне и за польским столом*. Варшава 1992.
7. Лемнис М., Витры Х., *Поварская книга для одиноких и влюбленных*. Москва 1994.
8. Литовская М.А., «*Счастье есть»: кулинарная книга как жанр новейшей российской словесности // Культ-товары-XXI: ревизия ценностей (масскультура и ее потребители) : коллективная монография*. Под общ. ред. И. Л. Савкиной, М. А. Черняк, Л. А. Назаровой. Екатеринбург. Санкт-Петербург 2012.
9. Молоховец Е., *Подарок молодым хозяйкам или средство к уменьшению расходов в домашнем хозяйстве.* Санкт-Петербург 1904.
10. Ц. Люцина (Цверчакевичова Л.), *365 обедов за 1 рубль.* Санкт-Петербург 1872.
11. Ц. Люцина (Цверчакевичова Л.), *Единственные практические правила для приготовления всякого рода печений, варений и разных запасов на зиму.* Санкт-Петербург 1872.
12. Czernecki S., *Compendium ferculorum albo zebranie potraw przez* […]. Kraków 1753.
13. Friedrich J., *„Socrealizm" w kuchni. Wstępne rozeznania problemu badawczego //W kuchni i za stołem. Dystanse i przenikanie kultur.* Red. T. Stegner. Gdańsk 2003.
14. Lemnis M., Vitry H., *Książka kucharska dla samotnych i zakochanych.* Warszawa 1959.
15. Skibińska E., *Kuchnia tłumacza. Studia o polsko-francuskich relacjach przekładowych.* Kraków 2008.
16. Żarski W., *Książka kucharska jako tekst.* Wrocław 2008.

Электронные источники

1. Донцова Д., *Кулинарная книга лентяйки.* https://mybook.ru/author/darya-doncova/kulinarnaya-kniga-lentyajki-vkusno-i-bystro/ (дата обращения: 10.06.2019)
2. Лакофф Р., *Социальная идентичность в жанре меню: «человек ест то, что он ест»* // «Жанры речи» 2012, выпуск 8. https://www.sgu.ru/structure/ philological/linghist/sbornik-zhanry-rechi/materialy-vypuskov /vypusk-8 (дата обращения: 05.04.2019)
3. Лемнис М., Витры Х., *В старопольской кухне и за польским столом.* https://www.litmir.me/br/?b=199057 (дата обращения: 15.04.2019)
4. Хмелевская И., *Моя поваренная книга (Книга про еду).* Пер. В.Селиванова. https://www.e-reading.club/book.php?book=62136 (дата обращения: 10.06.2019)
5. https://www.olx.ua/obyavlenie/polskaya-kuhnya-varshava-1958-g-antikvarnaya-kulinarnaya-kniga-prezent-IDDcH8s.html (дата обращения: 10.05.2019)
6. https://www.livelib.ru/author/361275/latest-mariya-lemnis (дата обращения: 09.04.2019)
7. https://www.livelib.ru/pubseries/716322-polskie-hozyajki-sovetuyut (дата обращения: 11.05.2019)

Нистратова Светлана, к.ф.н., научный сотрудник Венецианского университета Ка'Фоскари, Италия
Nistratova Svetlana, Phd, researcher Ca'Foscari University, Venice, Italy

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА И КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ РУССКИХ И ИТАЛЬЯНЦЕВ (НА ПРИМЕРЕ РЕЧЕВЫХ АКТОВ ПРОСЬБЫ И ИЗВИНЕНИЯ)

SPECIFIC CHARACTERISTICS OF RUSSIAN AND ITALIAN SPEECH ETIQUETTE AND COMMUNICATIVE BEHAVIOR (THE CASE OF THE REQUEST, APOLOGY)

Аннотация: Статья посвящена контрастивному анализу средств выражения категории вежливости в русской и итальянской культурах. Вежливость является частью национальной концептосферы, поэтому ее специфика обусловлена типом культуры, которая в свою очередь определяется конкретным содержанием ценностей. Хотя средства выражения вежливости в рассматриваемых культурах и обнаруживают значительные сходства, обусловленные системой ценностей, во многом совпадающей у двух народов, они не обладают полной эквивалентностью. Будучи универсальной категорией, вежливость характеризуется и этнокультурной спецификой, учет которой является необходимым условием успешной межкультурной коммуникации, а следовательно ее изучение приобретает важное значение не только в практике преподавания иностранных языков, но и при обучении переводу. В настоящее время актуальным является интерпретация национальной специфики речевого этикета на основе контрастивного анализа применительно к конкретным речевым актам. В статье рассматриваются универсальные особенности и национальная специфика таких этикетных формул, как извинение и просьба в русском и итальянском языках. Проведенное исследование позволило выявить сходства и различия в русском и итальянском коммуникативном поведении, а также общие речевые стратегии и тактики, используемые для выражения речевых актов просьбы и извинения. Полученные лингвистические данные могут оказаться полезными при обучении межкультурной коммуникации и переводу русских и итальянцев.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, вежливость, речевой этикет, коммуникативное поведение, просьба, извинение, русские и итальянцы

Abstract. This paper presents a contrastive analysis of linguistic means of category of politeness expression in Russian and Italian cultures. Its specificity is determined by the cultural type, which, in turn, rests on the concrete meaning of the cultural values. The means of expression of politeness reveal considerable similarities that are based on the systems of values largely shared by these two nations. Yet, on the other hand, these two are not fully equivalent. As a universal category, politeness is also characterized by ethno-cultural specificity, which is bound to be taken into account as a precondition of successful intercultural communication. concrete means of politeness expression require proper study for the practical purposes of both foreign language and translation instruction. Presently, interpretation of national specificity of speech etiquette is actual on the basis of the contrastive analysis of concrete speech acts. The paper presents universal features and national

specificity of etiquette phrases of apology and request in the Russian and Italian languages. This study demonstrated similarities and differences in Russian- and Italian-language communicative behaviors, as well as general speech strategies and tactics employed in performing speech acts of request and apology. These data can be used in teaching intercultural communication and translation.

Keywords: intercultural communication, politeness, speech etiquette, communicative behavior, request, apology, Russian, Italian

Введение. Традиционно категория вежливости изучалась в рамках культуры речи, однако в настоящее время данная проблематика выделилась в самостоятельную область исследований и стала одним из основных направлений лингвистики, что обусловлено целым рядом факторов [8, с. 134]. Создано международное научное сообщество Linguistic Politeness Research Group, издается журнал Journal of Politeness Research (JPR), во всем мире проводятся многочисленные конференции. Так, например, в России в РГГУ регулярно проходят конференции, посвященные данной проблематике, последняя международная конференция состоялась в октябре 2018 г. [3].

Будучи универсальной категорией, вежливость обладает и этнокультурной спецификой, учет которой является необходимым условием успешной межкультурной коммуникации, а следовательно ее изучение приобретает важное значение не только в практике преподавания иностранных языков, но и при обучении переводу. Буквальный перевод может привести к коммуникативной неудаче, так как в разных лингвокультурах представления о нормах вежливости могут не совпадать, поэтому необходимо ориентироваться, в первую очередь, на адресата переводимого сообщения. Категория вежливости не раз становилась объектом исследований лингвистов, культурологов, социолингвистов, при этом большое внимание в них уделялось интерпретации национальной специфики речевого этикета на материале различных языков [например, 1, 4, 7, 11].

Следует отметить, что в общем массиве научных исследований, посвященных межязыковому описанию и сопоставлению средств выражения вежливости, количество работ, выполненных на материале русского и итальянского языков, относительно невелико по сравнению с другими языками, в частности с английским. А даже если авторы и занимались анализом данной проблемы применительно к итальянскому языку, они в первую очередь фокусировали свое внимание на невербальных средствах, поскольку итальянская лингвокультура располагает большим и разнообразным набором специфических неязыковых средств, которые играют большую роль в коммуникативном поведении итальянцев, [см., например, 2, 5].

В настоящее время актуальной является интерпретация национальной специфики речевого этикета на основе контрастивного анализа применительно к конкретным речевым жанрам и речевым актам.

Цель данной работы – определить особенности функционирования форм речевого этикета и различия в коммуникативном поведении русских и итальянцев при выражении категории вежливости. В статье рассматриваются общие закономерности и национальная специфика таких общекультурных норм, как просьба и извинение в русском и итальянском языках, обусловленных культурными различиями и системой ценностей данных лингвокультур.

Хотя средства выражения вежливости в рассматриваемых культурах и обнаруживают значительные сходства, что обусловлено системой ценностей, которая в значительной степени совпадает у двух народов [9], они не обладают полной эквивалентностью, что объясняется принадлежностью русских и итальянцев к разным типам культуры.

Итальянцы в числе многих восточных и других западноевропейских народов являются яркими представителями индивидуалистской культуры, для которой, в первую очередь, характерен учет интересов отдельной личности и соблюдение *privacy*, вмешательство в личную сферу считается невежливым. Россия же, как известно, относится к странам с коллективистской культурой. Вследствие этого для выражения просьбы и извинения говорящий может прибегать к разным стратегиям, в частности, при реализации позитивной и негативной вежливости [13], по другой терминологии – вежливости сближения и вежливости дистанцирования, или "поддерживающей" *(cortesia supportiva)* и "оборонительной" вежливости" *(cortesia difensiva)* [14, с. 116]. В отличие от русской культуры, в большинстве культур Запада "вежливость, в основном, подразумевает собой негативную вежливость" [6, с. 78].

Данные и методы. Материалом для анализа этого исследования послужили данные, полученные путем анкетирования носителей русского и итальянского языков. Анкеты были разработаны на основе международного проекта *Cross-Cultural Speech Act Realization Patterns (CCARP)* [12]. В рамках данного проекта были исследованы 8 языков, в число которых не входил итальянский, поэтому в настоящей работе делается попытка, хотя бы в некоторой степени, восполнить эту лакуну. В качестве основного метода исследования был использован контрастивный анализ лингвистических средств выражения речевых актов просьбы и извинения в русском и итальянском языках.

В анкетировании приняло участие 50 человек (по 25 носителей каждого из исследуемых языков). Респондентам было предложено заполнить анкету на родном языке. Общий возраст участников варьировался от 17 до 74 лет, таким образом мы старались избежать влияния возрастных предпочтений при выборе языковых средств выражения просьбы и извинения. Основная часть респондентов имела высшее образование (88%), остальные имели среднее профессиональное или незаконченное высшее образование (68%). Русская группа состояла на 88% из женщин и на 12% из мужчин. Итальянская группа состояла на 76% из женщин и на 24% из мужчин.

В анкетах были представлены 16 коммуникативных ситуаций, в которых реализуются речевые акты просьбы и извинения: 8 ситуаций, предполагающих реализацию речевых актов просьбы, и 8 ситуаций – речевых актов извинения. При этом ситуации с просьбами и извинениями чередовались между собой. Типы ситуаций характеризовались различной вертикальной дистанцией между участниками общения (преподаватель – студент, работодатель – соискатель работы, сотрудник полиции – гражданин, клиент – обслуживающий персонал) и различной горизонтальной дистанцией (друзья, коллеги, сокурсники, соседи, незнакомые люди).

В каждой ситуации было представлено ее краткое описание и возможный диалог из двух-трех реплик, с одной пропущенной. Респондентам предлагалось восполнить недостающую реплику. В целях получения объективных результатов эксперимента участники анкетирования не были заранее информированы о целях исследования. Данные, полученные по каждой ситуации, были обработаны в соответствии с разработанной декодификационной схемой.

Остановимся кратко на основных результатах проведенного исследования.

Полученные результаты. Речевые акты просьбы. Просьбы являются импозитивными речевыми актами, так как выражают волю говорящего по отношению к адресату и побуждают его к действию. В случае отказа они могут привести к потере лица как говорящим, так и адресатом, то есть представляют потенциальную "угрозу" для обоих

участников общения, именно поэтому при их реализации активно используются стратегии дистанцирования.

В отличие от итальянской, в русской культуре допустимо прямое воздействие на собеседника. Прямые просьбы выражаются здесь глаголом в повелительном наклонении, к которому для усиления вежливости часто добавляется слово *пожалуйста*. При короткой горизонтальной дистанции (семья, друзья, коллеги, соседи) оно может опускаться. Заметим, что интонация при этом должна оставаться подчеркнуто вежливой, иначе просьба может быть воспринята адресатом как приказ.

В итальянском языке вежливая просьба никогда не выражается повелительным наклонением, которое используется только в приказах и требованиях. Следует иметь в виду, что добавление слова *пожалуйста (per favore/ per piacere/ per cortesia)* не меняет характер высказывания. Формы императива употребляются только в том случае, когда говорящий намеренно хочет быть менее вежливым, например, в ситуации навязанного общения: *Lasciami stare!/ Lasciami in pace!/ Non insistere! (Отстань от меня!/ Оставь меня в покое!/ Не настаивай!).* Только при очень короткой горизонтальной дистанции (семья, близкие друзья) в качестве исключения допустимо использование повелительного наклонения.

Использование императива в качестве вежливой просьбы в русском языке и недопущение этого в итальянском связаны с культурными различиями: в коллективистской культуре допускается прямое воздействие на собеседника, тогда как в индивидуалистской это является грубым нарушением норм этикета.

Вежливая просьба предполагает использование вопросительной формы, нередко в форме прямого вопроса *Mi presti i tuoi appunti?(Ты одолжишь мне свои конспекты?).* При этом для смягчения характера просьбы глагол часто употребляется в условном наклонении: *Mi presteresti gli appunti?* Ср.: *Ты могла бы мне одолжить свои конспекты?* В ответах русских респондентов данная конструкция отсутствует.

Для смягчения характера просьбы как в русском, так и в итальянском языке часто используются косвенные вопросы *(Ты можешь довезти меня до станции?/ Mi puoi dare un passaggio?)* и отрицания. Однако, дистанцирование с помощью отрицания выражается в них различными синтаксическими конструкциями: в русской лингвокультуре – с помощью частицы *не* перед глаголом *(Не подвезешь меня?)*, в итальянской – приставкой *dis-* в глаголе *dispiacere/ не нравиться (Ti dispiacerebbe darmi un passaggio?/ Не будешь ли так любезен подвезти меня?* Букв.: *Тебе было бы неприятно подвезти меня?/ Тебя затруднило бы подвезти меня?)* и конструкцией *non è che,* которая употребляется в прямом и косвенном вопросе в условном наклонении (*Non è che per caso mi presteresti i tuoi appunti? Non è che mi daresti un passaggio?/ Non è che mi potresti dare un passaggio?).* Последняя синтаксическая конструкция не имеет аналога в русском языке. Здесь ее функцию выполняют вводные слова *может/ может быть* (*Может, подбросишь меня?/ Может быть, довезешь меня?*), которые позволяют говорящему "обезопасить" себя в случае отказа со стороны адресата.

Примечательно, что в некоторых ситуациях русскими респондентами для смягчения просьбы использовалась лесть адресату со стороны говорящего, выраженная с помощью уменьшительно-ласкательных форм обращений (*Танечка, можно тебя попросить дать мне переписать конспект? Танюшка, удружи, дай списать! Есть ли возможность у тебя меня подбросить, соседушка?*), а также наречий (*по-дружески, по-соседски*, *по-братски*), подчеркивающих принадлежность адресата к группе "своих": *Может, по-дружески довезешь меня?* Заметим, что в итальянском языке ни один из респондентов не употребил лесть по отношению к адресату при выражении просьбы.

Для смягчения просьбы и русские, и итальянские респонденты использовали также разнообразные лексические элементы: *Пожалуйста/ Per favore*/ *Per piacere*; *Будь любезен/ Per cortesia*; *Будь другом*; *Будь (так) добр/ Saresti così gentile*; *Удружи*; *Ti dispiacerebbe*; *Cortesemente/ Gentilmente.*

Речевые акты извинения. Речевые акты извинения отличаются от речевых актов просьб, так как извинения обычно являются постсобытийными актами, в то время как просьбы всегда представляют собой пресобытийные акты. Просьбы совершаются с попыткой вызвать определенное событие или изменить его, извинения, в свою очередь, сигнализируют о том, что некоторое событие уже произошло. Извиняясь, говорящий признает то, что было допущено нарушение социальной нормы, и допускает то, что он имеет к этому отношение. Следовательно извинения ведут к потере лица говорящим, но сохраняют лицо адресата. Произнося извинение, говорящий отдает дань уважения социальной норме [12].

В русском и итальянском языках основными формами прямых извинений являются: *Извини/ Прости/ Прошу прощения/ Прошу извинить меня. Scusa/ Perdona/ Chiedo scusa/ Prego di scusarmi.* При этом самая распространенная форма в обоих языках – *Извини (Извините)/ Scusa (Scusi)*, выраженная императивом глагола. Форма *Прости/ Простите*, как правило, употребляется в ситуациях, требующих повышения иллокутивной силы извинения (например, извинение за неоднократно повторяющийся проступок или за причиненный вред). В русском языке она используется значительно чаще (20%), чем соответствующая итальянская форма *Perdona/ Perdoni* (лишь 5%).

Для интенсификации извинения итальянцы в этих ситуациях используют другие стратегии. Извинение часто сочетается с выражением сожаления (в 32% случаев) – *Mi dispiace*/ *Мне жаль*, а также с проявлением заботы об адресате (в 80% случаев) – *Si è fatto male?(Вы ничего себе не повредили?).* В русском языке – соответственно 20% и 8%.

Для усиления в русском языке к стандартной формуле извинения добавляется слово *пожалуйста (Извините, пожалуйста!)*. Заметим, что итальянцы при эксплицитных извинениях никогда не употребляют *per favore (пожалуйста)*. Ни один итальянский респондент не использовал формулу *Scusi, per favore*, тогда как в ответах русских респондентов конструкция *Извините, пожалуйста* оказалась очень частотной.

В отличие от русских, итальянцы для интенсификации извинения нередко дополняют глагол личным местоимением – *Scusami/ Mi scusi* (примерно в 90% случаев). В русском языке извинения с личным местоимением используется гораздо реже (10% случаев). Кроме того, в итальянском языке извинение может быть интенсифицировано наречиями *очень, много, действительно*: *Scusami tanto!/ Scusami molto!/ Perdonami davvero!* В русском языке они возможны только при возвратной форме глагола: *Я очень извиняюсь*, – что считается просторечным, в отличие от итальянского *Mi scuso infinitamente/ Mi scuso tanto. – Я бесконечно извиняюсь./ Я очень извиняюсь.*

В итальянском языке в качестве косвенного извинения в виде выражения сожаления часто употребляется глагольная конструкция *Mi dispiace/ Mi spiace*. Ни один из русских респондентов не употребил соответствующую форму *Мне жаль/ Я сожалею*. Вместо нее в русском языке обычно используется вводная конструкция *к сожалению.* Выражение сожаления в качестве извинения представляет собой более сдержанное извинение по сравнению с прямым перформативным извинением, поэтому в ответах и итальянских, и русских респондентов оно было использовано, например, при извинениях со стороны вышестоящего лица, чтобы избежать потери лица говорящим перед адресатом, имеющим более низкий социальный статус, например, при извинении преподавателя перед студентом: *К сожалению, я еще не проверила вашу работу/ Mi dispiace, non sono riuscita a leggerla tutta.*

Следует отметить, что русской лингвокультуре свойственна стратегия краткого извинения [10, с. 184], в то время как носители итальянского языка для выражения извинения обычно совмещают несколько стратегий (96% случаев), что можно объяснить типом русской культуры, в которой нарушение личного пространства не является критичным, в отличие от итальянской индивидуалистской культуры [6, с. 84]. Поэтому в русском языке в данной ситуации достаточно краткой стандартной формулы извинения *Извините/ Простите*, а в итальянском языке вежливое выражение извинения в данной ситуации требует более развернутого высказывания.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. В результате проведенного исследования были выделены сходства и различия в русском и итальянском коммуникативном поведении; определены стратегии, используемые для выражения позитивной и негативной вежливости в обеих культурах; определены общие речевые стратегии, используемые для выражения речевых актов просьбы и извинения, а также тактики, используемые носителями языка, для модифицирования речевых актов просьбы и извинения с целью придания им определенных оттенков и выражения избираемой степени прямолинейности.

Следует отметить, что соотношение позитивной вежливости (вежливости сближения) и негативной вежливости (вежливости дистанцирования) в анализируемых культурах различно: в итальянской – негативной вежливости уделяется больше внимания, чем в русской. Для выражения этих типов вежливости русскими и итальянцами используются разные средства и коммуникативные стратегии. Полученные данные следует учитывать в практике преподавания русского языка итальянцам и итальянского языка русским, а также при обучении переводу.

Речевые акты просьбы и извинения являются только частью категории вежливости, поэтому для получения полной картины национальной специфики лингвистических средств выражения данной категории в русской и итальянской лингвокультуре целесообразным представляется продолжение исследования на материале других речевых актов.

Список литературы

1. Алпатов, В.М. 2011. Категория вежливости в современном японском языке. М.: УРС.
2. Баева, Е.И. 2012. Особенности итальянского коммуникативного поведения. Автореф. дисс., Воронеж.
3. Вежливость и антивежливость в языке и коммуникации: материалы Международной научной конференции, состоявшейся в Институте лингвистики РГГУ 23-24 октября 2018 г. 2018/ [сост. и отв. ред. И.А. Шаронов]. – М.: Политическая энциклопедия.
4. Газизов, Р.А. 2011. Коммуникативная категория вежливости в немецкой лингвокультуре (ситуативно-стратегический анализ). Уфа: РИЦ БашГУ.
5. Елизарова, Т.С. 2015. Особенности итальянского невербального коммуникативного поведения// Россия и Запад: Диалог культур. М., т. 2, № 17, сс. 78-83.
6. Карасик, В.И. 1991. Язык социального статуса М.: Ин-т языкознания РАН, Волгоградский пед. институт.
7. Ларина, Т.В. 2009. Категория вежливости и стиль коммуникации: Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. М.: Языки славянской культуры.
8. Ларина, Т.В. 2018. Вежливость, невежливость и грубость в межкультурном аспекте// Вежливость и антивежливость в языке и коммуникации: материалы Международной научной конференции, состоявшейся в Институте лингвистики РГГУ 23-24 октября 2018 г./ [сост. и отв. ред. И.А. Шаронов]// М.: Политическая энциклопедия, сс. 133-144.
9. Нистратова, С., Нистратов, А. 2016. Восприятие национальных стереотипов в аксиологическом семантическом пространстве// Studi Slavistici, XIII, сс. 167-192.

10. Прохоров, Ю.Е., Стернин, И.А. 2007. Русское коммуникативное поведение, 3-е изд., испр. М.: Флинта: Наука.
11. Ратмайр, Ренате. 2003. Прагматика извинения: Сравнительное исследование на материале русского языка и русской культуры/ Пер. с нем. Е. Араловой. М.: Языки славянской культуры.

Электронные источники

1. Blum-Kulka, S., Olshtain, E. 1984. Requests and Apologies: A Cross-Culturala Study of Speech Act Realization Patterns// Applied Linguistics, vol. 5, No. 3, pp. 196-213. URL: http://socling.genlingnw.ru/files/smrp/CSARP%20Blum-Kulka.pdf (дата обращения: 07.06.2019).
2. Brown, P., Levinson, S. 1987. Politeness: Some Universals in Language Usage. Cambridge.
3. Scaglia, C. 2003. *Deissi e cortesia in italiano//* Linguistica e filologia, 16, pp. 109-145.

Новицкая Ольга, доктор восточных языков и культур, профессор, заведующий кафедрой русского языка, Лёвенский католический университет, кампус Антверпен, Бельгия.

Novitskaja Olga, PhD in Oriental Languages and Cultures, professor, head of the Chair of Russian Language, Catholic University of Leuven (KU Leuven), Campus Antwerp, Belgium.

НАЦИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА ЮРИДИЧЕСКОГО ЯЗЫКА И ПЕРЕВОД

NATIONAL SPECIFICITY OF LEGAL LANGUAGE AND TRANSLATION

Аннотация: В данной статье затронуты проблемы юридического перевода на примере русского и нидерландского языков. Решение проблем в юридическом переводе предполагает терминологический и дискурсивный анализ. Во время перевода необходимо сравнивать концепты двух правовых систем и только после этого сравнения можно искать переводческие решения, которые позволят рецепиенту текста понять названные концепты чужой правовой системы. Из-за системной связи правовой терминологии не существует единого международного юридического жаргона. В одном языке есть столько правовых языков, сколько есть правовых систем, которые пользуются этим языком. Оригинал и перевод юридического текста должны нести в себе равнозначный смысл. В каждом языке есть свои концептуальные словосочетания, которые обозначают реалии, которые несвойственны другому юридическому языку. Во время перевода таких словосочетаний необходимы переводческие комментарии, в которых должны даваться пояснения. При переводе правовых документов особое внимание должно уделяться лексической безэквивалентности, так как во всех языках существуют слова и свои устойчивые словосочетания, не имеющие более или

менее полных соответствий в другом языке. Одной из самых важных функций перевода является его информативная функция.

Ключевые слова: юридический перевод, правовые концепты, русский язык, нидерландский язык, скопос, национальная специфика

Abstract: This paper presents the research within the context of problems of legal translation based on the Russian and Dutch languages. Solving problems in legal translation involves terminological and discursive analyses. During the translation, it is necessary to compare the concepts of the two legal systems, and only after this comparison one can look for translation solutions that will allow the recipient of the text to understand the named concepts of another legal system. Due to the systemic connection between legal terminology and its legal system there is no single international legal jargon. In one language there are as many legal languages as there are legal systems that use that language. The original and the translation of a legal text should have an equivalent meaning. Each language has its own conceptual collocations that denote realities that are foreign to another legal language. During the translation of such collocations, translation comments are required in which explanations should be given. When translating legal documents, special attention should be paid to lexical non-equivalence, since in all languages there are words and their own collocations that do not have more or less complete correspondences in another language. One of the most important translation functions is its informative function.

Keywords: legal translation, legal concepts, Russian, Dutch, Skopos, national specifics

Введение. В настоящее время внимание исследователей все чаще и чаще останавливается на особенности юридического перевода. Такая актуальность вопросов сравнительного анализа языков в правовой сфере, а также методологии и техники перевода юридических текстов, обусловлена значительными изменениями, произошедшими в сфере политических и экономических международных отношений в последние десятилетия. В современном обществе люди постоянно соприкасаются с нормами, требованиями, запретами и дозволениями, зафиксированными в законах других стран. В предисловии к “Оксфордской энциклопедии языка и права” Питер М. Тиерсма, американский лингвист и юрист голландского происхождения, писал о важности юридического перевода. Он подчеркивал, что «одним из последствий глобализации для права является растущая потребность перевода с одного юридического языка на другой» [8, с. 25].

Законодательство охватывает большинство сфер человеческой жизнедеятельности. Здесь и нотариальные акты, судебные разбирательства, расследования ДТП, допросы в полицейских участках. Учитывая высокие требования, которые предъявляются во время коммуникации в юридическом дискурсе, возрастает роль переводчика. Большой интерес вызывают фиксированные решения перевода, терминологическая ясность, частичная или полная эквивалентность. В юридическом переводе центральным является терминологическая точность, которая играет решающую роль. Юридический переводчик должен выявлять правовую терминологию в тексте-доноре, чтобы найти эквиваленты в юридической системе текста-реципиента. Некоторые лексические единицы в области права по-разному функционируют в национальных вариантах одного языка. Так, при переводе определенных терминов и словосочетания следует учитывать, какой вариант языка используется в конкретном случае. Прокурор в Нидерландах - это *officier van justitie (офицер юстиции),* в Бельгии - *procureur des Konings (королевский прокурор), свидетель защиты - getuige ter ontlasting* (Нид.), *getuige dé charge* (Бел.), *потерпевший - benadeelde* (Нид.), *gelaedeerde* (Бел.),

помилование – genade (Нид.)*, gratie* (Бел.)*, привилегия – voorrecht* (Нид.)*, privilegie* (Бел.).

Объектом анализа в данной статье стал лингвистический анализ перевода юридических текстов с нидерландского на русский язык. Материалом исследования послужили юридические тексты на северном (Нидерланды) и на южном (Бельгия) вариантах нидерландского языка. Перевод текстов, в которых ярко выражены национальные особенности правовой системы, представляет наибольшую трудность. В таких текстах присутствует большое количество национально-культурных, специфических аспектов, которые отражают сформировавшиеся в данной стране нормы взаимоотношений человека с государством и другими людьми. Таким образом, перевод юридического текста должен происходить на фоне межкультурной коммуникации. Переводчик должен передавать информацию, исходящую из одной юридической системы, в другую юридическую систему. Нельзя забывать, что содержание переводимого текста, который связан с правовой системой языка-источника, должно быть передано в целевой язык, который связан с другой правовой системой, в которой есть своя концептуальная система. Во время перевода необходимо сравнивать концепты двух правовых систем и только после этого сравнения можно искать переводческие решения, которые позволят реципиенту текста понять названные концепты чужой правовой системы. Во время перевода необходимо учитывать культурные, политические и социально-психологические особенности страны, с языка которой выполняется перевод. В статье "Юридический язык" Дебора Као отмечает: «Закон и юридический язык – это единое целое, это отражение истории, культуры, эволюции общества и, прежде всего, это закон определенной правовой системы» [5, 192].

По определению Деборы Као юридический перевод объединяет в себе два понятия: перевод законов и текстов из области юриспруденции и перевод коммуникации в юридическом контексте [4, 13]. Международная юридическая коммуникация, а также коммуникация в одной юридической системе с участниками-иностранцами, происходит через перевод. Согласно К. Норд, перевод является «целенаправленным межличностным и отчасти вербальным межкультурным взаимодействием, основанным на оригинальном тексте» [7, 18].

Юридический перевод в рамках скопос-теории. Проблемы юридического перевода стали объектом исследования ряда российских и зарубежных лингвистов XX в. Особенно актуальным в теории перевода, на наш взгляд, является теория скопос. Представители западногерманской лингвистической школы К. Райс и Г. Вермеер, предложив теорию скопос, внесли большой вклад в разработку теории перевода и в решение её частных проблем. Теория скопос Г. Вермеера и общая теория перевода К. Райс и Г. Вермеера относятся к функционалистской теории перевода [6]. Они рассматривают перевод как целенаправленную деятельность, где оригинальный текст имеет более низкий статус, чем в теориях перевода, основанных на эквивалентности. По их мнению, как при устном, так и при письменном переводе основное внимание должно уделяться функции как исходного, так и целевого текста.

В скопос-теории подчеркивается спектр функций, выполняемых переводчиком. Здесь фокус направлен на проблематику культуры, которая неотделима от лингвистических вопросов. Функциональный перевод в основном направлен на целевую культуру, связь же с функцией оригинала и с намерением воспроизводителя текста минимальна. К. Райс и Г. Вермеер видят перевод как *'Informationsangebot'*, предоставление информации в целевой язык об информации в языке-источнике. При этом самым главным в переводе, целью перевода, является целевая культура. К. Райс и Г. Вермеер противопоставляют понятие адекватности

перевода понятию эквивалентности и отмечают важность достижения функциональной эквивалентности между двумя языками.

В отличие от теории эквивалентности, функциональная эквивалентность не стремится к идентичности или к полному соответствию с языком-источником. Цель, которую должен достичь текст в целевом контексте, они называют «skopos». Само слово «скопос», заимствованное из греческого, означает «цель». Скопос может варьировать от ожиданий и запросов заказчика, который определяет свой заказ. При выборе переводческой стратегии для достижения цели (нужного перевода) переводчик всегда должен ориентироваться на скопос. Даже границы креативных переводческих находок определяются скопосом. Таким образом, целевая аудитория является целью переводимого текста. Хотя теория скопос не утверждает, что переводчик всегда должен идентифицировать себя с целевой культурой, а это только один из вариантов, специфика этой теории заключается во взаимодействии двух разных культур в коммуникативной ситуации. Коммуникативная функция перевода может отличаться от функции оригинала. Райс подчеркивает, что содержательная эквивалентность между источником и переводом должна являться главным требованием для переводчика.

В своей работе «Классификация текстов и методы перевода» К. Райс, основываясь на типах переводимых текстов, сделала попытку классифицировать переводы и отразить существенные различия применяемых методов перевода, исходя из того, что определение типа оригинала обусловливает метод перевода. Она дала свою разработку типологии текстов, которая дает возможность делать выводы о принципах перевода или о выборе специальных методов перевода. По словам К. Райс, для того, чтобы сделать качественный перевод, необходимо прежде всего определить тип текста. К. Райс предлагает своё деление: 1. тексты, ориентированные на содержание; 2. тексты, ориентированные на форму; 3. тексты, ориентированные на обращение; 4. аудио-медиальные тексты. По классификации Райс юридические тексты можно отнести к первой группе, где ориентирование идет на содержание. В текстах, ориентированных на содержание, на первом плане стоит передача информативного содержания. Райс отмечает: «Текст, ориентированный на содержание, требует при переводе обеспечения инвариантности на уровне плана содержания. При оценке критику следует в первую очередь убедиться в том, удалось ли передать полностью содержание и информацию в тексте перевода. Из этого важнейшего требования следует, что языковое оформление перевода должно безоговорочно соответствовать законам языка перевода, иными словами, языковое оформление перевода ориентировано в первую очередь на язык перевода» [2].

Прежде чем приступить к работе переводчик должен определить, к какому типу текста относится оригинал.

Национальная специфика юридического языка. Язык права, как мы знаем, обладает особой специализированной лексикой и терминологией, особым синтаксисом. В каждом языке есть своя юридическая терминология, зависящая от национальных юридических систем. В. Вейсфлог указывает на тот факт, что юридический язык - это «технический язык, но не универсальный технический язык, а язык, который зависит от национальной системы» [10: 191].

Во время перевода необходимо владеть не только внутриязыковой, но и внеязыковой компетенцией. Как отмечал Б.Н. Климзо: «Если бы задача переводчика заключалась только в отношении терминологических эквивалентов определенных понятий (например, понятий, относящихся к материальным нормам или процессуальной области, связанной с

промышленными контрактами и соглашениями), хватило бы словаря. К сожалению, перед переводчиком встают гораздо более сложные задачи, обусловленные различиями между российской и западными правовыми системами и нормами права и нередко отсутствием аналогов в российском праве» [1, 156].

К сожалению, даже существующие двуязычные юридические словари не всегда учитывают национальную специфику законодательства и применяемую в стране юридическую практику. Каждая страна имеет свою правовую терминологию, даже если в двух странах используется один язык. Из-за системной связи правовой терминологии, не существует единого международного юридического жаргона. В одном языке есть столько правовых языков, сколько есть правовых систем, которые пользуются этим языком. Количество юридических языков определяется количеством юридических систем. При юридическом переводе необходимо учитывать не только существующую разницу в законодательствах стран, но нельзя и забывать о том, что многие словосочетания и термины имеют различный смысл в национальных вариантах одного языка. Так, например, в северном (в Нидерландах) и в южном (в Бельгии) вариантах нидерландского языка есть словосочетание '*rechter-commissaris'* (следователь), однако при переводе следует знать, о какой стране говорится в конкретном случае. В Бельгии для должности следователя используется лексема *'onderzoeksrechter'*, а словосочетание *'rechter-commissaris'* используется исключительно в сфере торгового права. В соответствии с бельгийским уголовным законодательством существует 3 категории преступных деяний: *'overtreding'* (легкое правонарушение), *'wanbedrijf'* (проступок средней тяжести) и *'misdaad'* (тяжкое преступление). В Нидерландах все преступные деяния поделены на 2 группы: *'overtreding'* (менее тяжкие преступления и проступки) и *'misdrijf'* (тяжкие преступления). В Бельгии лексема *'misdrijf'* охватывает все виды правонарушения. Термин *'wanbedrijf'* из бельгийского уголовного права не существует в Нидерландах.

Таким образом, некоторые лексические единицы в области права по-разному функционируют в южном и северном вариантах нидерландского языка. Нидерланды и Бельгия – две страны с разными юридическими системами. В каждой стране, несмотря на то, что нидерландский язык является в них официальным, употребляются свои названия для функций, инстанций, государственных чиновников.

Некоторые иностранные слова имеют соотносимые варианты перевода на русский язык, но в тоже время они указывают на реалии, которые не присутствуют в российской правовой культуре. В таких случаях требуется использование механизмов компенсации, либо внутриязыковой (перевод слова словосочетанием), либо межкультурной (переводческий комментарий). Например, перевод лексемы *'politie'* не составляет больших проблем, но во время перевода нужно учитывать тот факт, что в Бельгии полиция может быть федеральной и местной. Федеральная полиция в основном занимается исполнением специфических задач административной и судебной направленности, она также обеспечивает специализированную поддержку органам местной полиции. Местная полиция организует работу по безопасности на территории одного города (так называемая "зона одного города") или на территории двух и/или более городов ("зона нескольких городов").

Неверный перевод нередко обусловлен тем, что не всегда учитываются все значения одного термина. Очень часто сходные по внешней форме лексические единицы не совпадают ни в одном из своих значений. В таких случаях принято говорить о «ложных друзьях

переводчика». Возьмем лексему *'minuut'*. В нидерландско-русском словаре для лексемы *'minuut'* дается только один перевод *'минута'*, но в словарной статье юридического словаря нидерландского языка лексема *'minuut'* имеет следующее толкование: аутентичный (подлинный) документ. При переводе словосочетания *'aan de balie werken'* (работать в приемной) нельзя забывать, что лексема *'balie'* относится и к юридической терминологии. В юридическом контексте это словосочетание значит 'работать в коллегии адвокатов'.

Функционирование стандартизированных словосочетаний в юридическом дискурсе. Анализируя юридический дускурс, Т. ван Дейк отмечает, что «законы, правовые действия и правовые документы, которые составляют большую часть предметной области права, являются текстуальными или дискурсивными по своей природе» [9, 8; 9]. Главной составляющей юридического дискурса является язык права. В правовом языке часто употребляются стандартизированные словосочетания и клише, которые приобрели в этом контексте свое терминологическое значение. С опорой на такого рода единицы формируются мысли, которые содействуют одновременной реализации нескольких функций.

Текстообразующая функция этих единиц предполагает их использование как семантического стержня при организации юридического текста. В юридическом дискурсе стандартизированным словосочетаниям и клише отводится особая роль. Они отличаются семантической компрессией, на основе которой выстраивается институциональная коммуникация, являющаяся одним из доминирующих свойств юридической коммуникации. По словам О.Ф. Русаковой, институциональной коммуникации присуща «устойчивая система статусно-ролевых отношений, сложившаяся в коммуникативном пространстве жизнедеятельности определенного социального института, в рамках которой осуществляются властные функции символического принуждения в форме нормативного предписания и легитимации определенных способов мировидения, мирочувствования, векторов ценностных ориентаций и моделей поведения» [3, с. 263).

В языке правового общения происходит пересечение терминологии и фразеологии: единицы, обладающие структурно-семантическими свойствами фразеологизмов, функционируют в составе терминологии юридического дискурса. Для переводчика юридических текстов необходимо владеть фразеологией, которая относится к юридическим правовым нормам. как в родном языке, так и в языке перевода, так как каждому языку присущи свои устойчивые выражения. Приведем несколько примеров клише и устойчивых словосочетаний в правовой сфере в русском и нидерландском языках. В русском языке для обозначения понятий и объектов юридической деятельности используются следующие лексические единицы с высокой степенью стандартизации: *обвинительное заключение, свидетельский иммунитет, давать показания, гражданская ответственност, присяжные заседатели, состав преступления, предварительный сговор, конфискация имущества, тяжкое преступление, причинить ущерб, презумпция невиновности, меет место, преступная группа, обвинительное заключение, свидетельский иммунитет, уголовная ответственность.* В нидерландском языке мы можем привести следующие примеры: *op heterdaad betrappen* (застать/ловить на месте преступления, поймать с поличным), *in beslag nemen* (конфисковывать), *aangifte doen van… bij* (заявлять/сообщать о ... в), *aansprakelijk stellen voor* (возложить ответственность за); *in beroep gaan, beroep aantekenen* (подавать на апелляцию), *borg staan voor* (брать на поруки), *iemand een boete opleggen* (накладывать штраф), *een boete*

oplopen (быть оштрафованным), *getuigschrift van goed gedrag en zeden* (свидетельство о хорошем и нравственном поведении/справка о несудимости).

Динамичное развитие нашего мира способствует постоянному возникновению новых терминов. Так в нидерландском языке появилось новая лексема, в состав которой входят два компонента: *eer* (честь) и *moord* (убийство). Термин *eermoord* - убийство (во имя чести) квалифицирует убийство родственниками человека (часто женщины), который в их глазах преступил нравственные, религиозные или национальные традиции и законы. Здесь убийство совершается с целью восстановления (в их глазах) запятнанной чести семьи. Из английского языка во многие другие пришел термин *homejacking* - похищение автомобиля с использованием украденного из квартиры/дома автовладельца ключа зажигания.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Юридический перевод относится к самым сложным видам перевода как со стилистической, так и с лексической точки зрения. Переводчик юридических текстов должен обладать прекрасным знанием юридической терминологии, знаниями в области права обеих стран, обширными культурологическими знаниями, текстовой компетенцией как на родном, так и на иностранном языке. От правильного перевода зависят не только взаимоотношения, но нередко и судьба человека.

Учитывая высокий спрос переводов во время коммуникации в юридическом дискурсе, возрастает роль контрастивного анализа языков, который позволяет выявлять языковые особенности разных правовых систем. На примере контрастивного анализа русского и нидерландского языков мы показали, что один язык может использоваться в разных юридических системах, где есть своя юридическая терминология, зависящая от национальной юридической системы.

Национальная специфика юридического языка не достаточно освещена в научной литературе, она требует более глубокого анализа и дальнейших исследований. Перспектива дальнейших исследований заявленной проблемы, на наш взгляд, может касаться контрастивного анализа языков в правовой сфере, который помогает вскрыть национальную специфику не только двух языков, но и одного языка, функционирующего в разных правовых системах. Результатом таких исследований могут стать двуязычные терминологические словари с учетом национальных юридических систем.

Список литературы

1. Климзо, Б.Н. 2002. Ремесло технического переводчика. М.: Р. Валент, - 488 с.
2. Райс, К. 1978. Классификация текстов и методы перевода. В: Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. М. - с. 202-228. Пер. с нем. А. Батрака. Доступна: http://www.philology.ru/linguistics1/reiss-78.htm [Просмотрена 15.01.2019].
3. Русакова, О.Ф., Русаков В.М. 2008. PR-Дискурс: Теоретико-методологический анализ. Екатеринбург: УрО РАН, Институт международных связей, – 340 с.
4. Cao, Deborah. 2007. Translatining Law. Clevendon: Multilingual Matters, - p. 208.
5. Cao, Deborah. 2010. Handbook of Translation Studies. Vol 1. Amsterdam. Philadelphia, - pp. 191-195.
6. Reiß, K., Vermeer, H. J. 1984. Grundlegung einer allgemeinen Übersetzungstheorie / K. Reiß; H. J. Vermeer. Tübingen: M. Niemeyer, - p. 147.

7. Nord, C. 1997. Translating as a Purposeful Activity: Functional Approaches Explained/ C.Nord. Manchester: St. Jerome, - p. 154.
8. Tiersma P.M. 2012. A history of the Language of Law//The Oxford Handbook of Language and Law / P.M. Tiersma, L.M. Solan (eds.). – Oxford: Oxford Univ.Pr., - pp.13-26.
9. van Dijk T., 1985 (C.3). Introduction: Discourse Analysis as a New Cross-Discipline. In: van Dijk, (Ed.) Handbook of Discourse Analyses (C3). Academic Press Inc. Vol. 1., - pp 1-10.
10. Weisflog, W.E. 1987. Problems of Legal Translation. Zürich:Schulthess. In: Swiss Reports presented at the XIIth International Congress of Comparative Law. Zürich: Schulthess, - pp. 179-218.

Рубан Лариса Семеновна, доктор социологических наук, профессор, руководитель Отдела исследования проблем международного сотрудничества, руководитель международного проекта «Диалоговое партнерство как фактор стабильности и интеграции» («Мост между Западом и Востоком») Института социально-политических исследований Российской академии наук, г. Москва, Российская Федерация.

Ruban Larissa S, Doctor of Sociological Sciences, Professor, Head of the Department for Research of the Problems in International Cooperation, Head of the International project “Dialogue Partnership as the Factor of Stability and Integration” (“The Bridge between the East and the West”), Institute of Socio-Political Research, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation

РОЛЬ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ И ЕГО РЕАЛИЗАЦИЯ ЧЕРЕЗ ИГРОВОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ

THE ROLE OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN INTERCULTURAL COOPERATION AND ITS IMPLEMENTATION THROUGH A SIMULATION GAME

Аннотация. В статье автором рассматривается процесс формирования эффективной межкультурной коммуникации, в которой участвуют представители разных этнических и лингвистических групп с отличающимися культурными традициями. В этих условиях воспитателям и преподавателям необходимо создать благоприятные условиях для взаимодействия учащихся на основе принципа равенства и причастности к коммуникационному процессу, преодолеть недоверие сторон друг к другу, позволить им увидеть проблему, которую необходимо решить, в единой и равной плоскости, выбрать оптимальный тип поведения с установкой на сотрудничество и осуществить переход к консенсусу.

Для выработки навыков формирования эффективной межкультурной коммуникации в воспитательном и образовательном процессе активно используется игровое моделирование, особенно командные и ролевые игры, которые учат игроков определять свои собственные интересы и интересы другой стороны, способам эффективного взаимодействия, вырабатывают у обучаемых стойкие коммуникационные навыки на основе равенства всех членов команды, причастности к процессу взаимодействия и социальной и индивидуальной ответственности за свои поступки, результаты деятельности и их последствия.

Особое значение в процессе подготовки принятия решений и формирования эффективной коммуникации автор придает использованию сказочного моделирования с учетом того, что сказки всех времен и народов формируют у детей установку на сотрудничество, адекватную оценку ситуации, умение детально анализировать возникшую проблему, прогнозировать развитие ситуации в будущем и вырабатывать адекватную ситуации тактику поведения.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, межкультурное взаимодействие, игра, игровое моделирование, ролевые и командные игры

Abstract. The author considers the process of organizing the effective intercultural communication, which involves representatives of different ethnic and linguistic groups having different cultural traditions. In these conditions educators and teachers need to create the favourable conditions for students interacting each other through the principle of equality and participation in the communication process, overcoming the parties' distrust of each other, allowing them to see the problem to be solved in a single and equal plane, choosing the optimal type of behaviour with setting on cooperation and making the transition to a consensus.

To develop the skills of organizing the effective intercultural communication in the educational process, a simulation game is actively used, especially team building and role-playing games that teach players to determine their own interests and the interests of the other side and the techniques of effective interaction, develop students' strong communication skills on the basis of all team members' equality and involvement in the process of interaction and socio-individual responsibility for their actions, results of activities and consequences.

When preparing for decision-making and organizing the effective communication, the author attaches importance to the use of a fairy tale simulation taking into account the fact that the fairy tales of all time and peoples develop children's setting on cooperation and adequate assessment of the situation, their ability to analyze the problem in detail, to predict the development of the situation in the future and to develop tactics of behaviour being adequate to the situation.

Keywords: intercultural communication, intercultural interaction, game, simulation game, role-playing and team building games

Introduction. There is always a sharp competition to satisfy interests in our life. Often instead of interaction, people turn into warring parties. To prevent this negative moment and not to allow the conflict to flare up, the main task first needs to be solved, namely, is to define a problem to understand and solve. Moreover, as the American classics of communication B. Lincoln, B. Warren note, the complexity of a situation lies in the fact that in the process of intercultural communication, in which representatives of different ethnic and linguistic groups that have different cultural traditions participate, any material object or element of social reality can act as a problem, so the next important step for building communication is to determine the interests of the parties. It should be borne in mind that interests are not in the runoff. The parties can cloak their true interests carefully.

Literature review. What are the interests? To clarify this, we use the theory of conflict resolution, primarily developed by the American scientists: R. Fisher, W. Ury from Harvard Law School, B. Lincoln, B. Warren from the University of Washington Tacoma, A. Mindell from the University of Seattle, A. Rapoport from the University of Toronto (Canada) and psychiatrist E. Bern (USA).

As stated in a Course in Negotiation to set on cooperation (Washington Tacoma, USA, 1993): "Interests are the principles, values and/or systems of views that must be satisfied for a fair, realistic,

legitimate and lasting resolution of the conflict" [1, p. 31]. Therefore, the problem of interest is one of the most important ones at school and university, it is not only a question of school and university students' good emotional state in the classroom; its solution depends on whether the accumulated knowledge is in the graveyard or it becomes the active domain of students in the future. We need to take into account the aptitude of a person, his desire to know the object and phenomenon, to master a particular activity.

From Latin "interest" is translated as "being of importance, important". In the triune task of education and enlightenment (learning, mental development and character education) interest is a link. It is precisely through interest both knowledge and the process of their acquisition can become a driving force for the development of intelligence and an important factor of raising a whole developed personality. One cannot help remembering the quote from Plutarch: "the Mind is not a vessel to be filled but a fire to be kindled" [2]. This is a very difficult and complicated way, in the process of which it is necessary to overcome intercultural barriers, which are based on the problems arising from the interaction of representatives of different ethnic cultures and reducing its effectiveness.

These problems contribute to the formation of linguistic barriers (difficulties in communication of people connected with their belonging to different language groups) as well as psychological barriers (psychological obstacles to the adequate transmission and assimilation of information). In addition, students need to overcome ethno-cultural barriers, which are based on ignorance and misunderstanding of other people's peculiarities of culture, stereotypes and prejudices that arise from social factors connected with communicants belonging to different ethnic groups [3, pp. 4-6].

One of teachers and educators' main tasks in organizing students' effective communicative activity is a real and adequate perception of reality, a very important aspect of organizing effective communication. It should be borne in mind that the parties may perceive the same events differently and even oppose them diametrically. This perception logically creates the way of behaviour that the parties choose when communicating each other.

Specialists in the field of conflictology and communication use methods of the negotiating process for effective interaction. Its first stage is a comprehensive analysis of behavioural motivations, which allows you to choose the type of behavior being effective and appropriate to the situation.

The largest specialists in conflict resolution from Harvard Law School (USA) R. Fisher and W. Ury used this method actively. They identified five main types of the parties' behaviour in communication:

1) Avoidance is a reaction to a problem; it is carried out through avoidance of communication. This way of behaviour is validated by the following arguments of the parties: I do not want to participate in this; I have no authority; I do not want to lose; I am afraid of the unknown; I have no resources (money, time, strengths...).

2) Adaptation (or concession) to the interests of the opposing party. When choosing this type of behaviour, we must not forget that the satisfaction of the other party's interests through "adaptation" does not imply the satisfaction of their own interests, but it is implemented on the principle of "for you to win, I have to lose". Concessions are made in order to demonstrate a good will, to form a positive opinion about yourself. A concession may be made by a weak party that realizes that if the concession is not made, the subject matter of the dispute will still be lost.

3) Competition as a form of behaviour leads to the dominance of one opponent over another and acts on the same principle “for me to win, you have to lose”.

4) Compromise implies that the parties make mutual concessions on the principle of “for each of us to win something, each of us must lose something”. Compromise involves getting one in return for the other and a concession is giving something back without compensation, getting nothing in return. In our opinion, it is very important not to make a mistake with assessments and give an adequate assessment of the situation to protect our interests.

5) Cooperation as an optimal form of communication helps to satisfy the interests of the parties [4; 5; 6, p. 5].

Methods. In order to prepare students for effective social action and model all its stages, to form the necessary skills and abilities, to develop the ability to analyze and predict the development of events for objective decision-making, the method of a simulation game is used. Therefore, the choice of solutions in the game is based not only on the reflection of what exists at the moment, but also what should happen in the future. Why is this important?

The problem of decision-making is of particular importance in human life, because any activity is ultimately a chain of decision-making, so the task of a game is to show the efficiency in setting on cooperation, to develop the necessary skills and abilities of students to create conditions for students to try on a particular role and choose the best strategy and the most appropriate type of behavior.

Results. The highlight of the game is the result we get, that is, it is the win; the preliminary moves are made in order to prepare the situation that ensures the win. As A. B. Rapoport, one of the founders and developers of the simulation game noted in his fundamental work “Strategy and Conscience”, during games “some important properties are modeled for the purpose of their study or experimentation”. He warned that we should never forget that the model is only the simplified copy of a situation or an event [7, p. 317].

Collective role-playing games allow players to comprehend and understand their own positions and interests better as well as the positions and interests of the other party, its arguments (especially when you are invited to play the role of your opponent), their self-character and imagine how the other side perceives you. Each game has a clear scenario that reflects the development of roles and situations and rules of the game, which are mandatory for all players. In reality, everything is much more complicated, since human behaviour is controlled not by one motive, but by a combination of motives with an appropriate hierarchy. The dominant motives make the main influence on the choice of certain decision; under their influence the person formed the relevant principles of behaviour. During the game different models of behaviour are created and practiced in the expected circumstances. A process or phenomenon is formalized through the model.

So, during the game modeling is actively used. This is a method that allows you to study the models of phenomena or systems. Since ancient times, people have actively used modeling to develop the effective social experience. For instance, the earliest examples of ordinary material models that handworkers had possessed were as follows: the seamstresses used dress forms, the shoemakers and hairdressers used blanks, etc. In our opinion, speaking about the formation of setting on cooperation through games, we should refer to the book “Disputes, games and debates” written by A. Rapoport. The book lists the most important features of a dialogue (ethical debate) [8]:

1) the ability and willingness of each participant to formulate the position of the enemy satisfactory for the latter (i.e. to exchange the roles);

2) recognizing that any position whatever it may be, is to some extent validated and has the right to exist;

3) the ability and willingness of each participant to assume that the enemy is largely himself, that is, there is a common ground where both opponents have the same values (interpenetration) [8].

Team building games promote developing students' collective rationality, experience in making adequate decisions in difficult situations. They should develop the skills of participants and their ability to interact in a team. Therefore, one of the first and main tasks of team building games is to form an intra-team unity that requires the implementation of equality and involvement [1, p. 47].

So, the goal of the team building game is to achieve the main result – the team consensus, which involves persuasion not pressure on team members requiring a lot of patience, time and energy. Here you can actively use the fabulous modeling for teaching primary and secondary school students, because the fabulous modeling is aimed at forming children and adolescents' setting on cooperation, an adequate assessment of the situation, the ability to analyze the problem well and predict the development of the situation in the future. For instance, E. Bern considered the whole process of raising a child as teaching what games to play and how to play [9, p. 46]. Fairy tales of all time and peoples have similar teachings.

Discussion. The author of the article considered and analyzed this topic in detail in the section "Fundamentals of simulation game" in the textbook "How to form tolerance in multi-ethnic regions" (2012, 2013). This showed how the Russian folk tale "the Turnip" gave a clear setting on cooperation and collectivism. The situation is that the grandfather who grew up a huge turnip could not pull it out of the ground independently, he needed the help. First, he turned to the inner circle of his family, the most important figures were a grandmother and a granddaughter, but their help was insufficient to solve the problem: "they pulled and pulled, but could not pull it out." Then the tiniest creatures came: a dog called Zhuchka and a cat. But it failed. Then the smallest, seemingly useless animal – mouse was called to help. The end: the Turnip was pulled out.

In the fairy tales "Ivan Tsarevich and the Gray Wolf" and "Vasilisa the Beautiful": while travelling, Ivan Tsarevich constantly faces problems that are not solvable at first glance. He meets different animals (a bear and her cubs, a bird and her chicks), which he could kill. The animals have their own problems, too. The animals ask Ivan Tsarevich not to kill them and promise to help him for their saved life in hard times ("Do not ruin my baby animals; I'll pay you back..."). They help out, saving the hero of the fairy tale. So, fairy tales teach the younger generation the effective standards of conduct, to form the skills to adequately respond and cooperate [10, p. 66].

There is a life scenario of heroes construction in fairy tales, for instance, in the fairy tale "Cinderella" by Charles Perrault and E. Schwartz. After the death of his wife the woodcutter, Cinderella's father, married a woman with two daughters. Let us consider how this woman raised Cinderella and her own daughters, and what happened? The stepmother did not like Cinderella, she forced her to work hard and insisted that the girl should do everything herself, rely only on her own strengths, do not wait for help from the side. Thus, the stepmother, unwittingly, prepared Cinderella for an independent life correctly, tempered her before the rough and tumbles of life and brought up her necessary qualities.

Cinderella was hardworking; she worked much and was friendly. The result: the Fairy decided to reward Cinderella for her work; she gave her a festive dress and sent her to the ball, where she fell in love with the Prince, whom Cinderella married. As they say, "they have lived happily ever after..." Her stepmother spoiled her daughters, told them that they should only have fun, they did not need to work, their life would be fine and they would marry fairy princes definitely. The stepmother's daughters had a bad temper, idle and waited for the princes to appear, but they did not wait. It turned out that the stepmother, unwittingly, made her stepdaughter a happy fate and ruined her own

daughters. Like all other fairy tales, the fairy tale “Cinderella” shows that the good is rewarded and overcomes the evil. Charles Perrault teaches that a person needs intelligence, courage and nobility to achieve his goal, the difficulties can be overcome with the help of effective communication (for instance, Cinderella – the Fairy – the Prince – the King) and activities with setting on cooperation [10, p. 66].

The theme of justice and responsibility is one of the central plots in the fairy tale “Cinderella” by E. Schwartz. In the end of this fairy tale there are the words that reveal the theme of each social individual’s social and personal responsibility and moral position in the context of the acts performed and being performed relevant to responsibility: “Someday they will ask what you can present? And no connections will help to make the leg small, the soul big and the heart fair” [11, p. 585].

Conclusion. We can conclude that the result of building effective communication activities is a consensus (from lat. consent, unanimity), that is, an agreement between all the parties of the process … Consensus is based on implementing the principle of equality and participation, when each member of the team feels that he is allowed to participate in the discussion of problems on an equal basis with other participants, that he is respected as a person, and that his arguments are carefully listened. When implementing the principle of the team unity, each member feels belonging to the group and considers himself involved in decision-making, is responsible for this process, shares the willingness to follow the joint adopted agreement and is responsible for it with the rest of the team [1, p. 36].

Thus, the implementation of effective communication contributes to the formation of a social responsible and tolerant person who recognizes the interests of others, but at the same time, he can succeed in defending his own interests.

References

1. A course in negotiation to set on cooperation. Washington Tacoma, 1993. 122 p.
2. A fire to be kindled ... (on the results of the innovation platform)]. URL: https://www.b17.ru/article/45692/ (accessed: April 16, 2019).
3. Ivanova, T. V. Problems of intercultural barriers and ways to overcome them in a multicultural environment. Moscow: Moscow Pedagogical State University, 2017. 41 p.
4. Fisher, R., Ury, W. Materials of the seminar on the settlement of ethnic conflicts. Moscow, 1992.
5. Fisher, R., Ury, W. Getting to “Yes”: Negotiation agreement without giving in. Moscow, 1992.
6. Ury, W. A way through No. Resolution of the International Conflicts. Harvard University Press, 1992.
7. Rapoport, A. B. Strategy and Conscience. Moscow: Progress, 1968.
8. Rapoport, A. Fights, Games and Debates. Ann Arbor, Mich., University of Michigan Press, 1960.
9. Bern, E. Games that people play. Psychology of human relationships. People who play games. Psychology of human destiny. Moscow: Progress, 1988. 400 p.
10. How to form tolerance in poly-ethnic regions. Moscow: Academia, 2012-2013. 318 p.
11. Schwartz, E. Plays. Leningrad: Sovetsky pisatel, 1972. 652 p.

Салханова Жанат Хамаровна, доктор педагогических наук, профессор Казахского национального университета имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан

Salkhanova Zhanat Khamarovna, doctor of pedagogical sciences, professor of the Kazakh national university of the name Аль-Фараби, Алматы, Kazakhstan

МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПАРАТИВИСТИКИ

CROSS-CULTURAL ASPECTS OF PEDAGOGICAL COMPARATIVE STUDIES

Аннотация. В докладе рассматривается опыт японской системы образования с позиций педагогической компаративистики. Автор понимает значение термина «компаративизм» как сопоставление, включающее установление сходства и различий, тенденций исторического развития, установление соответствий между схожими явлениями. Педагогическая компаративистика, по мнению автора, изначально возникшая в рамках философии, не утрачивает философско-культурологического, ментального значения и в наши дни.

В докладе анализируется успешный опыт японской системы образования как один из образцов, на который в настоящее время ориентируется образовательная система Казахстана. Автор показывает, что японцы, синтезировав последние достижения педагогической науки с особенностями построения японского социума, смогли обеспечить своей стране не только впечатляющие темпы роста экономики, но и достаточно высокий уровень жизни. Эффективная система образования в стране с высоким уровнем автоматизации является не то что обязательной, но и жизненно необходимой, поэтому, можно с уверенностью сказать, что уровень экономического и социального развития этой страны является следствием грамотно построенной системы образования. Автор доклада рассматривает общие и сходные черты ментального свойства у двух народов и считает, что казахстанской системе образования есть что позаимствовать у такой, во многих смыслах передовой страны, как Япония.

Ключевые слова: педагогика, компаративистика, образование, менталитет, культура, сравнение, преемственность, традиция

Abstract. In The report experience of the Japanese system of education is examined from positions of pedagogical comparative. An author understands the value of term «education compare» as comparison, including establishment of likeness and distinctions, historical progress trends, establishment of accordances between the similar phenomena. Pedagogical comparative, in opinion of author, initially arising up within the framework of philosophy, does not lose a philosophical-culturological, mental value and in our days.

The report analyzes the successful experience of the Japanese education system as one of the models that the educational system of Kazakhstan is currently focusing on. An author proves

that Japaneses, synthesizing the last achievements of pedagogical science with the features of construction of Japanese society, were able to provide to the country not only the impressive rates of height of economy but also high enough standard of living. The effective system of education in a country with the high level of automation is not that obligatory, she is vitally necessary, therefore, it is possible safely to say that a level of economic and social development of this country is investigation of the correctly built system of education. The author of the report examines the general and similar lines of mental property at two people considers that I am the Kazakhstan system of education that to adopt at such, in many senses of front-rank, countries as Japan.

Keywords: pedagogics, comparative studies, education, mentality, culture, comparison, succession, tradition

Введение. Уровень образования – отправная точка экономического развития государства и общества. Поэтому повышение качества образования в соответствии с международными требованиями является для Республики Казахстан задачей общенациональной значимости[2, с.14]. В течение последних 10-15 лет система образования нашей страны переживает процессы реформирования, осуществляется переход от «зуновского» содержания обучения к компетентностной модели образования[12, с.174]. В качестве образцов рассматриваются европейские образовательные системы, например, элементы финской и голландской моделей [9, с.20]. На наш взгляд, в этом процессе важно учитывать не только западные, но и азиатские модели, ментально более близкие и понятные педагогической общественности Казахстана. В этой связи, в докладе изучается японская система образования, как пример эффективной модели, обеспечивший высокий экономический уровень развития этой страны.

Теория. Исследование основано на педагогической компаративистике, сопоставительном анализе представлений о системе образования Японии и концепций, касающихся этой страны. В современной педагогической науке компаративистикой называют сравнительную педагогику. Термин «компаративизм» означает сравнение, установление соответствий и различий между схожими явлениями[4, с.17].

Данные и методы. В зарубежных источниках чаще всего употребляют термин не «сравнительная педагогика», а «сравнительное образование»**,** поскольку само слово «образование» («education»-англ.) имеет более широкую трактовку в отличие от слова педагогика («pedagogie»). В педагогической традиции слово «образование» обозначает единство развития, воспитания и обучения, в то время как педагогика имеет отношение только к образованию и воспитанию детей. Поэтому интерпретации понятия «сравнительное образование» («education compare») мы встречаем гораздо чаще, чем понятия «сравнительная педагогика» («pegagogie comparative»)[3;4;10]. Мы будем придерживаться терминов «сравнительная педагогика», «педагогическая компаративистика», «сравнительное образование» и «компаративистика» как синонимичных, поскольку в нашей стране, несмотря на некоторые различия в педагогической теории и практике, данные понятия используются для обозначения одних и тех же явлений и процессов [1; 5; 6].

Полученные результаты. Педагогическая компаративистика изначально возникла в рамках философии, которая рассматривала многие вопросы, в том числе и проблемы воспитания подрастающего поколения в разных странах. На наш взгляд, именно философский аксиологический подход к образованию, обучению и воспитанию на основе ментальных культурологических традиций является одним из эффективных в условиях современной социальной жизни.

В этой связи, обратимся к успешному опыту японской системы образования, с которой нам удалось познакомиться в 2017 году в рамках научной стажировки в крупнейшем педагогическом университете Цукуба, входящем в десятку лучших университетов Японии и в топ-500 вузов мира. Программа стажировки была очень насыщенной и включала прием в Министерстве образования, культуры, науки и технологий; посещение начальной и средней школы; прослушивание лекций профессоров Университета Цукуба: Теруюки Фудзита, Ходака Фудзия, Такаси Хироси, Наохири Хигучи. Мы убедились в том, что Япония в настоящее время является не только одной из ведущих стран мира по уровню промышленно-технического развития, но и страной с высоким уровнем общей грамотности, которая есть одно из важных, необходимых оснований развития культуры.

В 1962 году в Японии была принята «Программа формирования человека» (Хитодзукури), содержание которой составляет утверждение необходимости гармонического образования личности: интеллектуального и физического, нравственного и художественного. В качестве главной цели при этом рассматривалось «формирование у молодежи добродетелей и патриотизма, лояльности и оборонного сознания», «повышение производительности труда для собственного счастья и счастья других людей». Программа имела в основе конфуцианскую систему воспитания, направленную на выработку традиционно почитаемых этических норм, а также идеи интенсивного обучения; девизом школы должно было стать правило: «работать на пределе своих возможностей» [7, с.128].

Наряду с общими задачами в Программе содержались и совершенно конкретные цели, которые должны быть достигнуты в каждом возрасте. Так было определено «стратегическое» значение всеобщей грамотности, и образование, наряду со службой в армии и уплатой налогов, стало рассматриваться как третья важнейшая обязанность японца. В конце 60-х годов XX в. был основан специальный научно-исследовательский институт по вопросам культуры, в директорат которого наряду с учеными вошли (что характерно и показательно для Японии) представители деловых кругов.

В Японии эстетическому и художественному воспитанию уделяется серьезное внимание. В определенном смысле философскую основу подходов в этой области составляет концепция «культурного образования» Макигути Цунэсабуро, утверждающего, что главное назначение человека состоит в том, чтобы создавать основополагающие ценности: пользу, красоту, добро. Воззрения Макигути представляют собой синтез преломленных на основе традиционной японской психологии неокантианских идей в отношении ценностей и критически переосмысленного в японском духе американского прагматизма, что в частности выражено тем, что в общепринятой триаде «истина – добро – красота» место истины заняла польза. При этом дело не только в том, что понятие «истина» существует в традиционном японском сознании иначе осмысленным, чем в европейском рациональном мышлении. Истина, согласно воззрениям даосизма и дзэн-буддизма, вообще не выразима в слове, она постигается путём прорыва к ней через переживание: если мы переживаем искренне, то это и будет для нас истина [8, с.86].

Современная японская культура уходит корнями в традиционную сельскую общину, в которой люди должны были очень тесно сотрудничать, чтобы обеспечивать свою жизнь. Поэтому детей воспитывали таким образом, чтобы они в первую очередь умели уживаться с другими людьми. Сотрудничество, а не индивидуализм, стояло на первом месте, поэтому члены группы поддерживались всей группой; самонадеянность, отстаивание своих притязаний рассматривались как неповиновение. Подобный подход разительно отличается от западного типа воспитания, особенно от американского,

уделяющего больше времени воспитанию индивидуальности, уверенности в собственных силах. Словом «икудзи» японцы обозначают воспитание детей и методы, в полной мере отражающее то своеобразие культуры, под влиянием которой эти методы сложились[11, с.54].

В японском обществе, где всегда был чрезвычайно высок престиж образования, особую ценность приобретает образование общее, ибо именно оно, по мнению японских специалистов, дает широкий кругозор для правильной ориентации человека. Посещение в рамках стажировки начальной и средней школы произвело большое впечатление, нам удалось воочию увидеть практику преподавания, пообщаться с учителями, задать вопросы директорам школ, увидеть японских школьников в условиях реального учебного процесса. Девиз японской школы: «Радость-мечта-здоровый образ жизни» поразил своей философской глубиной, направленностью в будущее.

Японская школа культивирует национальный дух, формирует соответствующие моральные качества, развивает традиционные черты национального характера, используя в качестве опорных основ идеи влиятельных философских, религиозно-мировоззренческих, этических учений: синто, бусидо, буддизма, конфуцианства. Общенациональная идеология направлена на сохранение монолитности и моноязычия в обществе, бережное отношение к ментальным ценностям, преемственность в традициях и культуре, сохранение «японского» духа и уклада жизни. При этом японцы сознают, что в эпоху глобализации не могут быть абсолютно изолированы от окружающего мира, от влияния особенно на молодое поколение западных поведенческих стереотипов, в результате чего создается противоречие между национальными и инонациональными образцами. Однако, они справедливо полагают, что просто копировать западную методику нельзя, поскольку чрезмерная независимость и индивидуализм могут быть деструктивными[8].

Заключение. Педагогическая компаративистика убеждает в том, что зарубежный опыт, безусловно, полезен. Понятно, что не следует безоглядно подражать мировым образцам, но извлечь рациональное зерно необходимо. На наш взгляд, нам следует присмотреться не только к западной, но и к восточной, «азиатской» модели образования и воспитания; при этом одним из оптимальных является путь, сочетающий современные подходы и ментальные этнопедагогические традиции нашего народа. Примером такого рода сочетания является система образования страны восходящего солнца.

Японцы, синтезировав последние достижения педагогической науки с особенностями построения японского социума, смогли обеспечить своей стране не только впечатляющие темпы роста экономики, но и достаточно высокий уровень жизни. Высокий общественный статус Учителя, воспитание дисциплинированности, целеустремленности, учтивости, скромности, почитание старшего поколения, - эти и другие качества характерны не только японскому, но и казахскому характеру. Стремление сохранить родной язык, многовековые культурные традиции, преемственность поколений, передать подрастающей молодежи национальные традиции и менталитет, безусловно, позволяет увидеть сходные, родственные черты в ментальности народов Азии, в том числе казахов и японцев. Считаем, что ценности и цели образования должны определяться с учетом, с одной стороны, общеказахстанского менталитета, национально-исторических и этнических традиций, другой – общей культуры, включающей в себя критическое и этическое измерения лучших зарубежных образцов. Система образования должна ориентировать на здоровье, культуру, общую и функциональную грамотность, профессиональную ориентацию как

базу самореализации личности; семью и Родину как основу социализации личности; справедливость и толерантность как условие гармоничного межличностного и межкультурного взаимодействия.

Список литературы

1. Анарбек Н. О понятийно-категориальном аппарате сравнительной педагогики//В мире образования, М., 2007, №5 – с. 7-12.
2. Государственная программа развития образования РК на 2011-2020 годы/Указ Президента Республики Казахстан No1118, Астана, Акорда, 7 декабря 2010 года. – Астана, 2010.
3. Драйден Гордон. Революция в обучении. Научить мир учиться по-новому. – М: Знание, 2013. – 320 с.
4. Джуринский А.Н. Сравнительная педагогика, 2-е изд., перераб. и доп. — М: Юрайт, 2013. – 440 с.
5. Научно-методическое обеспечение полиязычного образования в системе средней и высшей школы: Научно-исследовательской работа. – Астана: НАО им. И.Алтынсарина, 2014. – 90 с.
6. Научно-методические основы информатизации системы среднего образования в контексте инновационного развития общества: Научно-исследовательской работа. – Астана: НАО им. И.Алтынсарина, 2014. – 103 с.
7. Образование // Энциклопедия Ниппоника: в 26 тт. 2-е изд. — Токио: Сёгакукан, 1994—1997.
8. Пискунова Е. В. Японский опыт оценки профессиональной компетентности учителя. Электронный научно-педагогический журнал. 2005, №1.
9. Пять испытанных инновационных концепций// Под ред. Арно Й. Маарсхалкелерда. – Нидерланды, 2005, 80 с.
10. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
11. Судзуки С. Взращенные с любовью: Классический подход к воспитанию талантов. — М.: Попурри, 2005. — 192 с.
12. Шаймуханова С.Д., Кенжебаева З.С. Модернизация образования Республики Казахстан: состояние и перспективы // Успехи современного естествознания. – 2014. – № 5 (1). – с. 174-178.

Сафонова В. В., доктор педагогических наук, профессор, кафедра лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации, факультет иностранных языков и регионоведения Московский государственный университет имени М .В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

Safonova V.V., Doctor of Pedagogical Sciences, professor, Department of Linguistics, Translation and Intercultural Communication, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

КЛЮЧЕВЫЕ ВОПРОСЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ КУРСОВ ПО ТЕОРИИ И ИННОВАЦИОННЫМ ПРАКТИКАМ КОММУНИКАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ ИЯ В КОНТЕКСТЕ ПОТРЕБНОСТЕЙ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ГЛОКАЛИЗИРОВАННОГО МИРА 21 ВЕКА

CRUCIAL ISSUES OF DESIGNING TERTIARY COURSES ON THE THEORY AND INNOVATIVE PRACTICES OF COMMUNICATIVE EDUCATION THROUGH FOREIGN LANGUAGES MEETING THE 21ST-CENTURY NEEDS OF MULTICULTURAL GLOCALIZED WORLD

Аннотация. Реальная необходимость перехода к межкультурной компетентностной парадигме в языковом образовании поддерживается во всем мире в течение последних десятилетий, что повлияло на стремительное появление современных культуроведчески-ориентированных подходов в языковой педагогике. Но стал ли этот парадигматический сдвиг весьма заметным в самом языковом образовании /ЯО/, например, при проектировании современных учебных планов, рабочих программ и учебных материалов? Результаты контент-анализа автором российских рабочих программ /РП/ по теории и технологиям обучения ИЯ не дают абсолютно положительного ответа на этот вопрос, более того, этот анализ выявил существенные расхождения между планируемыми результатами освоения программы дисциплины, заявленными с ориентацией на межкультурную компетентностную парадигму ЯО, и предлагаемыми в ней методическими темами для изучения студентами университета, а также видами педагогической деятельности, в которые вовлекаются будущие преподаватели ИЯ, не говоря уже об отсутствии в РП методически приемлемого оценочного инструментария для определения степени сформированности у студентов методической компетенции, необходимой для преподавателя, призванного обучать межкультурному общению на ИЯ. Отталкиваясь от полученных результатов контент-анализа РП и обобщения теоретических постулатов теории обучения межкультурной коммуникации в статье предлагаются рекомендации по обновлению университетских методических курсов в контексте межкультурной парадигмы языкового образования в условиях глокализированного мира, а также она знакомит с методологией проектирования РП дисциплины «Теория обучения межкультурному общению на ИЯ», спроектированной для совместного ее освоения российскими и китайскими студентами в МГУ им. М.В .Ломоносова.

Ключевые слова: межкультурная компетентностная парадигма, языковое образование, университетская подготовка будущих преподавателей, проектирование рабочих программ

Abstract. The real need for shifting to intercultural competency-based paradigm in language education has been already supported worldwide for last decades and influenced the appearance of contemporary culture-bound FLT approaches in language pedagogy. But has this paradigmatic shift become quite noticeable in language education itself, e.g. in the design of modern language curriculums, syllabuses & teaching materials? The research results of the author's content-analysis of Russian tertiary syllabuses on the Theory and Technologies of Teaching a FL do not give an absolute positive answer to this question, more than that, the analysis has detected significant mismatches between the syllabus learning outcomes related to the intercultural competency-based paradigm and the course themes that are expected to be explored by university students, pedagogical modes & activities that students are to be involved in, not to speak about the lack of appropriate evaluation means for measuring the pre-service teacher trainee's abilities to act as a intercultural teacher. This paper offers research-based recommendations for updating FLT university courses with the view to the intercultural competency-based paradigm of language education and gives an insight into the methodology of designing a course on Intercultural Communication Teaching that is provided for co-educating & training PhD Russian & Chinese students in Lomonosov MSU.

Keywords: intercultural competency-based paradigm, language education, pre-service FL teacher education, syllabus design

Введение. Хотя современный мир и глобализирован в значительной мере, тем не менее в нем достаточно успешно сохраняется культурное и лингвистическое разнообразие, а порой и возрождаются казалось бы утерянные языки и культуры на многих континентах. В принципе, не оправдались некогда существовавшие прогнозы в отношении тотальной глобализации человечества во всех сферах его жизнедеятельности, более того глобализация как социокультурное явление стала постепенно перерастать в глокализацию [12]. И в этом культурно и лингвистически многообразном мире возникало и продолжает возникать немало трудностей в достижении взаимопонимания между участниками межкультурной коммуникации, в том числе в образовательной и научно-исследовательской сферах межкультурной коммуникации [4] в процессе международных обменов, проектного сотрудничества и кооперации, что ведет к коммуникативным сбоям, вплоть до отторжения коммуникантами друг друга, и, соответственно, может приводить к неэффективности взаимодействия представителей разных культурно-языковых сообществ и социальных субкультур в современном глокализированном мире. С конца XX века по настоящее время в педагогическом сообществе ясно осознается сама необходимость перехода на межкультурную компетентностную парадигму языкового образования с конца XX века, что стимулировало стремительное появление многих культуроведчески-ориентированных подходов в языковой педагогике, например, социокультурного [2,13], коммуникативно-этнографического [7], транскультурного [6], плюрикультурного [8,9] и плюрилингвального [9].

Однако этот переход носит пока весьма фрагментарный характер даже в вузовском сегменте образования, поскольку, хотя и удалось включить в число универсальных компетенций билингвальную коммуникативную компетенцию и компетенцию в сфере межкультурного взаимодействия в российской высшей школе, а также отдельные аспекты особенностей межкультурной коммуникации в вузовские рабочие программы /РП/ по иностранному языку /ИЯ/, а также некоторые элементы обучения нормам межкультурного общения на ИЯ в РП по теории и методике обучения ИЯ , но, при этом, что касается последних, то, как показал методический анализ 155 рабочих программ по теории и методике обучения

иностранным языкам (включая РКИ), входящих в образовательные программы бакалавриата, магистратуры и аспирантуры российских вузов в16 регионах РФ (реализуемых в 2016-2018 г.), многие из них спроектированы без какой-либо ориентации именно на *межкультурную* компетентностную парадигму языкового образования (до 80 % РП, разработанных для бакалавриата, 60% РП - для магистратуры и 40 % РП - аспирантуры). Причем, даже в тех случаях, когда наблюдается, хоть и формальная, но все же декларируемая в тексте РП ориентированность на *межкультурную* компетентностную парадигму, обнаруживается явная методическая нестыковка между заявленными в РП компетентностными результатами освоения вышеупомянутой дисциплины (в плане методической подготовки будущих преподавателей именно к обучению нормам межкультурного общения на ИЯ в разных сегментах языкового образования /ЯО/) и предлагаемой тематикой разделов курса, формами контактной работы преподавателя, а также формами организации самостоятельной деятельности студентов, не говоря о попытках выбора адекватного и методически эффективного инструментария для оценивания методической компетенции вузовских учащихся, сопряженной с собственно областью обучения межкультурному общению на ИЯ. В данной статье хотелось бы заострить внимание профессионального педагогического сообщества на ряде ключевых проблем методического обновления РП по теории и методике обучения ИЯ в условиях глокализированного поликультурного мира, пригласить к обсуждению вопроса о создании принципиально новых программ по теории и методике коммуникативного образования средствами ИЯ для удовлетворения потребностей этого мира, позволяющих создать междисциплинарное учебное содружество российских и иностранных аспирантов в процессе овладения теорией и технологиями обучения межкультурному общению на ИЯ. Предметом авторского рассмотрения являются пути обновления РП по теории и методике обучения ИЯ и воспитания средствами ИЯ, проектируемых для таких уровней высшей школы, как магистратура и аспирантура, что обусловлено результатами контент-анализа вышеупомянутых РП, академическим (включая научно-исследовательский) потенциалом этих уровней высшего образования, компетентностным капиталом, приобретенным студентами ранее на уровне бакалавриата.

Методология и методика исследования. Обновление РП по теории и методике обучения ИЯ в контексте межкультурной компетентностной парадигмы языкового образования предполагает: проведение методического анализа текста РП с целью определения степени реализации в них межкультурной компетентностной составляющей, и, соответственно, выделения в их конструировании «болевых» методических точек и поиска путей по их устранению, исходя из достижений в области теории обучения межкультурному общению на со-изучаемых дидактически контактирующих языках, а также инновационных практик варьирования вербального и невербального поведения людей под влиянием функциональных факторов кросс-культурного или плюрикультурного [9] взаимодействия в условиях глокализированного мира. Дидактически ориентированный контент-анализ 85 РП по теории и методике обучения ИЯ, разработанных для магистратуры (55 РП) и аспирантуры (30 РП) в 2016-2019 гг. и доступных для анализа в Сети, показал, что, кроме указанных ранее недоработок при проектировании РП, в них также наблюдается следующее: а) разработчики РП для разных уровней высшего образования принимают часто одинаковые методические решения при отборе и структурировании тематического содержания дисциплины, моделировании образовательной среды, оценивании результатов освоения дисциплины (дидактическая тавтология обнаружилась в 80 % проанализированных РП); б) при отборе тематики и проблематики содержания разделов и подразделов в РП они в большей степени ориентируются на привычные междисциплинарные основы обучения языкам

(лингвистические, педагогические, дидактические) (в 82 % проанализированных РП), не опираясь на достижения в области теории коммуникации, психологии межкультурного общения, коммуникативной и когнитивной лингвистики, культурологии и культуроведения; в) не находит отражения палитра культуроведчески-оиентированных подходов к коммуникативному образованию средствами ИЯ и критериям их выбора для конкретного уровня и сегмента образования (96 % анализируемых РП); г) также в программах отсутствуют разделы, знакомящие преподавателей с техниками межкультурного коммуникативного тренинга, не говоря об овладении ими студентами в процессе микропреподавания (98 % РП); д) разработчики рассматриваемого методического продукта затрудняются в выделении дидактических единиц в темах, сопряженных с раскрытием методологии и технологии обучения нормам межкультурного взаимодействия в современном мире (58 %); е) они не раскрывают диалектику глобального и культурно специфического в международной академической и научно-исследовательской сферах коммуникации, более того, методический акцент в РП, невзирая на уровень высшего образования, акцент ставится преимущественно на повседневно-бытовой (99 % РП) и изредко на административно-бытовой сферах межкультурной коммуникации (12 %).

Между тем, международно-ориентированные образовательные потребности высшей школы в условиях глокализированного поликультурного мира требуют значительного обновления РП по теории и методике обучения ИЯ в плане: 1) лингводидактического осмысления сути плюрилингвальной и плюрикультурной компетенции [9, с. 157-162] как разновидности социокультурной компетенции и принятии методически приемлемых решений в отношении методик и технологий их формирования и развития средствами ИЯ; 2) понимания сути общеевропейской идеи о необходимости перехода от обучения традиционно выделяемых видов речевой деятельности (аудирование, чтение, устная и письменная речь) к коммуникационным видам деятельности человека (рецепция, продукция и интеракция, медиация) [8,9] и принятия методически приемлемых решений при раскрытии методологии и технологии овладения этими коммуникационными видами деятельности на ИЯ в единстве их вербального и невербального компонентов; 3) осмысления диалектики взаимосвязи глобального и национального и способов ее отражения при проектировании РП (глокализации языкового образования с учетом как мирового инновационного опыта так и национального наследия и национальных приоритетов стран при выборе моделей обучения нормам межкультурного общения); 4) существенного обновления тематического и ценностно-ориентационного содержания РП с учетом конвергенции цивилизаций Запада и Востока; 5) ознакомления обучающихся с методологией и методикой обучения разным видам медиативной деятельности индивида на ИЯ в условиях межкультурного сотрудничества, с выделением методически значимой типологии коммуникативных барьеров в разных сферах межкультурной коммуникации (в повседневно-бытовой, административно-бытовой, академической, научно-исследовательской, профессионально-профильной) для их последующей идентификации и/или прогнозирования обучающимися в условиях поликультурной / плюрикультурной среды коммуникации и использования адекватных коммуникативных стратегий и техник для снятия коммуникативных барьеров, помех и сбоев; 6) выбора дескрипторов для критериального шкалирования степени готовности вузовских обучающихся к выполнению социальных академических ролей, таких как кросс-культурный медиатор на уровне магистратуры и плюрикультурный медиатор на уровне аспирантуры, а также фасилитатор и модератор (на уровне аспирантуры), способных эффективно действовать в условиях *академической* и/или *научно-образовательной*, и/или *научно-исследовательской* межкультурной коммуникации; 7) разработки методического инструментария для оценивания

готовности студентов к обучению межкультурной коммуникации в сферах, дидактически значимых для определенного уровня, профиля и сегмента ЯО, так и на их способность выступать как эффективные и равноправные партнеры в международной образовательной и научно-исследовательской проектной деятельности.

Попутно, представляется важным остановиться на некоторых аспектах обновления тематики и проблематики разделов /подразделов РП по теории и методике обучения ИЯ в контексте межкультурной компетентностной парадигмы ЯО. Во-первых, это касается включения в содержание РП методологических и методических принципов формирования, развития и воспитания международно-ориентированной личности как субъекта диалога культур и цивилизаций [2], ее коммуникативного образования средствами ИЯ [подробнее см.1, с.99-119.], способной к конструктивному педагогическому творчеству в эпоху «Открытого образования, Открытой науки. Открытых инноваций» [10]. Во-вторых, в содержание РП предлагается включать освещение культуроведчски-ориентированных подходов к обучению языку как инструменту межкультурной коммуникации, международного сотрудничества и партнерства, и, соответственно, знакомить обучающихся с культуроведением стран со-изучаемых языков как области языковой педагогики и как учебного предмета. В-третьих, не менее существенным при обновлении РП является осознание ее разработчиком важности обучения, с одной стороны, международно-востребованным формам межкультурного академического взаимодействия и кооперации в современном мире (включая международные требования к академическому вербальному и невербальному поведенческому этикету, например, в глобализированном Евро-Атлантическом академическом формате (на уровне аспирантуры), а, с другой - с культурно маркированными поведенческими схемами академического поведения в странах/культурно-языковых сообществах в условиях кросс-культурного академического взаимодействия. В-четвертых, обновить содержание РП не только в отношении теории и технологий билингвального образования средствами ИЯ или даже со-изучаемых дидактически контактирующих языков (включая профессионально-профильный вариант, в том числе , например, и с ориентацией на инновационный опыт его осуществления в странах Запада и Востока). И, наконец, в-пятых, современное обновление РП по теории и методике обучения ИЯ вряд ли возможно без включения качественно нового раздела о методике и технологии методической адаптации общеевропейских шкал для оценивания вербальных коммуникационных видов деятельности индивида на ИЯ, а также плюрикультурной и плюрилингвальной компетенции, исходя из образовательного контекста конкретного сегмента образования (школьного или вузовского), ступени или уровня образования и социокультурного контекста изучения ИЯ и овладения им в конкретном регионе страны/континента. Естественно, что предложенное тематическое обновление РП по теории и методике обучения ИЯ является не более, чем отправной точной при проектировании РП рассматриваемого профиля, и отнюдь не является исчерпывающей при решении практических вопросов реального перехода в высшей школе на межкультурную компетентностную парадигму языкового образования.

Полученные результаты. Вместе с вопросами обновления существующих РП по теории и методике обучения ИЯ, не менее важным и ценным является проектирование качественно новых РП, позволяющих организовать совместное методическое образование и методическое сотворчество студентов-гуманитариев магистратуры и/или аспирантуры. Так, на базе факультета иностранных языков и регионоведения /ФИЯР/ МГУ имени М.В. Ломоносова была разработана рабочая программа учебной дисциплины «Теория и методика обучения межкультурному общению на иностранном языке» [3], входящая в педагогический

модуль совместного методического образования аспирантов по таким направлениям подготовки научно-исследовательских кадров высшей квалификации, как «Образование и педагогические науки» (по трем научным лингвистическим специальностям) и «Языкознание и литературоведение» по научной специализации «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)». Причем, эта РП в образовательном пространстве ФИЯР выступает в тандеме еще с рядом РП по лингвистическим и методическим дисциплинам, также предназначенным для освоения всеми аспирантами вне зависимости от профиля их научной специализации, например, РП по дисциплинам «Теория межкультурной коммуникации», «Лингвоконтактология», «ИКТ технологии в системе научно-исследовательской деятельности», «Перевод в научно-иссдовательской деятельности». Не имея возможности подробно представить РП дисциплины «Теория и методика обучения межкультурному общению на иностранном языке» в статье, остановимся лишь на ее некоторых концептуальных доминантах и методических аспектах ее проектирования, способствующих соединению в ней глобального и национального в университетском образовательном пространстве .

Концептуально, ее проектирование осуществлялось с учетом ряда позитивных мировых тенденций в развитии языкового образования, таких, как: а) стандартизация, многоуровневость и разноуровневость образовательных программ, б) поликультурность с нарастанием культуроведческой, культуротворческой, и миротворческой функций образования, общеевропейской стратегии межкультурного диалога в высшей школе, в) гармонизация глобального и национального в образовательных культурах стран, г) развитие минимально билингвального языкового образования с акцентом на конструирование не только кросс-культурной, но и плюригингвальной модели [10] языковой подготовки, д) научно-корректное врастание Интернет-методики в теорию и практику со-изучения языков и культур, е) усиление самообразовательной функции в профессиональном языковом образовании. Во-вторых, она ориентирована на российские приоритеты в развитии профессиональных и личностных качеств аспиранта как субъекта диалога культур и плюрикультурного медиатора, и впоследствии как методического скульптора при обучении и воспитании студентов бакалавриата и магистратуры как *равноправных* партнеров межкультурного взаимодействия, учитывающих взаимопроникновение всей совокупности культурных компонентов глокализированного мира (этнического, суперэтнического, социально-стратификационного, регионального, континентального и глобального общепланитарного) в социокультурный ценностный портрет и поведенческие сценарии партнеров по коммуникации. В-третьих, цели, компетентностные результаты освоения дисциплины, содержание и структура курса, содержание и виды контактного педагогического общения, а также содержание и виды самостоятельной работы студентов, фонд оценочных средств спроектированы с учетом как российских образовательных стандартов по направлениям и профилю подготовки в аспирантуре, так и общеевропейских ключевых ориентиров для разработки и реализации образовательных программ в высшей школе [5]. Поскольку с 2017 года эта дисциплина начала осваиваться в условиях совместного учебного содружества российских и китайских аспирантов, то последнее заставило обратить особое внимание при реализации этой РП на использование специально разработанного кросс-культурного тренинга для налаживания эффективного учебного сотрудничества между российскими и китайскими студентами как перспективных партнеров в педагогическом научно-исследовательском евразийском пространстве.

Заключение. Итак, в результате проведенного исследования в рамках одной из приоритетных научных тем МГУ «Методология, методика и технология подготовки студентов

к межкультурной коммуникации на соизучаемых языках в контексте компетентностной парадигмы вузовского языкового образования» были не только выявлены методические погрешности при конструировании РП по теории и методике обучения ИЯ, не только предложены пути обновления этих РП с учетом особенностей современного глокализироывнного поликультурного мира, но и продемонстрированы целесообразнозность и возможности проектирования РП для совместного методического образования в области теории и методики обучения межкультурному общению на ИЯ.

Список литературы

1. Диалог культур. Культура диалога. Человек и новые социогуманитарные ценности: коллективная монография / Отв. ред. Л.Г. Викулова, Е.Г. Тарева. М.: НЕОЛИТ, 2017. 424 с.
2. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: «Истоки», 1996. 237 с.
3. Сафонова В.В. Аспирантура как третий уровень образования: Тенденции и перспективы развития в языковом вузе. Москва: НИЦ «Еврошкола», 2014.72 с
4. Стернин И.А., Стернина М.А., Эккерт Х. Коммуникативное поведение. Выпуск 32. Академическое общение. Воронеж: Истоки, 2009. 172 с.
5. A TUNING Guide to Formulating Degree Programme Profiles, Including Programme Competences and Programme Learning Outcomes. Edited by Jenneke Lokhof and Bas Wegewijs (Nuffic), Katja Durkin (UK NARIC), et,al. Bilbao, Groningen and The Hague. Bilbao, 2010. 96 pp.
6. Brady A. Shinohara Y. Principles and activities for a transcultural approach to additional language learning //System. – 2000 - Volume 28, Issue 2 June 2000, Pp.305-322.
7. Byram M., Fleming Language Learning in Intercultural Perspective ed. M. Byram & M. Fleming. - Cambridge: Cambridge University Press.1998
8. Common European Framework of Reference: Learning, teaching, assessment. Cambridge University Press, Cambridge,2001.
9. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg: Language Policy Programme, Education Policy Division, Education Department, Council of Europe.235 pp.
10. Open innovation, open science, open to the world - a vision for Europe. 2015 [Online]. URL: https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/open-innovation-open-science-open-world [25.09.2018].
11. Roudometof, V. Glocalization: A Critical Introduction, New York, NY: Routledge, 2016, 188 pp.,
12. Safonova V. Cultural Studies as a Didactic Means of Improving Intercultural Language Education // Conference Proceedings “International Conference on Social Sciences” (20-21 January 2017, Helsinki). 2017, pp.. 783-792

Судакова Людмила Ивановна, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка Российского химико-технологического университета имени Д.И. Менделеева, Москва, Российская федерация.

Sudakova Liudmila Ivanovna, PhD in Philology, Associate Professor, Head of Russian Language Department, Dmitry Mendeleev University of Chemical Technology of Russia, Moscow, Russian Federation.

РЕГИСТРОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ РУССКОЙ ИНТОНАЦИИ В АСПЕКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

REGISTER DIFFERENCES OF RUSSIAN INTONATION IN THE ASPECT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

Аннотация: В статье обсуждается проблема выражения эмоционального значения средствами интонации в русской звучащей речи в аспекте межкультурной коммуникации. Несмотря на то, что эмоции являются универсальной категорией, их проявление в речи имеет свою культурную специфику, учет которой является необходимым условием успешной межкультурной коммуникации. В центре внимания автора эмоциональное высказывание, значение которого выражается комплексом интонационно-звуковых средств при ведущей роли интонационного регистра. Интонационные регистры являются ярким средством русской устной речи. В сочетании с артикуляционно-акустическими изменениями звуков регистры передают разнообразные эмоциональные реакции и эмоциональные состояния говорящего, в способах и средствах выражения которых проявляется специфика русского коммуникативного поведения: эмоциональная импульсивность, быстрая смена настроений, эмоций чувств, открытость выражения эмоциональной оценки. В статье уточняется понимание интонационного регистра, рассматриваются его функции: показана связь регистровых различий с выражением активного и пассивного эмоционального состояния говорящего. Полученные лингвистические данные могут быть полезными при обучении русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: речевые эмоции, интонация, интонационные регистры, активное и пассивное эмоциональное состояние, межкультурная коммуникация

Abstract: The article discusses the problem of expressing emotional meaning by means of intonation in Russian speech in the aspect of intercultural communication. Despite the fact that emotions are a universal category, their expression is characterized by national and cultural specificity, consideration of which is a necessary condition for successful intercultural communication. The author focuses on the emotional statement, the meaning of which is expressed by a complex of intonation and sound means with the leading role of intonation register. Intonation registers are a bright means of Russian oral speech. Registers in combination with articulatory-

acoustic changes of sounds convey many emotional reactions and emotional states of the speaker, in which the specificity of Russian communicative behavior is manifested: emotional impulsivity, rapid change of moods, emotions of feelings, open expression of emotional evaluation. The article clarifies the understanding of the intonation register, examines its functions, shows the connection of register differences with the expression of the active and passive emotional state of the speaker. These linguistic data can be useful in teaching Russian as a foreign language.

Keywords: speech emotions, intonation, registers, active and passive emotional state, intercultural communication

Введение. В области интонационных исследований продолжает оставаться актуальным изучение интонации эмоционального высказывания. Этот вопрос связан с исследованием речевых эмоций и средств выражения эмоционального значения в речи.

Эмоции свойственны всем людям независимо от их языка и национальной принадлежности, однако их проявление, значение, направленность имеют свою культурную специфику, что находит отражение в языке и речи [4,5,6,7,8,11]. Именно в проявлении эмоций исследователи находят важнейшие различия между культурами [5,8], и эти различия в ситуации восприятия речевых эмоций при межкультурном общении могут привести к нарушению понимания или культурному шоку. Так, американцы отмечают, что русские сильно понижают тон в конце предложения. С такой интонацией, как говорят сами американцы, они урезонивают детей. Японский кинокритик утверждает, что советское кино невероятно жестоко, и обосновывает данную оценку тем, что японскому зрителю неприятно, что русские говорят «на несколько тонов выше», что русские «диалоги начинаются с решительного «нет» и что «даже муж с женой в кадре разговаривают на повышенных тонах. Мы не понимаем, когда вы воинственно, активно, напором, а не разумом пытаетесь утвердить истину. Мы, японцы, когда разговариваем, даже в глаза друг другу не смотрим, чтобы не оскорбить какой-то тенью во взгляде. … Вы не слушаете – вы утверждаете, причем утверждаете криком» [Цит. по 3, с. 43].

То, что для представителей одной языковой культуры является нормой, инофон может воспринимать как отклонение от нормы. Расхождение в восприятии и понимании речевых эмоций представителями разных культур в условиях межкультурного коммуникации обусловлено несовпадением тех систем ценностей, на которые они ориентируются в своих культурах: иностранец воспринимает культуру другого народа через призму своей культуры. Как отмечают Ю.Е. Прохоров и И.А. Стернин, «разный национальный менталитет может воспринимать по-разному одни и те же предметные ситуации, нередко как бы заставляет органы восприятия человека видеть одно и не замечать другое». Под национальным менталитетом понимается «национальный способ восприятия и понимания действительности, определяемый совокупностью когнитивных стереотипов нации» [8, с. 52].

Все эти особенности русских, о которых говорит японский кинокритик, характерны для русского коммуникативного поведения с его эмоциональностью, коммуникативной доминантностью, открытостью выражения чувств, необходимостью зрительного контакта при общении, любовью к спорам, бескомпромиссностью и категоричностью в оценках, неумением быть внимательным слушателем в возбужденном состоянии [8]. И национальный менталитет японца, основными коммуникативными ценностями которого являются сдержанность и самоконтроль, как бы заставляет его видеть в поведении русских то, что

контрастирует с его коммуникативной культурой и не замечать другого. А.К. Михальская, специалист в области риторики, анализируя причины негативной оценки русского коммуникативного поведения японцем, обращает внимание на то, что высокий и громкий голос – универсальный сигнал агрессивности, однако «представление о «нормальном» уровне громкости различно в разных культурах», поэтому, «не имея специальных знаний, трудно избежать досадных, а часто и трагических ситуаций непонимания» [6, с. 43].

С позиции межкультурной коммуникации признаки, обычно трактуемые как несущественные в традиционной интонологии, оказываются важными в процессе межкультурной коммуникации <…>, потому что именно от них зависит успех или неуспех общения между представителями разных культур. К ним относятся: 1) громкость речи; 2) темп речи (скорость произнесения речевых элементов); 3) эмоционально-экспрессивный интонационный модус речевого дискурса; 4) паралингвистические средства. [11, с. 267].

В специальных работах по описанию восприятия эмотивной информации, заключенной в интонации речи на неродном (японском) языке, также отмечается наличие универсальных и обусловленных конкретным языком просодических средств реализации эмоций в речи [4].

Считается, что при изучении национально-культурных особенностей коммуникации особого внимания заслуживает вопрос не только о том, какие эмоции испытывают представители различных культур в тех или иных ситуациях, в чем, безусловно, прослеживается много общего, но, прежде всего, как они их проявляют [5].

Цель данной работы – рассмотреть особенности функционирования одного из самых нагруженных интонационных средств русской эмоциональной речи – интонационного регистра, определить роль регистров при выражении эмоционального значения, показать связь регистров с активным и пассивным эмоциональными состояниями говорящего, в проявлении которых обнаруживается специфика русского коммуникативного поведения.

Теория. При подходе к проблеме изучения речевых эмоций исследователь встречается с тем, что, с одной стороны, проблема классификации эмоций до сих пор окончательно не решена ни в лингвистическом, ни в психологическом плане, с другой стороны, средства и способы, передающие речевые эмоции необычайно разнообразны. И все же в работах интонологов (Е.А. Брызгунова, 1984; Н.Д. Светозарова, 1982, Э.А. Нушикян, 1986 и др.) прослеживается общее в традиционном делении речевых эмоций на активные и пассивные, положительные и отрицательные, в различении общего эмоционального состояния говорящего (страх, гнев, горе, радость) и конкретных эмоциональных реакций (удивления, недоумения, настороженности, вызова, сомнения, возражения, сожаления и др.).

Как считает Н.Д. Светозарова, «в рамках эмоциональной функции целесообразно выделить по крайней мере две разные области, хотя граница между ними не может считаться жесткой. Первая область – эмоциональные значения: сомнение, категоричность, сожаление, вызов, упрек и многие др. Вторая – область общей эмоциональной окраски, эмоционального состояния, настроения. Различие между ними проявляется в том, что первые обладают языковой спецификой, а вторые практически универсальны (печаль, радость, тревогу можно уловить в незнакомом языке, а вот различить конкретные эмоции, не владея интонационной системой иностранного языка, невозможно [5, стр. 23].

В настоящей работе будет представлен один из подходов к анализу речевых эмоций, при котором, мы придерживаемся приведенной выше классификации речевых эмоций;

понимаем звучащую речь как единый артикуляционно-акустический процесс и интонацию – как различные соотношения количественных изменений тона, тембра, интенсивности, длительности звуков, служащие для выражения смыслового и эмоционального содержания высказывания [1, 2]. Исходим из того, что Е.А. Брызгунова, намечая перспективы исследования интонации эмоционального высказывания, выделила регистр как интонационное средство, проявляющее свои возможности, с одной стороны, при различении нейтральных и эмоциональных реализаций интонационных конструкций (ИК) внутри одного интонационного ряда, и с другой – при выражении разнообразных эмоциональных состояний говорящего эмоциональными реализациями ИК, и охарактеризовала его как «произнесение всех составных частей ИК на высоком, среднем или низком уровне тона» [1, с 103].

Термин «регистр» встречается в лингвистической литературе и в других значениях: «коммуникативный регистр» – понятие, соединяющее язык и текст, используется в функциональной грамматике; термины «регистр общения», «речевой регистр», «стилевой регистр» в значении «стиль общения» – в стилистике и лингвокультурологии.

В центре нашего внимания интонационные регистры. В понимании природы регистра интонологи следуют за музыковедами, в работах которых содержится богатый исследовательский материал, который важно учитывать. Это положения об образовании регистров как следствии изменения механизма гортани, о том, что «каждый регистр имеет свой своеобразный тон, более или менее определенное протяжение в звуковой скале и границу перехода в другой регистр», о взаимосвязи регистра и тембра[3, с. 68]. Такое толкование регистра согласуется с предложенным в Русской грамматике 1980 [1, с. 103], оно принимается и развивается в нашей работе.

Для понимания регистра существенно то, что любая интонационная конструкция нейтральная или эмоциональная характеризуется одним из регистров. Нейтральная речь преимущественно реализуется в среднем регистре с возможными отклонениями в пределах средне-верхнего и средне-нижнего регистров. Особенностью эмоциональных реализаций ИК может быть яркое повышение или понижение регистра, в котором проявляется эмоциональное состояние говорящего. Эмоциональное состояние говорящего определяется его переживаниями, стремлением определенным образом воздействовать на слушающих. И тогда начинают работать интонационные регистры, которые в сочетании с артикуляционно-акустическими изменениями звуков передают разнообразные эмоциональные реакции и эмоциональные состояния говорящего.

Данные и методы. Материалом для исследования эмоциональных высказываний, характеризуемых регистровыми различиями интонации, послужили фонограммы кинофильмов «Неоконченная пьеса для механического пианино», «Служебный роман», «Ирония судьбы», телефильма «Запомните меня такой» и др. В процессе анализа материала использовались различные виды анализа: слуховой анализ звучащей речи, с помощью которого определялись типы ИК, место интонационного центра (ИЦ), синтагматическое членение, особенности эмоциональных реализаций ИК, включающие регистровые различия и артикуляционные изменения звуков; электроакустический анализ наиболее характерных примеров, который позволил проверить их слуховое восприятие; коммуникативный анализ звучащей речи, учитывающий взаимодействие синтаксиса, лексики, интонации, контекста.

Для демонстрации особенностей интонационных реализаций используется усложненная транскрипция, предложенная Е.А. Брызгуновой [1, 2]: цифра над гласным обозначает тип и место центра ИК, косая черта – синтагматическое членение, ◡/◡ – слабо выраженное синтагматическое членение, стрелка вверх или вниз – повышение или понижение регистра, *та́к* – усиление словесного ударения, *Мам,◡я◡отказа[1]лся* – увеличение слитности речи.

Полученные результаты. Проведенное исследование регистровых различий русской интонации позволило выделить ряд значений, в выражении которых достаточно регулярно участвуют интонационные регистры.

Наибольшую функциональную нагрузку собственно регистры получают при передаче чужой речи, что наблюдается в практике одного актера при изображении голосов различных персонажей. Регистр может использоваться и как средство имитации, цитации чужой речи, и тогда в сочетании с другими средствами он может передавать эмоциональное отношение говорящего к высказываемому:

Лидия: *А если ему та́к важна[2] его работа, / что́ же он сейча[2]с с нее сбегает ◡/ преда[2]тель?*
Андрей: ↑ *Ко́го я пре[2]дал? /↑ Ко́го я пре[2]дал?*
Мать: *Ли[2]да, / кого он пре[2]дал?*
Лидия: ↓*Де[2]ло, /люде[2]й, которые за ним пошли. / ↑Мам,◡меня двинули наве[6]рх.◡/◡↑Мам,◡я ◡отказа[1]лся. / Скажи[7]те, какой скро[2]мный!* (т/ф. «Запомните меня такой»)

Возбужденная и возмущенная Лидия (в исп. И. Саввиной) передразнивает Андрея прибегая к цитации его речи при помощи эмоциональных реализаций ИК-6 + ИК-1[2] в средне-верхнем регистре в сочетании с убыстрением темпа речи, слабо выраженным синтагматическим членением, тогда как предыдущая реплика (↓*Де[2]ло, /люде[2]й, которые…)* произносится в средне-нижнем регистре, используются отчетливо произнесенные ИК-2 с усилением словесного ударения. Переход с пониженного на повышенный регистр усиливает контраст между весомостью речи, осуждающей поступок Андрея (пониженный регистр), и легковесностью аргументов Андрея (повышенный регистр).

Анализ звучащего материала показал, что самое сложное и разнообразное использование регистров наблюдается при выражении эмоций в устной речи, когда регистр выступает в сочетании с артикуляционно-акустическими изменениями звуков (особенностями мелодического контура, сдвигом гласных вперед-назад, усилением-ослаблением мускульной напряженности артикуляций звуков, движением гортани по вертикали, сжатием-расширением глотки, назализацией, придыхательностью) и темпо-ритмическими особенностями, в результате чего возникают разнообразные тембровые окраски [3, с.20].

Как показывают наши наблюдения [2,10], регистр последовательно связан с проявлением активных и пассивных эмоциональных состояний, которые по-разному конкретизируются в речи с помощью синтаксиса, лексики, интонации и контекста. Так, в следующих высказываниях, которые представляют собой волеизъявление, эмоциональные реализации ИК-2 в разных регистрах передают различные эмоциональные состояния:

–↑*Что́ там за шу[2]м?! Прекрати[2]ть сейчас же!* (в исп. А. Шурановой)
–↓*Прекрати[2]те! /↓ Какие ме[2]лкие, / ↓ни[2]зкие споры!* (в исп. А. Степановой).

В первом высказывании верхний регистр в сочетании с усилением мускульной напряженности артикуляций, приподнятой гортанью, убыстренным темпом речи передает

активное эмоциональное состояние, которое конкретизируется как требование немедленно исполнить действие и выражает его в активной форме. Во втором высказывании нижний регистр в сочетании с ослаблением мускульной напряженности артикуляций, сдвинутым назад базисом артикуляции, опущенной гортанью передает пассивное эмоциональное состояние усталости, недовольства с оттенком презрения.

Анализ звучащего материала позволил проследить, как соотносятся между собой в речи активное / пассивное эмоциональное состояние, положительная / отрицательная эмоция и положительная/отрицательная эмоциональная оценка.

Активное эмоциональное состояние. Положительная эмоция, проявляемая активно

Верхний регистр + усиление мускульной напряженности артикуляции звуков + сдвиг артикуляций вперед (прежде всего гласного ИЦ) + растянутость гласного ИЦ + поднятая гортань:

–↑А в²оздух, / ↑како⁵й во⁵здух! / Го³споди! / Се²рж, / я в восто⁶рге от нашего са²да./ ↑Ди²вный, / ↑ди⁵вный са⁵д! (восхищение, восторг)

– ↑Ли²зочка, /↑сюрпри²з,/ ↑сюрпри²з!(радостное ожидание)

Отрицательная эмоция, проявляемая активно

Верхний регистр + усиление мускульной напряженности артикуляции звуков + усиление словесного ударения + сдвиг артикуляций назад + напряженная глотка + (темп речи варьируется):

– ↑Я но²ль, / ↑я ничто²жество, / ↑но²ль! /↑Бездa²рный кале²ка! / ↑Где мои си²лы, / ↑у²м, / ↑тала²нт? / Пропа²ла жизнь! (отчаяние)

– ↑Ну⁵ , на⁵глая! / А³? (возмущение)

– ↑Ты что², дурак, в разгово²р влезаешь? (досада)

– Да, /да, /да!/ И на² людях повторю: / жа²бы! /↑Увязались за отцо⁴м, / непослуша⁴ние свое выказывать приехали. /↑Еще в зеле⁶ные ◡/ пла²тья нарядились! / ↑Погляди⁽⁶⁾те, правосла²вные, / ящерицы◡зеленые,◡ду²ры!/ ↑Племя²нника с собой еще прихватили,/ ду²ры! (в исп. О. Табакова, раздражение, досада, изливаемые говорящим в публичной насмешке над дочерьми)

Пассивное эмоциональное состояние. Положительная эмоция, проявляемая пассивно:

Нижний регистр + ослабление мускульной напряженности артикуляции + сдвиг гласного назад + опущенная гортань:

– ↓Ты самый у¹мный, / ↓самый весё¹лый, / ↓Я та³к за тобой счастлива / ↓та³к покойна. (нежность)

– ↓Како⁵й у⁵мненький! (восхищение с оттенком удивления).

Отрицательная эмоция, проявляемая пассивно

Нижний регистр + ослабление мускульной напряженности артикулирующих органов + сдвиг артикуляции назад + опущенная гортань + (темп речи варьируется):

– ↓Ли²дия, / ↓мне сты²дно за тебя. / ↓Как базарная ба²ба./ ↓Держи² себя в руках. (укор)

– ↓Бо²же мой! / ↓Ка⁵к я уста⁵ла! / ↓Кака⁵я сумасшедшая но⁵чь! (усталость)

– ↓Мог бы вообще³ не приходить. ↓Са³ми же велели / до-ло-жи²ть, / ↓когда будет готово-с. (обида, упрек)

–↓У, пиани²но,/ ↓господа, пиани²но! (разочарование).

Заключение. Исследование интонациии эмоционального высказывания показало, что при выражении эмоциональных различий интонационные регистры в сочетании с артикуляционно-акустическими изменениями звуков тяготеют к различению активного (верхний регистр) и пассивного (нижний регистр) эмоционального состояния говорящего, которые многообразно конкретизируются в речи в результате взаимодействия синтаксиса, лексики, интонации и передают различные эмоциональные значения (досаду, возмущение, раздражение, недовольство, упрек, нежность, разочарование и др.). Прослеживается связь регистров с темпом речи, растянутостью-сужением гласных, усилением-ослаблением интенсивности гласного ИЦ, громкостью речи, сужением глотки, движением гортани по вертикали при выражении речевых эмоций, в которых проявляется специфика русского коммуникативного поведения: эмоциональная импульсивность, быстрая смена настроений, эмоций, чувств, открытость выражения эмоциональной оценки.

Знание и учет таких особенностей интонации как регистровые различия объясняет, как устроена наша речь, имеет практическое применение в обучении русскому языку как иностранному, может использоваться в работе над художественным звучащим текстом.

Список литературы

1. Брызгунова Е. А. Интонация. Основные понятия // Русская грамматика, Т. 1. М.: Наука, 1980. С. 96-122.
2. Брызгунова Е. А. Эмоционально-стилистические различия русской звучащей речи. М., 1984. С. 116.
3. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики. М.: Музгиз, 1968.
4. Ибрахим И.С. Особенности восприятия эмотивной интонации в неродном языке // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Сер. 9. 2008. Вып. 4. Ч. II. С. 209-212.
5. Ларина Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации: Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. М.: Языки славянской культуры.
6. Михальская А.К. Русский язык: Риторика. М.: Дрофа, 2010. – С. 43.
7. Нушикян Э.А. Типология интонации эмоциональной речи. Киев: Вища школа, 1986. С.158.
8. Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Русское коммуникативное поведение. М.: Флинта: Наука, 2006. – 238 с.
9. Светозарова Н.Д. Интонационная система русского языка. Л.: Изд-во ЛГУ, 1982.176с.
10. Судакова Л. И. К вопросу о функционировании интонационных регистров в русской устной речи. // Вопросы русского языкознания: Сб. Вып. XI. Аспекты изучения звучащей речи: Сборник научных статей к юбилею Е. А. Брызгуновой. М.: Изд-во МГУ, 2004. – С. 190-196.
11. Хромов С.С. В поисках национально-специфических черт русской интонации (на фоне интонации других языков) // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII Конгресса МАПЛЯЛ/ Ред. кол.: Л.В. Вербицкая, К.А. Рогова:, Т.И. Попова и др. – в 15 т. – Т. 11. – СПб.: МАПРЯЛ, 2015. – С. 265-267.

Сюй Каваи, Ph.D., профессор, Сянлинь Е, к.ф.н., доцент, Государственный университет Чжэнчжи, Тайбэй, Тайвань

Chui Kawai Ph.D., Professor, and Hsiang-lin Yeh, Ph.D., Associate Professor, National Chengchi University, Taipei, Taiwan

КРОСС-ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ НА СТРАХ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

CROSS-LINGUISTIC PERSPECTIVES ON FEAR IN RUSSIAN AND MANDARIN CHINESE

Аннотация. В этой работе исследуются межъязыковые взгляды на страх в русском и китайском языках. На основе корпусного анализа лексико-грамматических употреблений 11 156 предложений страха в русском и 11 075 в китайском языке были выделены три типа отношения к страху. Во-первых, оба языка используют агентивную точку зрения, при этом агентоподобный экспериенцер концептуализируется в номинативной/субъектной позиции как очевидный и волевой. Существует языковая специфика, при которой русский язык склонен к упоминанию ‘стимула’ в предложении, а китайский предпочитает указывать только ‘экспериенцера’. Во-вторых, оба языка используют также тематическую точку зрения, выдвигая на первый план стимул как номинатив/субъект для идеи ‘что-то происходит с кем-то’. Такая точка зрения может быть выражена в каузативной структуре китайского языка с упоминанием экспериенцера как объекта. И, наконец, русский язык демонстрирует специфичную безличную конструкцию, описывая эмоциональное состояние как таковое, перенеся на задний план две семантические роли. В целом результаты подтвердили лингвистическую универсальность и специфичность выражения страха, выявили скрытую когнитивную сущность эмоций в разных языках.

Ключевые слова: эмоция страха, экспериенцер, стимул, агентивная позиция, тематическая позиция, безличная позиция, номинативная структура, каузативная структура

Abstract. This study investigated cross-linguistic perspectives on FEAR across Russian and Chinese. Based on the corpus analysis of the lexico-grammatical usages of 11,156 fear clauses in Russian and 11,075 in Chinese, three perspectives were distinguished. First, both languages employ the agentive viewpoint, with the agent-like experiencer being conceptualized in the nominative/subject position as prominent and volitional. There is language specificity, in that Russian tends to mention ‘stimulus’ in the clause, but Chinese prefers to profile ‘experiencer’ alone. Second, both languages also employ the thematic point of view, foregrounding the stimulus as nominative/subject for the idea of ‘something happens to somebody’. Such perspective can be conveyed in the Chinese causative structure together with the mention of the experiencer as object. Finally, Russian demonstrates the language-specific impersonal perspective, profiling the emotion state per se while backgrounding the two semantic roles. Overall, the results attested linguistic universality and specificity in the expression of FEAR and revealed the underlying cognitive perspectivization of emotion across languages.

Keywords: fear emotion, experiencer, stimulus, agentive perspective, thematic perspective, impersonal perspective, nominative structure, causative structure

1. Introduction

Emotion has long been a major topic of interest across disciplines, including anthropology, psychology, and linguistics, among others (see the overviews in Ogarkova [5]). This study is concerned particularly with FEAR, a concept that consists of the emotion state and two main semantic roles, namely 'experiencer' and 'stimulus'. The experiencer is the sentient entity that undertakes the emotion; the stimulus is the entity, event, or state of affairs that evokes the emotion.

These two roles are linguistically manifested in distinct ways across languages. In Dutch, Semin et al. [7] found that the emotion lexicon includes more emotion nouns; in contrast, the Hindustani lexicon has more emotion verbs. Structurally, Wierzbicka [9; 10] claimed that English favored the adjectival structure, whereas Russian preferred the verbal structure. These cross-linguistic differences were further attested in Pavlenko's [6] study of emotions in oral narratives produced by English and Russian participants. What remains unknown is whether the structures reflect similar or diverse perspectives on emotion events across languages.

The present study addresses the issue and investigates cross-linguistic perspectives on FEAR in two typologically different languages - Russian and Mandarin Chinese in Taiwan. A corpus analysis of the lexico-grammatical usages of two sets of fear words is conducted. The results will be crucial to understanding linguistic universality and specificity, and the underlying cognitive perspectivization of emotion.

The next section introduces the data and methods for the study. Section 3 presents qualitative and quantitative results about the lexico-syntactic patterns for the fear events in Russian and Chinese. Section 4 provides a general discussion about cross-linguistic perspectives on FEAR.

2. Methods

To examine how fear events are represented linguistically, the study rests upon two sets of fear words. The Russian set included *bojat'sja*, *pugat'sja*, *užasat'sja, panikovat'*, *strašnyj/strašno*, *užasnyj/užasno*, and *žutkij/žutko* (cf. [2]). The Chinese set had *kěpà*, *hàipà*, *kǒngjù*, *huángkǒng*, *wèijù*, *kǒnghuāng*, and *jīngkǒng*. Their respective grammatical usages were then extracted from the Russian National Corpus and the Corpus of Contemporary Taiwanese Mandarin.

The 283-million-word Main Corpus of the Russian National Corpus consists of written and spoken data. The written data includes various types of fiction and news texts. The spoken data consists of the recordings of public and spontaneous spoken Russian and the transcripts of the Russian movies. In order to compare the Russian and the Chinese data on the same basis, the search was subject to the main-corpus data from 1990 to 2018. The Corpus of Contemporary Taiwanese Mandarin also includes written and spoken data. It documents written data in recent 20 years in the areas of philosophy, religion, science, applied sciences, social sciences, history, geography, language, literature, arts, commerce, and recreation, totaling 170-million words. The 2005-2017 spoken data consists of 11-million words from the sub-titles of TV programs about law, politics, finance, current events, science, living, fashion, culture, education, and arts.

In this study, the grammatical constructions in which the fear words occurred were analyzed in terms of 'the clause', comprising a predicate and its argument(s) [8]. Each clause was about a fear event predicated by a fear word. Either the experiencer or the stimulus or both had to be overtly expressed. A total of 11,156 fear clauses in Russian and 11,075 in Chinese are used for quantitative and qualitative analysis. See Table 1.

Table 1. Fear words and the number of clauses in Russian and Mandarin Chinese

Main Corpus of the Russian National Corpus		Corpus of Contemporary Taiwanese Mandarin	
bojat'sja (бояться)	7,166	*kèpà*	3,845
strašnyj/strašno (страшный/страшно)	1,865	*hàipà*	3,204
pugat'sja (пугаться)	916	*kǒngjù*	2,218
užasnyj/užasno (ужасный/ужасно)	442	*wèijù*	934
užasat'sja (ужасаться)	382	*kǒnghuāng*	338
žutkij/žutko (жуткий/жутко)	211	*huángkǒng*	301
panikovat' (паниковать)	174	*jīngkǒng*	235
Total:	11,156	Total:	11,075

3. Results

3.1 Linguistic manifestation of fear events in Russian

Of 11,156 Russian clauses, seven major constructions were distinguished, based on how 'experiencer' and 'stimulus' were perspectivized. The first type contains the obligatory nominative experiencer and the fear verb. See *ja* 'I' and *pugat'sja* 'to be scared' in (1). The stimulus is not expressed in the clause but can be understood in context – *kogda neožidanno zvonjat v dver'* 'when somebody rings the doorbell suddenly'. The second type consists of both semantic roles. The nominal stimulus can be in the genitive, dative, accusative, or instrumental case in accordance with the fear verb in use. See nominative *ona* 'she' and genitive *zemletrjasenija* 'earthquake' in the *bojat'sja*-event in (2). The third type features the stimulus in the subject position and the short-form adjective as predicate with no mention of the experiencer. In (3), the stimulus *zreliš̌če* 'sight' as nominative occurs with the predicate *bylo užasno* 'was terrible'. In another similar construction, the experiencer appears in the dative case. As shown in (4), the *strašnyj*-event includes the nominative stimulus *inostrannye konkurenty* 'foreign competitors' and the dative experiencer *im* 'they'.

Besides the above nominative constructions, Russian also employs the impersonal structure for the expression of FEAR. The impersonal constructions include fear adverbs as predicates of state. The experiencer appears in the dative case, such as *Kirillu* 'Kirill' in the *žutko*-event in (5) and *mal'čiku* 'boy' in the *strašno*-event in (6). The stimulus in (5) is covert but understood in context – *kogda smotrel «Terminatora»* 'when he watched «The Terminator»'. When the stimulus is mentioned, it can be an infinitive verb or a verb phrase. See *xodit' noč'ju čerez ves' koridor v tualet* 'to walk through the corridor to the toilet at night' in (6), and *dumat', čto menja možet ne byt' v ètom mire* 'to think that I might not be in this world' in the *žutko*-event in (7).

Table 2. Fear constructions and examples in Russian

EXP-nom FEAR-V	(1) ja do six por pugajus', kogda neožidanno zvonjat v dver'
EXP-nom FEAR-V STIMULUS	(2) ona paničeski boitsja zemletrjasenija
STIMULUS-nom FEAR-ADJ	(3) zreliš̌če, kotoroe otkrylos' nam, bylo užasno
STIMULUS-nom FEAR-ADJ EXP-dat	(4) inostrannye konkurenty im bol'še ne strašny
EXP-dat FEAR-ADV	(5) tak žutko Kirillu bylo v detstve, kogda smotrel «Terminatora»
EXP-dat FEAR-ADV STIMULUS	(6) mal'čiku bylo strašno xodit' noč'ju čerez ves' koridor v tualet
FEAR-ADV STIMULUS	(7) zutko bylo dumat', čto menja možet ne byt' v ètom mire

*EXP refers to 'experiencer'; FEAR-V/FEAR-ADJ/FEAR-ADV is a fear predicate; 'nom' is the nominative case; 'dat' is the dative case

The information in Table 3 bears out lexico-grammatical preferences for the use of different fear words. First, *bojat'sja* and *strašnyj/strašno* are the most common fear words; their predicate usages outnumber those of all the other fear words by four times (9,032 vs. 2,243 in Table 1). Second, the *bojat'sja*-type of words appears in the nominative structure, and the *strašnyj/strašno*-type of words in both the nominative and impersonal structures.

Table 3. Fear words and fear constructions in Russian

		bojat'sja	*pugat'sja*	*užasat'sja*	*panikovat'*	*strašnyj/strašno*	*užasnyj/užasno*	*žutkij/žutko*
I	EXP-nom FEAR-V	21.4%	68.7%	63.4%	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%
II	EXP-nom FEAR-V STIMULUS	78.6%	31.3%	36.6%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
III	STIMULUS-nom FEAR-ADJ	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	21.7%	94.6%	13.7%
IV	STIMULUS-nom FEAR-ADJ EXP-dat	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	11.8%	0.0%	0.9%
V	EXP-dat FEAR-ADV	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	39.5%	0.2%	50.7%
VI	EXP-dat FEAR-ADV STIMULUS	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	9.3%	1.6%	7.1%
VII	FEAR-ADV STIMULUS	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	17.7%	3.6%	27.5%
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

The seven constructions provide diverse perspectives on FEAR. One perspective has to do with the sentient participant undertaking the emotion with volition. In the nominative structure, the experiencer is perspectivized in the nominative case (Types I and II). 70.1% of the cases (6,057 out of 8,638) also included the stimulus in the clause. Another perspective has the stimulus as nominative (Types III and IV). In most cases, this role was highlighted with no mention of the experiencer (79.2%, 851 out of 1,074). Finally, the impersonal perspective profiles the fear emotion. The experiencer is covert (Type VII) or backgrounded in the dative case (Types V and VI). Moreover, no mention of the stimulus was preferred (58.4% of Type V, 844 out of 1,444).

In summary, 87.1% of the fear events in Russian were expressed in the nominative structure. To view FEAR from the experiencer's point of view is most common (77.4%), preferably with the mention of the stimulus. In contrast, the perspective from the stimulus is least common and tends not to have the experiencer in the clause. Last, the impersonal perspective takes 12.9% of the data, focusing on the FEAR state while the two semantic roles are backgrounded.

3.2 Linguistic manifestation of fear events in Mandarin Chinese

In the Chinese dataset, there were 11,075 fear clauses, some of which included a perceptual verb preceding the fear verb, such as *juéde* 'feel' or *gǎndào* 'feel'. Since it functions as sensory evidential to specify the nature and source of the emotion [1], the predicative use of the fear word was the focus of analysis here.

The fear events could be structured into six main types based on the way 'experiencer' and 'stimulus' were perspectivized in use. The first type contains the experiencer as subject, just like *rénmen* 'people' in the *jīngkǒng*-event in (8). The stimulus, *kōngqìchuánrán* 'airborne infection', is not overt but can be understood in context. The second type has both the experiencer as subject and the stimulus as object in the clause. The stimulus can be rendered as a noun phrase, a verb phrase, or a clausal complement. See *rénmín* 'people' and *shuícāi* 'flood' respectively in the *kǒngjù*-event in (9). For the stimulus to come before the verb and marked by *duì* 'to' as oblique object forms another type of construction. In (10), *jiànkāngwèntí* 'health problem' is the stimulus preceding the predicate *kǒnghuāng* and following the

experiencer *tā* 's/he'. The oblique stimulus can be clause-initial. In another type of construction, the stimulus is the subject, just like *shāchénbào* 'sand storm' in the *kěpà*-event in (11). When the experiencer is also brought up, it is marked by *duì* 'to' in the preverbal position after the stimulus. See (12) including the stimulus *jiàozhū de dúzhī* 'spider's venom' as subject and the oblique experiencer *kūnchóng* 'insect'. Again, the oblique experiencer can be prior to the nominative stimulus. Besides the nominative structure, fear events in Chinese can be represented in the causative structure where a causative verb *lìng* 'make'/*rang* 'let'/*jiào* 'make' is the main predicate prior to the fear verb. In (13) about the fear emotion of *huángkǒng*, the subject is the stimulus *dàodedeyāpògǎn* 'moral pressure', whereas the experiencer *tāmen* 'they' is the object after the causative *ràng* 'make'. Finally, a small number of instances appear in other types of structure such as the passive structure, or the experiencer is marked by *wèi* 'for'. Their rarity was not considered in this study.

Table 4. Fear constructions and examples in Mandarin Chinese

EXP FEAR-V	(8) yīn bù zhīdào chuánrân de túqìng, yǐwéi shì kōngqì-chuánrǎn, rénmen fēicháng de jīngkǒng
EXP FEAR-V STIMULUS	(9) rénmín pǔpiàn kǒngjù shuízāi
EXP dui-STIMULUS FEAR-V	(10) dāngrán yóushíhòu tā huò tā yě huì duì jiākāng wèn tí tèbié kǒnghuāng
STIMULUS FEAR-V	(11) huǒxīng de shāchénbào fēicháng kěpà
STIMULUS dui-EXP FEAR-V	(12) jiàozhū de dúzhī duìyú kūnchóng réngrán shì kěpà
STIMULUS CAUSE-V EXP FEAR-V	(13) dàodé de yāpògǎn yòu ràng tāmen huángkǒng

*EXP is 'experiencer'; FEAR-V is a fear predicate; CAUSE-V is a causative predicate; 'dui' is the oblique marker

Just like Russian, Chinese demonstrates lexical and grammatical preferences in the expression of FEAR. See Table 5.

Table 5. Fear words and fear constructions in Mandarin Chinese

		hàipà	*kǒngjù*	*wèijù*	*kǒnghuāng*	*huángkǒng*	*jīngkǒng*	*kěpà*
I	EXP FEAR-V	54.8%	64.2%	27.4%	79.9%	79.7%	69.8%	3.2%
II	EXP FEAR-V STIMULUS	35.6%	17.9%	50.5%	0.9%	0.3%	0.0%	0.0%
III	EXP dui-STIMULUS FEAR-V	2.0%	6.9%	9.4%	4.7%	6.0%	3.8%	0.1%
IV	STIMULUS FEAR-V	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	94.3%
V	STIMULUS dui-EXP FEAR-V	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	1.3%
VI	STIMULUS CAUSE-V EXP FEAR-V	7.6%	11.0%	12.7%	14.5%	14.0%	26.4%	1.1%
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Lexically, *kěpà*, *hàipà*, and *kǒngjù* are the most common verbs to predicate FEAR. They together outnumber the total of the other fear words by five times (9,267 vs. 1,808, Table 1). Structurally, the six types of constructions manifest two linguistic perspectives on FEAR. In one perspective, the sentient experiencer in the nominative structure undertakes the emotion with volition. Except *hàipà*, all the other fear words were readily used to convey this perspective, on an average of 85.6%. Types I to III totaled 6,601 clauses which took the experiencer as subject. In 64.1% of the cases (4,231 out of 6,601), the stimulus was backgrounded and covert in the clause. The remaining three types reveal another perspective from the viewpoint of the stimulus. The stimulus is obligatory and prominent in the subject position, taking control of the fear situation. This viewpoint was exclusively conveyed by the use of *kěpà* in the nominative structure (Types IV-V), profiling this role as subject. Of all the 3,675 instances, the overwhelming majority (98.6%) did not have the experiencer

in the clause. Finally, the same perspective can also be expressed in the causative structure (Type VI), in which the experiencer has to be mentioned as direct object, implicating passivity and impotence of this sentient participant in the fear situation.

Altogether, 92.8% of the fear events were rendered in the nominative structure. The use of the causative structure is far from common. Moreover, to view FEAR from the experiencer's point of view is more frequent than from the viewpoint of the stimulus (59.6% versus 40.4%). In either perspective, the preferred mention of either the experiencer or the stimulus highlights the prominence of the overt semantic role in the clause.

4. General Discussion

The way people view FEAR has to do with what is conceptualized as salient. In accordance with Langacker [3], what is considered as prominent is profiled in language. Provided that "anything selected is rendered prominent relative to what is unselected," [3], the overt linguistic representation of a fear event in the clause reflects the underlying cognitive perspective on emotion.

Across Russian and Mandarin Chinese, their respective lexico-syntactic patterns manifest both language-independent and language-specific viewpoints on FEAR, distinguishing among 'somebody undertakes something', 'something happens to somebody', and 'the emotion state'. The former two correspond to the notions of 'agentivity' and 'thematicity' (cf. [9]). First, agentivity is a prevalent way to characterize emotions in most European languages [4]. Russian and Chinese consistently employ this perspective. In the fear event, the agent-like experiencer is conceptualized as prominent in the nominative/subject position, and volitional in engaging in the emotion. Language specificity lies in the optionality of the stimulus, in that Russian tends to bring it up in the clause, whereas Chinese prefers to profile the experiencer alone. Second, both languages also employ the thematic point of view, profiling the stimulus as nominative/subject. In most cases, the experiencer is covert. The causative structure in Chinese, despite its low occurrence, is language-specific for the mention of the experiencer as object without lexical restriction. Finally, Russian demonstrates the language-specific impersonal perspective on FEAR. It profiles the emotion state per se while backgrounding the two semantic roles. Both the thematic and impersonal viewpoints, with the lack of the experiencer or rendering this role in the dative/oblique case in the clause, implicate the impotence of the sentient being in the fear situation.

To conclude, for people to take a perspective on the fear event is a habitual linguistic act. This corpus study attested language-independent and language-specific viewpoints regarding how the major fear components are structured in Russian and Chinese. The lexico-grammatical usages further reveal the underlying perspectivization of emotion across languages. In the future, the findings can be used to investigate the strength of linguistic specificity on learning Russian or Chinese as a second language.

Acknowledgements. This research was funded jointly by the Russian Science Foundation and the Ministry of Science and Technology, ROC (MOST 105-2923-H-004 -001-MY3).

References

1. Aikhenvald, A. Y., & Dixon, R. M. W. (2003). Studies in Evidentiality. Amsterdam: Benjamins.
2. Kalyuga, Marika. (2005). Russian verbs for emotion. New Zealand Slavonic Journal, 39: 139-149.
3. Langacker, R. W. (2008). Cognitive grammar: A basic introduction. New York: Oxford University Press.
4. Majid, Asifa. (2012). Current Emotion Research in the Language Sciences**.** Emotion Review, 4(4): 432-443.
5. Ogarkova, A. (2013). Folk emotion concepts: Lexicalization of emotional experiences across

languages and cultures. In J. Fontaine, K. R. Scherer, and S. Soriano (Eds.), Components of Emotional Meaning: A Sourcebook, 46-62. Oxford, UK: Oxford University Press.
6. Pavlenko, A. (2002). Emotions and the body in Russian and English. Pragmatics & Cognition, 10(1): 207-241.
7. Semin, Gün R., Carien A. Görts, Sharda Nandram, and Astrid Semin-Goossens. (2002). Cultural perspectives on the linguistic representation of emotion and emotion events. Cognition and Emotion, 16: 11-28.
8. Thompson, Sandra A., and Elizabeth Couper-Kuhlen (2005). The clause as a locus of grammar and interaction. Discourse Studies, 7: 481-505.
9. Wierzbicka, A. (1992). Semantics, Culture and Cognition: Universal human concepts in culture-specific configurations. New York: Oxford University Press.
10. Wierzbicka, A. (1999). Emotions across Languages and Cultures: Diversity and universals. Cambridge: Cambridge University Press.

Федорова Наталья Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-культурной и библиотечной деятельности, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Новосибирский государственный педагогический университет, город Новосибирск, Россия.

Natalia Vladimirovna Fedorova Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Social, Cultural and Library Activities of the Institute of Culture and Youth Policy of the Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk.

Зюкина Зульфира Салиховна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка юридического института Российского университета дружбы народов, город Москва, Россия.

Zulfira Salikhovna Zyukina Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Russian Language Department of the Law Institute Peoples Friendship University of Russia, Moscow, Russia.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ МОЛОДЕЖИ В ТВОРЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ (К ОПЫТУ ПРОВЕДЕНИЯ ОТКРЫТОГО СТУДЕНЧЕСКОГО КОНКУРСА СТИХОВ «МАСТЕР СЛОГА»)

INTERCULTURAL COMMUNICATION OF YOUNG PEOPLE IN THE CREATIVE SPACE (TO THE EXPERIENCE OF THE OPEN STUDENT CONTEST OF POEMS "MASTER OF SYLLABLE")

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена слабым знанием классических и современных русских литературных источников среди русских и зарубежных студентов и слабой разработанностью данной проблемы в методике преподавания русского языка как родного и русского языка как иностранного, а также в методике воспитательной работы с российскими студентами и студентами-иностранцами. В связи с этим, данная статья представляет опыт организации межвузовской досуговой деятельности студентов,

обеспечивающей конкурентоспособность студентов в коммуникативной сфере, их умение не только демонстрировать знание русского языка, но и декламировать наизусть классические и современные образцы поэзии и прозы. Ведущими методами изучения данной проблемы являются анализ педагогической и методической литературы и интернет-ресурсов, обобщение педагогического опыта ряда исследователей, систематизация собственного опыта работы, оценка методики проведения конкурса чтецов среди студенческой молодежи. В статье выявлены особенности проведения конкурса чтецов, влияющие на интерес русской и зарубежной молодежи к русской литературе разных эпох, определены возможности развития литературного творчества молодежи на русском языке, умения студентов-билингвов заниматься литературным переводом, способствующим русскому зрителю и слушателю понимать не только смысл прочитанного, но и философию культуры народов, носителями которой являются иностранные студенты – участники конкурса.

Ключевые слова. Конкурс чтецов, Мастер слога, поэтическое произведение, прозаическое произведение, авторское произведение

Abstract. The relevance of the research is due to the poor knowledge of classical and modern Russian literary sources among Russian and foreign students and the weak elaboration of this problem in the methods of teaching Russian as a native and Russian as a foreign language, as well as in the methodology of educational work with Russian students and foreign students. In this regard, this article presents the experience of organizing interuniversity leisure activities of students, ensuring students' competitiveness in the communicative sphere, their ability not only to demonstrate knowledge of the Russian language, but also to recite classical and modern examples of poetry and prose. The leading methods for studying this problem are the analysis of pedagogical and methodological literature and Internet resources, the compilation of the pedagogical experience of a number of researchers, the systematization of their own work experience, the evaluation of the methodology for conducting a competition of readers among students. The article identifies features of the competition of readers that affect the interest of Russian and foreign young people in Russian literature of different eras, identifies opportunities for the development of literary creativity of young people in Russian, the ability of bilingual students to engage in literary translation, contributing to the Russian viewer and listener to understand not only the meaning of the read, but also the philosophy of the culture of peoples, whose carriers are foreign students - participants of the competition.

Keywords. Competition of readers, Master syllable, poetic work, prose, author's work

Введение. Конкурсы чтецов в России – явление пока еще не массовое, однако сегодня оно бурно развивается в мультимедийном пространстве, которое дает возможность для самовыражения молодежи в социальных сетях. В детской среде самым популярным считается Международный конкурс юных чтецов «Живая классика», ведущий свою историю с 2011 года, как указывает сайт конкурса, в первый год появления этого конкурса в нем приняли участие двадцать тысяч школьников из семи российских городов. А затем конкурс расширял свои границы в геометрической прогрессии: сначала 85 регионов России представили своих участников – детей разного возраста, а с 2013 года он стал международным, 9 стран, которые приняли в нем участие, смогли оценить масштабность международного проекта.

Однако, исследуя проблему интереса к данному конкурсу чтецов, нами было обнаружено, что методическая база для проведения такого рода конкурсов практически отсутствует. Так, в целом ряде работ исследователей в области педагогики детского досуга [1, 7, 8, 9, 11, 13] и педагогов-практиков, публикующих результаты своего опыта работы [2, 3, 4, 12], представлены разнообразные формы и методы работы: творческие конкурсы, литературные тесты, литературные викторины, литературный КВН, коллективные игры по литературе, олимпиады по литературе, шуточные вопросы, интеллектуальные игры, уроки

литературы, вечера, викторины, постановка сказок, тематические праздники, вечера чтения, литературные вечера, устные журналы и другие виды работ, среди которых мы не обнаружили ни одного сценария конкурса чтецов. При рассмотрении педагогической и методической литературы для преподавателей вузов и средних специальных учебных заведений [5, 9, 10, 11, 13, 14] мы обнаружили, что досуговую деятельность студентов в области художественного слова в основном обеспечивают библиотеки, предлагая им работу с научно-популярной литературой, разрабатывая литературные игры, устраивая литературные чтения для знакомства с современными художественными изданиями, лектории силами преподавателей гуманитарных профилей. Есть отдельные издания, позволяющие студентам самим освоить принципы скоростного запоминания текстов (например, работа Рамона Кампайо по развитию суперпамяти), или под руководством преподавателей затеять интеллектуальный марафон, направленный на поиск талантов и способностей, а то и отправить студентов в литературный круиз (см. работу Н.В. Кулешовой). И здесь мы не находим серьезной разработки проблемы сценического подхода к конкурсам художественного слова для студентов.

Таким образом, **актуальность нашей работы** обусловлена слабым знанием классических и современных русских литературных источников среди русских и зарубежных студентов и слабой разработанностью данной проблемы в методике преподавания русского языка как родного и русского языка как иностранного, а также в методике воспитательной работы с российскими студентами и студентами-иностранцами, что было замечено нами и студентами направления «социально-культурная деятельность», которые увидели перспективу развития такого конкурса среди молодежи, так как подобных конкурсов не обнаружили.

По результатам анализа сложившейся ситуации была определена **цель исследования** – разработка технологии проведения конкурса чтецов среди студенческой молодежи с целью определения ее художественных предпочтений и творческих талантов.

Гипотеза исследования – интерес к русской классической и современной поэзии и прозе среди российских и иностранных студентов станет повышаться, если будет осуществляться целенаправленное взаимодействие между студентами в рамках ежегодного конкурса чтецов, представляющего лучшие образцы литературного творчества в лучшем качестве на сценах вузов города и в социальной сети на страницах конкурса.

Для реализации данной цели и проверки гипотезы исследования надо было решить следующие **задачи**:

- проанализировать эстетические вкусы молодежи;
- сформировать интерес студенческой молодежи (как российской, так и зарубежной) к художественному слову;
- осуществить реализацию творческих талантов и потребностей молодежи в самоутверждении, саморазвитии и самовыражении.

Материалы и методы. В связи с тем, что целью нашей работы является разработка технологии проведения конкурса чтецов «Мастер слога», необходимо уточнить, что под термином «конкурс чтецов» мы понимаем такую деятельность, при которой студенты соревнуются на лучшее прочтение наизусть прозаического или поэтического произведения, с учетом дикционных, фонационных и невербальных особенностей их устной речи, а также при возможном использовании дополнительных технических средств, обеспечивающих усиление влияния на слушателей того или иного художественного прочтения текста.

Возникновение идеи конкурса чтецов для студентов вузов города Новосибирска принадлежит студентам факультета культуры и дополнительного образования Новосибирского государственного педагогического университета. Профессиональная

направленность деятельности студентов – будущих менеджеров культуры – давала возможность оценить культурную ситуацию в мегаполисе и наличие творческих конкурсов и фестивалей для молодежи. Конкурса, аналогичного созданному в 2014 году в Новосибирском государственном педагогическом университете, не было. Для того чтобы запустить пилотный проект, необходимо было разработать положение.

Конкурс проводился среди студентов НГПУ с целью выявления, поддержки и поощрения талантливых молодых людей, готовых к публичному выступлению на сцене с выразительным чтением прозаических и поэтических текстов.

Участниками конкурса в пилотном проекте были студенты разных институтов и факультетов университета. А уже с 2015 года участниками стали и студенты других вузов города Новосибирска, в том числе и студенты из ближнего и дальнего зарубежья.

Участие в конкурсной программе проходило в два тура. На подготовительном этапе было организовано прослушивание, а в некоторых случаях только просмотр текста (если студент не мог присутствовать на прослушивании) с целью создать комфортную обстановку и этическую среду для слушателей на самом конкурсе.

К конкурсу допускались чтецы, подготовившие авторские художественные произведения (поэтические и прозаические), а также произведения (поэтические и прозаические) собственного сочинения, в которых соблюдены требования к сценическому выступлению. Регламент выступления также ограничен временем от двух до четырех минут. Притом выступающие могли пользоваться современными методами усиления воздействия на публику: слайдшоу, презентациями, фоновой музыкой, инсталляциями.

Конкурс «Мастер слога» в первые годы не был массовым, поэтому проводился в два этапа (тура). В первом, отборочном, туре члены отборочных комиссий из числа студентов, педагогов и актеров новосибирских театров прослушивали все заявленные (прошедшие предварительное прослушивание или просмотр) выступления. В финал конкурса выходят лучшие студенты. Финал проводится в форме гала-концерта, на котором каждый участник выступает с подготовленным произведением. По итогам финального выступления комиссия определяет победителей конкурса в каждой номинации и студента, заслужившего гран-при.

Для определения лучших выступлений необходимо было разработать критерии оценки для жюри. И они были определены с учетом тех качеств речи, которые используются в процессе устного сценического выступления. Среди них дикция, выразительность речи и артистизм участника (применение невербальных средств, умение овладеть зрительным залом, создать сценический имидж). Немаловажную роль в выступлении играла способность к импровизации и личное обаяние.

Определив критерии конкурса, группа организаторов из числа студентов направления «социально-культурная деятельность» начинала работать непосредственно с вузами города и предполагаемыми спонсорами.

Так в 2016 году конкурс «Мастер слога» стал поистине открытым межвузовским творческим конкурсом. Количество заявок стало рекордным для конкурса – 135 студентов из 12 вузов Новосибирска и двух колледжей. Члены жюри финала – приглашенные театральные деятели Новосибирска, преподаватели социокультурных дисциплин института культуры и молодежной политики НГПУ.

Анализ произведений, избранных студентами для участия в конкурсе, показал, что их интересуют классические произведения XIX и XX веков, притом преимущественно русская классика, произведения патриотической направленности, среди которых особое место занимают стихи и проза о Великой Отечественной войне, а также современные стихи

преимущественно любовной тематики. Около 40% студентов подготовили видеосопровождение или музыкальный фон для чтения, усиливающие зрелищность показа.

В номинации «Поэтическое произведение» трудность выбора лучших участников определялась тем, что одни стихи несли в себе яркую выразительность, такие произведения, как правило, производят сценическое впечатление даже при слабом прочтении, другие стихи приносят свежий взгляд и новые впечатления, необычные, часто противоречивые мысли, а представить такие стихи непросто – нужно приложить усилия, чтобы овладеть зрительным залом.

Проза имеет свои особенности: трудность запоминания, для воспроизведения нужно иметь хотя бы начальные театральные навыки, в большинстве случаев чтец берет фрагмент произведения, а значит, фрагмент надо выбрать, определив его начало и конец, а также зачастую смонтировать, изъяв из текста отдельные предложения, фразы, при этом сохранить смысл фрагмента и задачу автора произведения. Как правило, студентов, читающих прозу, меньше, чем чтецов поэзии (иногда в несколько раз), но они умеют играть на сцене, среди них часто выступают студенты, имеющие опыт работы актером в театральной студии.

Особый интерес вызывают авторские произведения, так как в них выражено душевное состояние автора, чтец выносит свои сокровенные мысли и чувства на суд слушателей, его задача – раскрыть тайные смыслы своей души.

Номинация «Чтение на иностранном языке» в 2016 году появилась впервые. Однако к ней сразу проявился особый интерес, притом можно было выделить три направления в этих прочтениях:

– Чтение стихотворения на родном студенту-иностранцу (не русском) языке.

– Чтение стихотворения на языке, который не изучается в качестве обязательного в школе и в вузе, но не является родным для чтеца, этот язык либо изучает студент самостоятельно, либо проходит специальные курсы с целью продолжить профессиональную деятельность с использованием иностранного языка.

– Чтение стихотворения на английском, немецком или французском языках русскими студентами. Таких исполнений было больше всего, так как эти языки изучаются в школе и в вузе, практика школьного преподавания предполагает разучивание стихотворений на иностранном языке, кроме того, большинство песен, популярных среди молодежи музыкальных групп, исполняются на английском языке, глобальное информационное пространство также актуально для студентов, и в нем преобладает английский язык. Все это придает уверенности студентам при исполнении произведений на одном из перечисленных европейских языков, среди которых первенствует, конечно же, английский язык.

Работа с иностранными студентами, обучающимися в вузах Новосибирска, в рамках конкурса чтецов показала возможность расширения межвузовского студенческого пространства в исследуемом направлении. К нашему проекту обратились студенты из других городов (Барнаула, Санкт-Петербурга, Москвы) с предложением проводить еще один этап конкурса – виртуальный (дистанционный). На данном этапе при подготовке к проведению конкурсов чтецов для студентов «Мастер слога» 2017-2018 годов была поставлена задача – охватить студентов не только города Новосибирска, но и других городов России.

Следует представлять себе категории студентов-иностранцев в вузах России. Среди них есть русские по национальности студенты, стремящиеся закрепиться в России, получить вид на жительство с дальнейшим переходом в статус россиянина (студенты из Казахстана) и некоторых других бывших советских республик). Для них русская литература – это культурный контекст, в котором они выросли, а значит, их вхождение в российское культурное пространство комфортно и не требует долговременной адаптации.

Другая группа иностранных студентов – выходцы из ближнего зарубежья, носители родного языка и культурных ценностей своего народа, в том числе и религиозных особенностей. Например, в Российском университете дружбы народов обучаются студенты из Казахстана, Таджикистана, Узбекистана, Туркменистана, Армении, Грузии, Молдовы, Украины, Азербайджана. Они, при переезде в Россию, в целом ряде городов образуют диаспоры, в рамках которых не только сохраняют свою культуру, но и пропагандируют ее в российской среде (культура быта, культура праздников, обрядов, песен, стихов и др.). Для этого в целом ряде российских городов образуются сообщества белорусского, украинского, немецкого и других народов.

Третья группа иностранных студентов – студенты из дальнего зарубежья. Так, в РУДН обучаются студенты из Вьетнама, Монголии, Китая, Кипра, Анголы и Афганистана. Их внеаудиторная работа насыщена многочисленными мероприятиями культурного характера, позволяющими знакомить российских студентов, преподавателей, сотрудников, гостей, партнеров с особенностями родной культуры во всех ее проявлениях. В университете силами студенческих землячеств проводятся дни и недели культуры, где студенты демонстрируют национальные костюмы, сувениры, знакомят зрителей с мифологией, музыкой и танцами своего народа. Однако работа по приобщению к литературному наследию России – страны, в которой эти студенты учатся, проживают, организуют свой досуг – должна иметь новое качество, вызывать желание овладеть культурой российского народа, прочувствовать не только его слово, но и его душу.

Для организации такой работы сегодня разрабатывается пилотный проект по проведению конкурса чтецов «Акценты русской речи» (словосочетание многозначное - и речевой акцент, и содержательный, и диалог культур), который может носить региональный характер, проведение которого планируется в первом полугодии 2020 года. Конкурс может привлечь студенческую молодежь не только русской, но и других национальностей - диаспоры разных народов, в том числе не менее 10% конкурсантов народов Сибири. Номинации конкурса: русская поэзия и русская проза. Студентам – участникам конкурса можно предложить не только единоличное чтение, но и парное (диалог) с элементами театрализации.

Этапы конкурса «Акценты русской речи».

Первый этап – организационно-рекламный. Начинается разработка положения и его рассылка в учреждения высшего и среднего образования, имеющие студентов-иностранцев. Ведется сбор списков, прикрепление студентов на страницу «Мастер слога» в социальных сетях для оперативного оповещения о ходе конкурса.

Второй этап – виртуальный, предполагающий прием и обработку видеозаписей конкурсантов. На данном этапе им может быть оказана консультативная и техническая помощь по подготовке видеозаписи.

И наконец, третий этап – финальный, который уже следует предусмотреть в одном из городов региона, продумать командировки студентам, подобрать сценическую площадку и культурную программу для участников финала. В финале обладателями Гран-при становятся лучшие чтецы по указанным в положении направлениям.

Результаты.

Наша научно-исследовательская работа показала:

– проблема технологии разработки межвузовского студенческого конкурса чтецов актуальна как для российских, так и для иностранных студентов;

– рекламная деятельность и отборочные туры показали интерес к данному конкурсу и желание студентов представить лучшие образцы поэзии и прозы, продемонстрировать свои возможности выступления с художественным словом;

– расширение границ конкурса чтецов будет способствовать его популярности, а для участников и зрителей как в социальных сетях, так и на сценических площадках проект позволит развивать и обогащать знания о русской литературе в среде студентов-иностранцев, что является неотъемлемой частью распространения русской культуры в мире и обогащению диалога культур.

Список литературы

1. Афанасьев, С.П. Триста творческих конкурсов / С. П. Афанасьев, С. В. Коморин ; Методический центр "Вариант". - 2-е изд., испр. - Кострома: РЦ НИТ Эврика-М, 1999. - 112с.
2. Болдырева, Е.М. Игры, конкурсы, олимпиады по литературе для 5-11 классов / Е. М. Болдырева, Т. Г. Кучина. - Ярославль: Академия развития, 2007. - 192 с.
3. Давыдова, М.А. Праздник в школе: 6-11 кл.: игры, турниры, сценарии: для учащихся / М. А. Давыдова, И. А. Агапова. - Москва: Рольф: Айрис-пресс, 2000. - 256 с.
4. Детские праздники: сценарии, игры, конкурсы / ред.-сост. И. О. Симонова. - Москва: РИПОЛ классик, 2007. - 192 с.
5. Диалог культур: работа с книгами зарубежных авторов, недели культуры, литературные игры, конкурсы знатоков, часы поэзии / ред.-сост. Л. В. Нестерович. - Минск: Красико-принт, 2009. - 176 с.
6. Домашкина, Н.В. Школьная страна: калейдоскоп школьных праздников: театрализованные представления, общешкольные мероприятия, праздники, конкурсы, вечера / Н. В. Домашкина. - Москва: Глобус; Волгоград: Панорама, 2009. - 256 с.
7. Играем с пользой: организаторам развивающего досуга / авт.-сост. А. А. Данилков, Е. М. Литвиченко. - Новосибирск: Сиб. университетское изд-во, 2005. - 144 с.
8. Калейдоскоп библиотечных уроков: [сборник] / ред.-сост. Л. В. Нестерович. - Минск: Красико-Принт, 2011. - 172 с.
9. Кампайо, Р. Развитие суперпамяти по методике Рамона Кампайо = Maximize Your Memory / R. Campayo: секреты человека-суперпамять / Р. Кампайо. - Санкт-Петербург: Питер, 2010. - 240 с.
10. Кашкаров, А.П. Новации в читальном зале: развивающие игры, мотивационные конкурсы / А. П. Кашкаров. - Москва: Либерея-Бибинформ, 2014. - 112 с.
11. Кулешова, Н.В. Сценарии праздников, конкурсов, дискотек для студентов: От сессии до сессии живут студенты весело / Н. В. Кулешова. - 2-е изд., доп. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. - 352 с.
12. Пока в России Пушкин длится..: материалы Всероссийского проекта "В помощь учителям" / [под ред. Л. В. Дудовой, О. Н. Левушкиной]; Московский гос. пед. ун-т. - Москва Этносфера, 2017. - 176 с.
13. Первый всероссийский конкурс молодых ученых в области искусств и культуры, 2014: сборник работ лауреатов / М-во культуры РФ. - Москва: Пробел-2000, 2016. - 804 с.
14. Развитие воспитательного пространства вуза / [авт.-сост. И. И. Зарецкая]. - Москва: ИД "Методист", 2016. - 64 с.

Шереметьева Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» г. Челябинск, Российская Федерация.

Sheremetyeva Elena Viktorovna, Ph. D., assistant professor, assistant professor department of special pedagogics, psychology and subjects methods of the South Ural State humanitarian-pedagogical University. Chelyabinsk, Russian Federation.

КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЁНКА ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ПЕРВОЙ ФРАЗЫ В АСПЕКТЕ БИЛИНГВИЗМА

COMMUNICATIVE AND SPEECH DEVELOPMENT OF THE CHILD FROM THE BIRTH TO THE FIRST PHRASE IN ASPECT OF BILINGUALISM

Аннотация. В данной статье обобщены результаты пролонгированного исследования онтогенеза и дизонтогенеза овладения языковыми средствами общения детьми от рождения до 3 лет, определены периоды наиболее благоприятного начала формирования билингвальной личности. Понимание языковой интерференции как негативного последствия стихийного погружения ребёнка в разноязычную среду позволило нам найти ключевые параметры в развитии речи, используя сензитивность которых можно организованно формировать способность к овладению двумя-тремя языками одновременно. Представленная системная модель коммуникативно-речевого развития ребёнка от первого крика до фразовой речи позволяет наглядно увидеть взаимодействие трех блоков: психофизиологических компонентов, подготавливающих когнитивную базу речи, коммуникативных условий, способствующих гармоничному формированию этих психофизиологических компонентов и собственно лингвистические средства, с помощью которых ребёнок общается с окружающими близкими взрослыми. В лингвистических средствах общения мы выделили интонационную, ритмическую составляющие и собственно экспрессивные средства, при помощи которых ребёнок получает желаемое. Априори в описании онтогенеза речи мы полагаемся на первичность формирования восприятия речи (импрессивный уровень) и вторичность овладения собственной речью (экспрессивный уровень). Следовательно – первичность коммуникации относительно устной речи. При правильной организации коммуникативного окружения можно избежать языковой интерференции и сформировать прочную когнитивную и психофизиологическую базу для овладения двумя и тремя языками одновременно.

Ключевые слова: билингвизм, дизонтогенез речи, интерференция, коммуникативные условия, модель, онтогенез речи, психофизиологические компоненты, ранний возраст, средства общения, языковая способность

Abstract. In this article we generalized results of the prolonged research of ontogenesis and a dizontogenez of mastering language means of communication children from the birth up to 3 years. We defined the periods of the optimum beginning of formation of the bilingual personality. Understanding of a language interference as negative consequence of spontaneous immersion of the child in a

multilingual environment allowed us to find key parameters in development of the speech, using sensitivity of which it is possible to form orderly ability to acquisition of two-three languages at the same time. We created system model of communicative and speech development of the child from the first shout before the phrase speech which allows to see interaction of three blocks visually: the psychophysiological components preparing cognitive base of the speech, the communicative conditions promoting harmonious formation of these psychophysiological components and actually linguistic means by means of which the child communicates with surrounding close adults. In linguistic means of communication we allocated intonational, rhythmic components and actually expressional means by means of which the child receives that he wants. A priori in the description of ontogenesis of the speech we rely on primacy of formation of perception of the speech (impressivny level) and secondariness of mastering own speech (expressional level). Therefore – primacy of communication of rather oral speech. At the correct organization of a communicative environment it is possible to avoid a language interference and to create strong cognitive and psychophysiological base for acquisition of two and three languages at the same time.

Keywords: bilingualism, interference, communicative conditions, model, ontogenesis of the speech, psychophysiological components, early age, means of communication, language ability

Введение. В последние десятилетия очевидной становится необходимость раннего билингвального или даже полилингвального развития и воспитания ребёнка. В связи с активными миграционными процессами в мире увеличивается количество детей, которые воспитываются в условиях естественной языковой среды семьи (родной язык) и естественной языковой среды микросоциума (не родной язык), а иногда и в условиях организованной языковой среды обучения (второй не родной язык). Ребёнок как бы попадает в ситуацию овладения тремя языками параллельно в различных коммуникативных ситуациях: семьи, улицы, детского сада/школы. Стихийность процессов овладения двумя-тремя языками одновременно, с одной стороны, может способствовать раннему формированию метаязыковых способностей, с другой стороны, оказывать отрицательное воздействие на овладение даже родным языком и в целом интерферировать языковую способность ребёнка. Есть еще один самый отрицательный вариант, когда ребёнок раннего возраста, попадая в ситуацию естественного многоязычия, вообще не овладевает даже родным для семьи языком.

Теория. В результате наблюдения за поведением различных языковых систем и их изучением в России и в других странах, в конце 19 века был сделан вывод об их смешении.

В 1875 году И.А. Бодуэн де Куртенэ впервые заявляет о языковом смешении. *Влияние смешения языков проявляется в двух направлениях: с одной стороны оно вносит в данный язык из чужого языка свойственные ему элементы (запас слов, синтаксические обороты, формы, произношение); с другой же стороны, оно является виновником ослабления степени и силы различаемости, свойственной отдельным частям данного языка* [1].

Аналогичные идеи выдвинул и Г. Шухардт. Он заметил, что языковое смешение – результат взаимного приспособления контактирующих языков в сторону их упрощения [11]. В 1907 году Л.В. Щерба наметил программу изучения и описания языковых контактов как процесса интерференции [10]. Сущность этого процесса определяется взаимным приспособлением языка говорящего и языка слушающего и соответствующим изменением норм обоих контактирующих языков.[3].

В целом существующие исследования изучают и описывают уже полностью сложившиеся языковые системы взрослых.

Мы предполагаем, что моделирование самого процесса овладения языком как системой в динамике коммуникации, начиная с рождения, позволит нам найти те лингвистические процессы, воздействие на которые позволит избежать отрицательного воздействия интерференции языковых систем в самом сензитивном периоде формирования устной речи.

Построение модели позволит получить новые знания о коммуникативно-речевом развитии ребёнка раннего возраста как объекте-оригинале. В этом аспекте, как отмечает А.Б. Горстко, модель нужна, для того чтобы:

1. понять, как устроен конкретный объект, какова его структура, основные свойства, законы развития и взаимодействия с окружающим миром;
2. научиться управлять объектом или процессом и определить наилучшие способы управления при заданных условиях, целях и критериях;
3. прогнозировать прямые и косвенные последствия реализации заданных способов и форм воздействия на объект [3].

Методология и методы. При выборе методов и приемов научного поиска базисных основ языковой способности к полилингвизму мы принципиально полагались на идеи культурно-исторической теории развития психики человека Л.С. Выготского, реализованные:

4. в положении об общих закономерностях нормального и аномального развития (Г.Я. Трошин, Л.С. Выготский) [2];
5. в концепции генезиса общения в младенческом и раннем возрастах (Лисина М.И.) [6];
6. в положении о взаимодействии и общении как важнейшем условии психоречевого развития детей (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина) [4;5].

Наше экспериментальное исследование в течение 15-ти лет включало в себя изучение процесса овладения речью детьми от рождения до 3 лет в условиях нормально протекающего генеза и в условиях дизонтогенеза. Из обследованных нами более 1500 детей от рождения до трёх лет, 15% воспитывались в условиях двуязычия (в семье говорят на татарском, башкирском, русском языке, а другие родственники на не родном для семьи языке; папа говорит на татарском языке, а мама на русском и т.п.). 5% обследованных нами детей воспитывались в условиях трёх языков (папа говорит на английском, мама – на русском, другие взрослые в окружении ребёнка на арабском, немецком и т.д.). Мы обследовали более 150 младенцев, 1350 детей раннего возраста по методикам диагностики нервно-психического развития детей первых трех лет жизни (Г.В. Пантюхина, К.Л. Печора, Э.Л. Фрухт, 1979) и методике диагностики психоречевого развития ребёнка раннего возраста (Е.В. Шереметьева, 2013) [8;9;12]. Из всех обследованных нами детей 84% - дети со сложностями психоречевого развития.

Полученные результаты. Такой обширный фактический материал в совокупности с глубоким анализом уже существующих теоретических исследований позволил нам создать модель коммуникативно-речевого развития ребёнка до трёх лет (рис. 1.) состоящей из пяти стадий. В каждой стадии учитывается система взаимодействия коммуникативной (стрелки справа), психофизиологической (стрелки слева) и языковой составляющие развития (эллипсы по центру).

Коммуникативные условия и психофизиологические процессы представлены в модели в оногенетическом порядке появления (снизу вверх). Коммуникативные условия стимулируют появление психофизиологических компонентов, которые в свою очередь становятся основой появления языковых средств общения (языковых компонентов).

На первой стадии коммуникативно-речевого развития при условии непосредственного эмоционального общения и частого тактильного контакта близкие взрослые формируют лицевой гнозис (сначала желание, а потом первичный стойкий коммуникативный навык ребёнка смотреть в глаза говорящего). В слуховом восприятии у новорожденного и младенца периода крика уже хорошо сформирован тембральный слух. По нашим исследованиям новорожденные и младенцы второго месяца жизни очень хорошо реагируют на тембр голоса.

Данный этап предречевого развития наднационален в аспекте овладения языковыми системами, поскольку тембральная окраска имеет психофизиологическую природу наднациональна в фонетическом отношении и с лингвистической точки зрения не привязывается к фонетике определённого языка.

Именно в процессе непосредственного эмоционального общения внимательные близкие различают изменяющиеся акустические характеристики крика новорожденного и выполняют «просьбы» своего малыша. И только в таких условиях крик как биологическая реакция ребёнка на любой вариант дискомфорта через некоторое время приобретает коммуникативную направленность и становится плачем. Плач – это уже проявление желания ребёнка общаться со взрослым. Как только взрослый появляется в поле восприятия, малыш произвольно замолкает и начинает радоваться, т.е. возникает комплекс оживления. Следовательно, появление плача свидетельствует о зарождении произвольности «управления» своим голосовым аппаратом.

Вторая стадия знаменуется появление гуления в экспрессивных языковых компонентах. С гулением между взрослым и ребёнком может появиться предмет. Малыш уже имеет прочно сформированный лицевой гнозис и может направить и сфокусировать свое зрительное внимание на предмет под руководством взрослого. Следовательно, коммуникативные условия приобретают характер предметно-действенного общения. Тактильный гнозис продолжает быть в сензитиве. В слуховом восприятии зарождается звуковысотный слух и надстраивается над тембральным. В языковых компонентах важной составляющей второй стадии предречевого развития становятся вокализации. Произвольности ребёнка уже хватает, чтобы сегментировать гуление. Младенец как бы вступает в первичный доступный ему «диалог» с близким взрослым.

Появление звуковысотного слуха в слуховом восприятии младенца свидетельствует о возможности овладения интонацией того национального языка, на котором говорит близкий взрослый, ухаживающий за ребёнком. Другими словами именно со второй стадии начинается понимание «музыкальной» основы естественной языковой среды семьи (родного языка). Наш анализ фольклорных текстов предназначенных для младенцев различных языковых групп показал их некоторую схожесть в интонационном оформлении: протяжность, диапазон голосовых модуляций, темп и ритмичность. Однако уже существуют и различия в интонационном оформлении колыбельных песен. Сегментация гуления сигнализирует о переходе на третью стадию коммуникативно-речевого развития ребёнка, для которой в экспрессивном языковом компоненте характерен уже лепет.

С появлением лепета известные ребёнку бытовые предметы можно вводить с ситуативно-бытовое общение. Именно ситуативно-бытовое общение является в этом период развития

пусковым для формирования зрительно-пространственного восприятия. Хорошо сформированный на предыдущей стадии звуковысотный слух становится «регулятором» вокализаций, их которых ребёнок уже «вытягивает» вокабулы. Вокабулы – это интонационно-голосовые комплексы (абрисы с терминологии Н.И. Жинкина), закреплённые за определёнными предметами. Следовательно, вокабулы – это первичные знаки, которые уже несут смыслы. Следует отметить, что вокабулы уже являются интонемами родного для ребёнка языка. При этом следует подчеркнуть способность младенца воспроизводить вокабулы, как интонемы двух языков.

Именно в рамках этой стадии на прочной предыдущей базе слухового восприятия (тембральный и звуковысотный слух) начинает формироваться фонематический слух. Наши исследования показали, что фонематический слух – это направленное слуховое внимание ребёнка к звучащей речи.

В психофизиологических компонентах на третьей стадии коммуникативно-речевого развития в условиях ситуативно-делового общения (например, взрослый кормит малыша из ложки и т.п.) формируется предметная основа будущей артикуляции. Если исходить из уровневой теории Н.А. Бернштейна, то четвёртый предметный уровень произвольного движения. В артикуляции предметный уровень – это не что иное, как умение хорошо принимать и пережёвывать разнообразные по характеру и консистенции продукты. Наши наблюдения и исследования показали, что именно натренированность органов артикуляции в процессе жевания дает свободу движений органов артикуляции и, следовательно, разнообразие слогового лепета малыша.

На третьей стадии коммуникативно-речевого развития ребёнок начинает овладевать фонологией определённой национальной языковой среде, которая для него является естественной. В ситуациях двуязычия в семье, при сохранности эмоционального и коммуникативного взаимодействия с близкими взрослыми, ребёнок может усваивать два и три языка одновременно.

Переход к четвёртой стадии коммуникативно-речевого развития маркируется появление первых слов, которые малыш «вытягивает» из своего же слогового лепета при регулирующей помощи фонематического слуха, т.е. направленного слухового внимания к речи взрослых.

Языковой компонент каждой стадии предречевого и речевого развития состоит из триады взаимозависимых составляющих — интонационно-голосового (правый сегмент эллипса), ритмического (левый сегмент эллипса) и экспрессивного (центральный сегмент эллипса). В таких коммуникативных условиях в фонематическом слухе зарождается фонематическое восприятие, как умение дифференцировать звуки родного языка и соотносить свое произнесение со сложившимися фонематическими эталонами слов и фраз. Постепенно на этой стадии развития ребёнок научается при помощи интонации, мимики и движений оформлять слова, как целостные предложения (период голофраз). С нарастанием слоговой структуры слова до трёх слогов ребёнок начинает общаться при помощи первых простых фраз.

Появление предложения из двух слов свидетельствует о переходе ребёнка на пятую стадию коммуникативно-речевого развития, на которой увеличивается словарный запас, появляется словоизменение, а затем и словообразование, и последовательно усложняется грамматическое структурирование в процессе усовершенствования слоговой структуры слова.

Таким образом, модель коммуникативно-речевого развития ребёнка дает нам представления сложного поэтапного процесса формирования языковых средств общения в коммуникативных условиях и при созревании психофизиологической базы. В свою очередь мы отразили в наглядной форме модели последовательность появления собственно языковых средств общения: экспрессивных (центральный сегмент эллипса), интонационно-голосовых, ритмических.

Таким образом, модель коммуникативно-речевого развития, с одной стороны, позволяет проследить генез каждого из выделенных параметров по вертикали (снизу-вверх), с другой стороны, осознать все составляющие, необходимые для гармоничного развития на определённой стадии по горизонтали (справа-налево) (рис. 1.).

Заключение. Данная модель позволяет наглядно представить процесс раннего коммуникативно-речевого онтогенеза, факторы, влияющие на развитие речеязыковых средств общения, условия его протекания на разных этапах. Данная модель раскрывает «преемственности отношений между отдельными звеньями речевого развития» и позволяет «изучить детерминируемые явления, которые служат целям активного вмешательства в этот процесс для разработки путей предупредительного педагогического воздействия» [7, с. 27].

Таким образом, речь формируется в определённых коммуникативных условиях на базе определенных предпосылочных функций, которые подготавливают ее возникновение [7]. Модель коммуникативно-речевого развития ребенка раннего возраста разработана в соответствии с принципом системно-динамической организации речи и позволяет увидеть непосредственные связи между слуховым восприятием и речедвигательной функцией, между фонетикой и фонемообразованием. Она вскрывает зависимости в формировании интонационно-голосовых, ритмических, экспрессивных параметров, психофизиологических компонентов и коммуникативных условий.

Для овладения ребёнком двумя или даже тремя языками одновременно важным принципиально значимыми для формирования его языковой способности и профилактики интерференции являются условия: различие источников этих языков (средства общения с мамой – русский язык, с папой – татарский, с бабушкой – немецкий и т.п.).

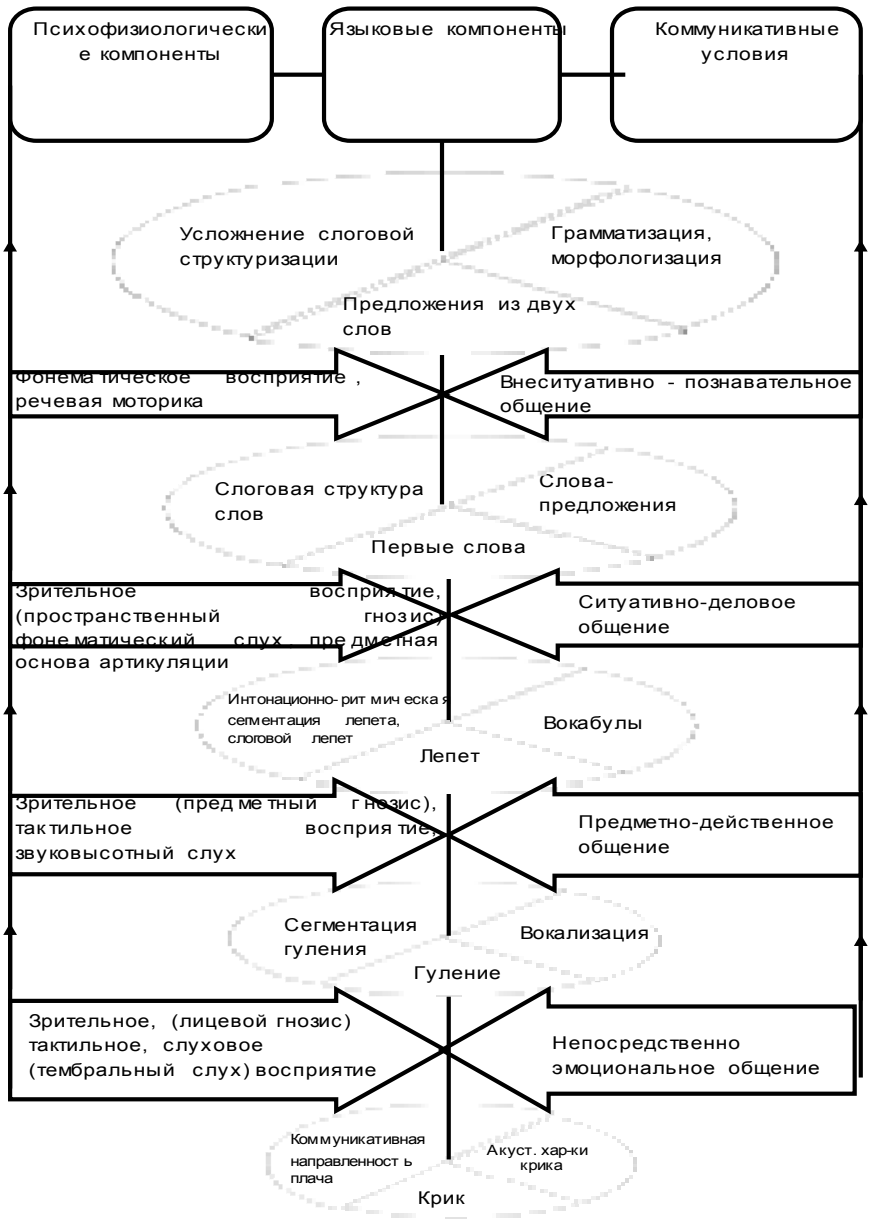
Список литературы

1. Бодуэн де Куртенэ, И.А. Избранные труды по общему языкознанию. / И.А. Бодуэн де Куртэне. – Т.1.– М.: Изд-во Академии наук СССР, 1963. – 364с.
2. Выготский, Л.С. Дефект и компенсация // Собрание сочинений: В 6-ти т. – Т. 5. Основы дефектологии / Под ред. Т.А. Власовой. – М., 1983. – С. 34-49.
3. Горстко, А.Б. Познакомьтесь с математическим моделированием. / А.Б. Гортско. – М.: Знание, 1991. – 160с.
4. Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция: монография / под ред. Г.В. Чиркиной, Л.Г. Соловьёвой. – Архангельск: Поморский университет, 2009. – С. 6-44.
5. Левина Р.Е. К психологии детской речи в патологических случаях. (Автономная детская речь). – М., 1936. – 78 с.
6. Лисина, М.И. Проблема онтогенеза общения. /М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 143 с.
7. Основы теории и практики логопедии /Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1968. – 367 с.
8. Пантюхина, Г.В. Диагностика нервно-психического развития детей первых трех лет жизни / Г.В. Пантюхина, К.Л. Печора, Э.Л. Фрухт. – М.: ЦОЛИУВ, 1979. – 88 с.

9. Шереметьева, Е.В. Диагностика психоречевого развития ребёнка раннего возраста. / Е.В. Шереметьева. – М.: НКЦ, 2013. – 112 с.
10. Щерба, Л.В. Восточнолужицкое наречие./ Л.В. Щерба. – Т.1. Петроград, 1915- С.176.
11. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность: сборник работ/ Под ред. Л.Р. Зиндер, М.И. Матусевич. – М.: УРСС, 2004. – 432с.
12. Sheremetyeva, E.V. Peculiarities of the communicative-speech competences of the infants with deviations in language development. /E.V. Sheremetyeva, M.V. Kimmel, O.I. Kovaleva, I. Menendez Pidal. – 8th International Conference on Education and New Learning Technologies 4-6 July, 2016. Barcelona, Spain. – Pages: 3435-3438. https://library.iated.org/view/KIMMEL2016PEC. [Дата обращения: 15.04.2019].

Рис. 1.

Модель коммуникативно-речевого развития ребёнка раннего возраста



ИНФОРМФЦИОННЫЕ И СМАРТ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ. МЕТОДЫ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Ахметова Нурлан Алымкуловна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий межфакультетской кафедрой русского языка Кыргызского национального университета им. Ж.Баласагына, г. Бишкек, Кыргызская Республика.

Akhmetova Nurlan Alymkulovna, Doctor of Education, Professor, Head of the Russian Language Research Department at the J. Balasagyn Kyrgyz National University. Bishkek, Kyrgyz Republic.

Берденова Сауле Жалгасовна - кандидат педагогических наук, профессор, декан социально-гуманитарного факультета Кустанайского государственного университета, г. Кустанай, Республика Казахстан.

Berdenova Saule Zhalgasovna, Ph. D., assistant professor, Dean of the Department of Humanities and Social Studies of the A. Baytursynov State University Kostanay, Kostanay, Kazakhstan.

СМАРТ ЦЕЛЬ В СИНЕРГЕТИЧЕСКОЙ МЕТОДОЛОГИИ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ СОТРУДНИЧЕСТВА СТРАН ВОСТОКА И ЗАПАДА

SMART THE PURPOSE IN SYNERGETIC METHODOLOGY OF LANGUAGE TRAINING OF EXPERTS FOR COOPERATION OF THE COUNTRIES OF THE EAST AND THE WEST

Аннотация. Смарт цель разрабатывается и реализуется в иерархической связи по уровням обучения, что обеспечивает обновление лексико-тематического и грамматического минимумов (по М.Р.Кондубаевой). Целевая модель по синергетике служит аттрактором, так как аттрактор как бы притягивают (лат. Attrahere -притягивать) к себе множество траекторий» (По Князевой Е.Н.). Цель и задачи методики преподавания как устойчивые структуры иерархии обучения, определяют выбор принципов, методов и форм обучения

системы, зависящих от уровня обучения и другими различными начальными условиями (обеспеченность сетевой связи, наличие средств обучения и соответствующих оснащенных помещений и др.). Если методическая система попадает в сферу аттрактора, то происходит притягивание к одной точке - стратегической цели. Методическая система формирования созидательной полиязычной личности рассматривается как цельная, сложная, нелинейная система. Цельность обеспечена смарт-целью, представленной в наших исследованиях как целевая модель полиязычной личности.

Только иерархическая связь обеспечивает смарт цели функции управляющего параметра с принципом подчинения ей синергетических принципов. Синергетические принципы обеспечивают реализацию смарт цели в учебном процессе, если учитель чётко и корректно формулирует цели конкретного урока. Тогда самая конкретная цель, обеспечивающая выработку умений и навыков аудирования, чтения, говорения и письма, станет аттрактором для параметра порядка, то есть обеспечит результат или синергетический эффект.

Ключевые слова: синергетический подход, стратегическая цель, иерархия цели, параметр порядка, аттрактор, синергетический эффект, смарт цель, полиязычие, готовностная модель

Abstracts. The smart purpose is being developed and implemented in the hierarchical cohesion according to educational levels that assures the renovation of vocabulary and topical and grammar basics (according to M.R. Kondubaeva). "The target model of synergetics serves as an attractor, because the attractor actually attracts (Latin *Attrahere* – attract) a lot of paths to itself" (according to Knyazeva E.N.). Purposes and objectives of the teaching methods as a stable structure of the training hierarchy define the selection of principles, methods and training forms of the system, depending on the educational level and other various initial conditions (availability of network communications, learning tools and relevant equipped premises, etc.). If the methodology system falls within the ambit of the attractor, then it is taken the course of attraction to a single point – a strategic goal. The methodology system of formation the multilingual individual is considered as the integral, complicated and non-linear system. The integrity is assured by the smart-purpose, which is presented by our researches as the target model of the multilingual individual.

The hierarchical ties provide the smart purposes with the functions of control parameters with the principle of subordination to synergetic principles. The synergetic principles assure the implementation of the smart purpose in the educational process, if a teacher accurately and intelligibly forms objectives of a certain lesson. In this case the most defined purpose ensures the developed skills and habits of listening, reading, speaking and writing, and it will become an attractor for the order parameter, it means it ensures a result or a synergetic effect.

Keywords: synergetic approach, strategic goal, hierarchy of purpose, order parameter, attractor, synergetic effect, smart purpose, multilingualism, availability model

Introduction. In the linguodidactic school, a smart goal is defined "as a hierarchy of effective goals that are realized at various stages of the organization of the teaching process. The word smart from English means "intelligent", and the term "hierarchy" in the explanatory dictionary is defined as the arrangement of parts or elements of a whole in order from highest to lowest when a smaller unit or category is included in the greater one [7].

Philosophical understanding of the Western and Eastern education systems and the desire to harmonize them are found in a number of studies. In the work Ashilova M.S., It is noted that "in the second half of the twentieth century, the world education system was able to train more people than in the entire previous history of mankind. However, the rapid expansion of the educational sphere and the change in its status in the twentieth century was accompanied by some problems exacerbation.

The problem solution should be sought not only in the political or economic spheres but also in the sphere of the educational system, along with the wide possibilities of world diplomacy. The search priority should be the research activities that predict the future and the convergence of the educational system, scientific sphere, education of the East and the West. It should be noted that “common thing for both eastern and western education systems is their market character. But this general global trend in western and eastern countries manifests itself specifically” [2]. As the researcher notes, the East characterizes its "careful attitude to nature and a human being (as part of nature), focusing on the moral self-improvement of man in the conditions of total westernization. These particular features allow the eastern education system to preserve its identity. The Eurasian nature of Kazakhstan’s development means that Kazakhstan incorporates the achievements, the best aspects of Western civilization, namely, the level of its engineering and technologies, socio-political and democratic development. And at the same time, the features associated with the Eastern type of thinking, Eastern wisdom and the Eastern attitude to the world. Nevertheless, the specific features and the combination correlation, as well as their reflection in the Kazakhstan educational system, remain understudied”[2, c.19].

Research methods. Along with the traditional methods of research such as the analysis of scientific sources, synthesis, generalization, observation, pedagogical experiment, educational process modeling, mathematical modeling method was used. We understand the model as “something (an ideal image, material or symbolic constructions), similar in its properties to the original”. The model is used by the researcher to achieve their goals [3, c. 35].

The reliability and correctness of the research and pedagogical experiment carried out according to the presented synergetic methodology with its innovative principles and integrated technology, contributing to the effectiveness of the used interactive methods of studying, co-creating, were tested not only in the process of pedagogical experiments but also by mathematical modeling [7, c.232-242].

According to the synergetic theory, it is necessary to find attractors for each nonlinear medium (from Latin meaning “to attract”), in other words, structures as evolution goals [7, c. 49], which are realized in a certain set of conditions allowing the principles and methods choice of evolution for different systems along convergent trajectories and eventually, as if they were being attracted to one point. If the lesson’s objectives specified in the short-term plans for the formation of skills in reading, speaking, listening and writing, and they meet the requirements of the Standard Program for the appropriate level of specific language and class teaching, then the specific goal of the lesson, acting as an attractor, ensures the achievement of the strategic goal .

The synergistic effect appears when in the communication medium the student turns out to be a “charged” energy of this environment and acts as its integral part.

Theory. Target model as the order governing parameter. The content of the educational linguistic discipline, the terminological minimum and the lexical and thematic minimum of the Russian language are modeled for learning in the process of analyzing educational texts in which these terms and professional words are activated. The target of the student’s linguistic identity model implementation at school and at a university can be carried out if a researcher, methodologist, or teacher possesses a content modeling method depending on the purpose of training. Let us give an example of a language personality model.

The willingness model of a multilingual (trilingual) personality performs an important purposeful function in the educational technology, since the requirements for an individual arising in the process of training and education interrelationship connected to self-education and self-actualization determine the goals, content and results of training. For example, below you could find a readiness list for the first, thesaurus level of the student’s language identity:

1) readiness to define the terms used in the Russian language class when reading and studying professional, for example, scientific and methodological texts;

2) readiness to find, extract, understand and analyze, in other words, to compare and critically evaluate information from the professional texts under study;

3) readiness to use in communication with colleagues the studied information in the Kazakh, Russian and English languages;

4) readiness to give modal coloring to own professional statements:

5) readiness for improvisation in professional discourse;

6) reflection readiness on the facts of the chosen profession style, etc.

The first innovative concept of multilingual education in the Republic of Kazakhstan was developed at the end of the twentieth century and received a system description in the works of Chan Din Lama. Then this concept was confirmed in the study of Berdenova S.Zh. and others. We understand the smart goal as a hierarchy of effective goals that are realized at various stages of the training organization. The word smart means “intelligent” in English and the hierarchy in the explanatory dictionary is defined as the location of parts or elements of a whole in order from highest to lowest when a smaller unit or category is included in a larger one.

The scheme of hierarchical relations, the subordination of learning objectives can be represented in the following scheme of the State General Education Standard (SGES):

1. In the State General Education Standard, the strategic goal of trilingual education in the Republic of Kazakhstan is formulated as the formation of a trilingual (multilingual), communicative, multicultural, competitive personality of the student.

2. A standard curriculum on the discipline specifies the realization of the strategic goal when studying in a specific subject teaching, for example, when studying the Russian language discipline in the 5th grade of a secondary school with the Russian language of instruction.

3. Schedule of academic disciplines, medium-term planning allows defining tactical goals: the communicative competence formation in the assimilation of grammatical forms, morphemes of the Russian language, vocabulary enrichment.

4. A short-term lesson plan, in which tactical goals are concretized and realized when learning a specific topic on the 4 types of speech activity.

The integrity and scientific validity of the multilingual education theory is provided by the complex systems self-organization laws — synergetics [7. 9]. When preparing for the of a language teacher profession in the context of a three-language / multilingual education and studying by students such an interdisciplinary course as “Methods of Teaching Russian (English, Chinese, Japanese)” it is important to take into account the laws of complex dissipative systems that were studied in the instability philosophy of G. Haken, I. Prigogine and their followers [8, 9]. The instability philosophy is one of the ideological basics not only in intercultural communication, as written by V.G. Zinchenko, V.G. Zusman, Z. I. Kirnoze [5], but also in teaching languages. Instability is associated with the notion of a non-linear, unspecified, multivariate future. Behind the instability philosophy is the idea that chaos is productive, the order is unproductive because chaos contains an infinite number of freedom degrees. I. Prigogine believes that "the phenomenon of instability naturally leads to very nontrivial, serious problems, the first of which is the problem of prediction."

Interactive technologies, such as presentations, discussions, case studies, and ICT technologies, are widely used to fully motivate the Russian language study with the cooperation of scientists, resource teachers from Kazakhstan and Kyrgyzstan. The use of interactive and multimedia tools in teaching Russian as a non-native language implies the solution of three interrelated tasks: motivation; goal setting; tasks system.[1, 4].

Building a personality model of a new type demanded by the modern society of Kyrgyzstan and Kazakhstan for harmonious and creative development allows developing a system of forming such a person in the process of learning the Eastern and Western languages as non-native. Accordingly, the goal of learning Russian as a non-native is not a set of specific skills, not to obtain individual knowledge about the culture of England, Russia, China, Japan, Kazakhstan, Kyrgyzstan or Korea, but to form a multilingual personality who will be capable of active and productive life in a global multicultural society.

Results and application. In the context of the first quarter of the twenty-first century's technological revolution problems of educating people, warning them about global threats continue to be relevant. In addition, it is necessary to educate future specialists, who should be aware that "taking into account the technologies' accelerating development in the fourth industrial revolution, it is necessary to pay special attention to the workers' ability to continuously adapt and master new skills and approaches in various contexts" [6, c.77]. Humanity will be able to correct and moderate the destructive forces, developing and applying four different types of intelligence [10, c.173].

In the Republic of Kazakhstan, for the first time, a synergistic approach based on the philosophy of E.N. Knyazeva and S.P. Kurdyumov on the synergistically constructed future of a human being and society was presented in the textbook "Methods of Teaching Russian Language" [7].

The role of the school and the university in this process of overcoming the technological revolution negative effect is difficult to overestimate. This tutorial presents an integrated technology prepared taking into account the capabilities. The goal of the work is to make at least a small contribution to the upbringing and training of three / multilingual philology teachers, who form the basic qualities of the specialist's personality in our Great Steppe and "for the humanity movement upwards to a new collective and moral consciousness, based on a single idea of fate "[7, c.184].

Conclusions and propositions. Among the problems of the formation of the students' communicative competence in the Eurasian region during the process of learning languages, one of the central place is occupied by the use of the Internet and the development of modern distance learning courses. Determining the required qualities of the person through research and taking into account the needs of communication, the functional literacy formation development of a future philology teacher who is able to carry out language training in the context of multilingualism and taking into account the challenges of the 4th industrial revolution era in the process of Russian language learning was carried out in collaboration the primary goals of the educational process in this area.

The article presents the creative personality formation process of a language teacher as a result of using both traditional invariant principles interpreted with regard to innovative transformations and new synergistic, informational and communicative principles of teaching three languages in a hierarchical relationship.

The structure of the textbook being analyzed can easily be included in multilingual second language teaching subject, (for example, for Chinese, Spanish languages, etc.) as an international or Japanese as a language of a business partner. At the moment, the textbook consists of 4 sections, where the system of teaching Russian on the basis of Kazakh is presented. The 4th edition with the 5 (fifth) section is being prepared: English language Methodology.

But the analyzed work does not technologically meet the current state of development of educational technologies in Japan, Singapore or Hong Kong. In this regard, cooperation with scientists from these countries is very important.

References

1. Akhmetova, N.A. Prakticheskii sintaksis russkogo yazika_ uchebnik dlya studentov_ izuchayuschih russkii yazik kak nerodnoi – Bishkek, 2008 - 304 p.
2. Ashilova, M. S. Filosofiya obrazovaniya Vostoka i Zapada obschee i osobennoe: thesis, candidate of philosophical sciences.: 09.00.11 – Novosibirsk, 2012. - 183 p.

3. Berdenova, S.ZH. Vzaimosvyazannii podhod v obuchenii russkomu_ kazahskomu i nemeckomu yazikam// Innovacionnie tehnologii v trehyazichnom obrazovanii_ trudi nauchnoi shkoli professora M.R.Kondubaevoi - Almaty, KazNPU:Ulagat, 2015, 27 printed sheets.
4. Bezruchko, B.P., Koronovskii A.A., Trubeckov D.I., Hramov A.E. « Put v sinergetiku».- M._Lenand, 2015.-304 p.
5. Haken, G. Mojem li primenyat sinergetiku v naukah o cheloveke» // Sinergetika i obrazovanie //Web-site of S.P. Kurdyumov http:// spkurdyumov.ru/category/networks/.
6. Innovacionnie tehnologii v trehyazichnom obrazovanii_ trudi nauchnoi shkoli professora M.R.Kondubaevoi - Алматы, KazNPU: Ulagat, 2015 – 218 p.
7. Kondubaeva, M.R. Metodika prepodavaniya russkogo yazika. Almaty, 2019, 304 p.
8. Prigogin, I. Kost esche ne broshena//Sinergeticheskaya paradigma – M., 2002, p.21.
9. Schwab, Klaus «Chetvertaya promishlennaya revolyuciya».- M.: Eksio, 2018 -288 p.
10. Zinchenko, V.G., Zusman V.G. Kirnoze Z.I. «Mejkulturnaya kommunikaciya. Ot sistemnogo podhoda k sinergeticheskoi paradigme.– M.: Flinta, 2007. – 224 p.

Бусел Татьяна Викторовна, Доцент, к.ф.н., доцент Минского государственного лингвистического университета, г. Минск, Беларусь

Tatyana V. Busel, Candidate of philological sciences, associate professor of Minsk State Linguistic University, Minsk, Belarus

ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СФЕРЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

PROSPECTS OF MODERN TECHNOLOGIES APPLICATION IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Аннотация. Статья посвящена проблеме интенсификации процесса обучения иностранным языкам с использованием современных технологий. Рассматриваются основополагающие условия их интеграции в учебный процесс и преимущества перед традиционными методами обучения. Описываются коммуникационные технологии и информационные Интернет-ресурсы, которые позволят значительно обогатить языковую и культурную практику студентов, а также создают условия для развития умений самостоятельной учебной деятельности обучающихся. Предлагаемая статья адресована преподавателям иностранных языков и может помочь педагогам эффективно применять современные технологии на своих занятиях.

Abstract. The article is devoted to the issue of intensification of the educational process by the use of modern Internet-technologies (IT).The author describes possibilities of using IT in teaching foreign languages, their advantages over traditional methods of teaching and different types of exercises that greatly enrich the language and cultural practices of students, as well as create conditions for the development of skills of independent learning activities. The proposed article is intended to teachers of foreign languages and may contribute to the successful application of modern educational IT.

Ключевые слова: информационные и коммуникационные технологии, Интернет, иностранный язык, мультимедийные средства обучения языкам.

Keywords: information and communication technologies, Internet, foreign languages, multimedia means of teaching languages.

Введение. Вступление общества в современную информационную эпоху определило возможность внедрения современных информационных и коммуникационных Интернет-технологий во все сферы человеческой деятельности и сделало актуальным их использование в качестве новейшего дидактического средства, эффективной и многофункциональной среды обучения. Под Интернет-технологиями (ИТ) в методике преподавания иностранных языков понимают «совокупность форм, методов, способов, приемов обучения иностранному языку с использованием ресурсов сети Интернет и социальных сервисов» [3, с. 12]. Актуальность применения Всемирной сети Интернет в качестве информационной, коммуникационной и языковой среды продиктована, прежде всего, педагогическими потребностями, поскольку открывает новые возможности для свободного распространения научных знаний и информации во всем мире, способствует появлению новых видов, методов и форм обучения иностранным языкам, ориентированных на активную познавательную деятельность студентов.

Сфера иноязычного образования, в силу своей специфики, нуждается в этих технологиях особенно остро. С их помощью становится возможным решение многих проблем, которые до сих пор не были решены традиционными средствами. Новые информационные технологии являются не просто вспомогательными средствами. Они принципиально меняют среду обучения и способствуют созданию таких условий, которые позволяют 1) реализовать личностно-ориентированный подход к обучению, основывающийся на учете индивидуальных возможностей и способностей обучающихся; 2) приблизить образовательную среду к реальным условиям функционирования изучаемого языка и культуры; 3) обеспечить полноценную самостоятельную работу студентов [5].

Теория. Идея внедрения интернет-технологий в ход теоретических и практических занятий по иностранному языку получила широкое распространение у преподавателей, методистов во всем мире [1; 4; 7; 8]. Дидактические аспекты компьютеризации обучения разрабатывались широко известными учеными и педагогами Э. Г. Азимовым, Б. С. Гершунским, Г. Дэвис, М. Леви, И. О. Логиновым, Р. П. Мильруд, Е. С. Полат, Н. Ф. Талызиной, И. В. Роберт и др.

Интенсивность использования компьютера и Интернет-ресурсов напрямую зависит от педагогической целесообразности их применения, которая определяется, исходя из целей и задач конкретного занятия, и требует методического обоснования такой интеграции с учетом специфики учебного курса. Степень интеграции Интернет-ресурсов в образовательный процесс может быть разной, начиная от применения отдельных Интернет-технологий (блог-технологий, вики-технологий, вебинаров, электронной почты, подкастов, лингвистического корпуса), до использования технологий «безбумажного обучения» («paperless education») при организации аудиторной, самостоятельной работы и дистанционного обучении (на основе средств видео-интернет-коммуникации) [4].

Данные и методы. Для выявления специфики использования информационно-коммуникационных интернет-технологий в обучении иностранным языкам нами было проведено анкетирование 38 преподавателей, а также 350 студентов-лингвистов, которые обучаются в учреждениях высшего образования стран СНГ по специальности «Лингвистическое обеспечение межкультурной коммуникации» и «Современные иностранные языки». Проведенное анкетирование было направлено на выявление самооценки

уровня владения интернет-технологиями, целей, которые преследуют студенты и преподаватели, пользуясь интернетом, и их заинтересованности в использовании сети.

Полученные результаты. Результаты, полученные в ходе анкетирования, свидетельствуют о том, что свыше 70 % преподавателей и студентов-филологов активно используют Интернет как источник получения информации, как средство общения и как средство обучения.

Таблица 1

Использование Интернет-технологий в обучении языкам

Интернет службы и сервисы	преподаватели	студенты
Браузеры и поисковые системы	71%	72%
Электронная почта	60%	35%
Он-лайн справочники по грамматике, фонетике, лексике и т.д.	54%	57%
Веб-страницы с текстовой и видео- информацией	53%	63%
Чаты для обмена сообщениями в режиме реального времени	39%	30%
Блоги	34%	26%
Интернет-мессенджеры	30%	20%
Веб-форумы	28%	31%
Видеоконференции	25%	10%

Интернет как средство получения информации. Для студентов и преподавателей Интернет – это, прежде всего, средство получения информации, которое способствует не только эффективному обучению, но и обогащает дидактический процесс, вносит в него разнообразие.

Сегодня в арсенале преподавателей иностранных языков также находятся разнообразные материалы, которые предоставляются электронными средствами массовой информации, называемыми электронными медиа или массмедиа, т.е. прессой, радио и телевизионными каналами, представленными в Интернете. Помимо этого, сама глобальная сеть считается четвертым, самым молодым и быстро растущим СМИ современности.

Современная электронная пресса является наиболее сложным для восприятия средством информации, для осмысления сообщений которого иностранному студенту необходимо прикладывать определенные интеллектуальные усилия. Газеты и журналы в своих интернет-версиях содержат как традиционные, линейные тексты, так и тексты нелинейного характера, то есть гипертексты. Классические линейные тексты отличаются четкой внутренней структурой и логикой изложения, информация разворачивается последовательно, постепенно. Тексты нелинейного характера имеют иную структуру информационного поля. Они снабжены системой выделенных ключевых слов, называемых гиперссылками, переходя по которым, студент попадает в новые тексты. Таким образом, информация в данных материалах разворачивается не только линейно, но и вглубь межтекстовых связей.

Гиперссылки могут носить как контекстуальный, так и тематический характер. В контекстуальной ссылке может быть дан материал, углубляющий проблематику текста,

например, интервью со специалистами в конкретной области знания и т.п. В тематических ссылках указываются иные статьи по данной проблеме. Помимо этого, гиперссылки можно разделить на внутренние и внешние. Внутренние – дают читателю возможность ознакомиться с аналогичными публикациями сайта или публикациями того же автора по искомой проблематике; внешние – отсылают к другим ресурсам. Преимуществом сетевой прессы (по сравнению с традиционной) является возможность визуализации контента, то есть содержания. Так, в электронных версиях газет и журналов публикуются фотографии и видео-материалы с места событий. Отсутствие жесткой регламентации объема информации позволяет давать развернутые версии статей, актуализировать новостные сообщения. С методической точки зрения использование в обучении материалов прессы позволяет формировать умение иноязычного чтения, в основе которого лежит восприятие и осмысление новых сведений. В отличие от других видов сообщений печатные материалы дают возможность многократного прочтения информации, не ограниченного временными рамками.

Иностранные радиостанции, представленные в Интернете, транслируют аудиотексты, используемые в обучении с целью развития умения аудирования. Для текстов радио характерен однократный характер предъявления сообщений, естественный темп, а также наличие подготовленной (например, в новостных сообщениях) и неподготовленной речи (к примеру, ответы экспертов на звонки радиослушателей). Методически важным аспектом считаем озвучивание аудиосообщений представителями различной гендерной, возрастной и социальной принадлежности, и, как следствие, использование разных стилей речи с характерным для них языковым наполнением. Особенностью сетевых радиопрограмм является возможность их рецепции в реальном времени, а также поиска архивных материалов, сгруппированных исходя из временного, тематического, жанрового и других принципов. Телевизионные каналы, представленные в Интернете, являются аудиовизуальными СМИ. Они обладают большим потенциалом воздействия на адресата, так как создают «эффект присутствия» при транслируемых событиях и воздействуют на эмоции студентов, что повышает мотивацию к обучению и способствует усвоению иноязычного материала.

Интернет представляет собой канал распространения информации сетевых массмедиа, а также самодостаточное СМИ, по каналам которого поступают сообщения электронной почты, а также содержатся разнообразные платформы, словари, справочная и художественная литература, аудио и видео. Сеть является своеобразным «глобальным архивом», предоставленным в распоряжение пользователей.

Интенсивность использования в обучении (особенно на старших ступенях) материалов электронных медиа объясняется рядом положительных характеристик данного средства обучения. Во-первых, информация иностранных СМИ носит исключительно аутентичных характер, она актуальна и современна. Аутентичность медиатекстов является большим преимуществом в сравнении с искусственным характером учебных текстов, написанных авторами пособий. Ведь такой текст представляет собой факт иноязычной реальности, так как был создан и функционирует в иной культурно-языковой общности. Он содержит богатую палитру культурно-специфических языковых средств и иллюстрирует их связь с реальной языковой действительностью. Использование текстов массмедиа в процессе обучения развивает языковую догадку и чувство языка, а также стимулирует познавательную активность обучаемых. Актуальность медиаматериалов способствует повышению интереса к современной политико-экономической и социальной ситуации, культуре страны изучаемого языка, а также расширению кругозора и образовательного уровня студентов.

Во-вторых, во время повсеместного распространения Интернета постоянно доступными становятся и любые СМИ. Данное преимущество удобно использовать не только при аудиторной, но и при самостоятельной работе с электронными медиа. При

самостоятельной рецепции и осмыслении иноязычных сообщений реализуются метакогнитивные стратегии, которые позволяют студенту определять, исходя из собственных потребностей, цели занятий и пути их достижения, время работы, а также интересующие его виды материалов. Освоенные таким образом стратегии самостоятельного образования станут залогом успешной учебной и будущей профессиональной деятельности.

Использование в обучении разнообразных материалов СМИ задействует все каналы поступления информации и способствует формированию всех языковых навыков и умений. С точки зрения обучения фонетике опора на аудио- и аудиовизуальные материалы русскоязычных медиа помогает усвоению произносительных норм и поддержанию сформированных произносительных навыков. Из перспективы обучения грамматике осуществляется непроизвольное запоминание грамматических конструкций и активизация пассивной грамматики. Исходя из цели обучения лексике, достигается усвоение новых и закрепление пройденных лексических единиц, а также контекстная семантизация лексики, иллюстрирующая ее сочетаемость и социокультурный компонент значения. При использовании материалов иностранных телерадиокомпаний формируется и развивается умение аудирования, а при рецепции сообщений периодики – умение чтения. Таким образом, активизируется речемыслительная деятельность студентов, что содействует развитию продуктивных умений.

Жанровое и стилистическое многообразие медиаматериалов способствует повышению качества формируемых умений. Ведь прочитанные или услышанные лексические и грамматические конструкции сначала попадают в пассивный запас, а затем (при достаточной тренировке) переходят в активный. Таким образом, устная и письменная речь студентов становится живой и аутентичной, что раньше (в отрыве от языковой среды) достигалось с большими трудностями.

Хотелось бы также отметить возможность создания на основе материалов электронных СМИ мультимедийной культурно-языковой среды, понимаемой в качестве созданного в учебных целях при помощи средств мультимедиа культурно-языкового коммуникативного пространства, в котором реализуется восприятие иноязычной речи и транслируемой ею культуры. Создаваемая при помощи электронных медиа среда способствует освоению новых социокультурных знаний: она снабжает студентов сведениями об особенностях быта, традиций, произведений искусства и современной культуры, менталитета и ценностных ориентаций носителей русского языка.

Интернет как средство электронной коммуникации. К коммуникационным ресурсам Интернета, способным найти свое место в преподавании иностранного языка, относится электронная почта, телеконференции (форумы), текстовые и аудиочаты, гостевые книги, сетевые дневники, средства IP-телефонии (Skype). Использование электронной коммуникации в качестве средства обучения помогает частично решить одну из основных задач обучения – создание естественной языковой среды, поскольку дает дополнительные возможности общения на изучаемом языке. Естественная среда общения на базе средств электронной коммуникации может быть использована преподавателями иностранных языков для поддержания и повышения уровня знаний, оценки речевого поведения студентов в разных коммуникативных ситуациях. При этом, в зависимости от содержания и целей обучения, электронная коммуникация может осуществляться как в синхронном, так и в асинхронном режимах с использованием различных форматов: текстового (электронная почта, чат, форум, сетевые дневники), аудио- или видео- (видеоконференции, голосовая почта, пересылка звуковых и видеофайлов).

В учебном процессе электронная коммуникация может быть эффективно организована следующими способами [1]:

1) участие обучающихся в индивидуальном или групповом телекоммуникационном проекте (реализация педагогической технологии «метод проектов»);

2) ведение сетевых дневников / он-лайновых журналов/ блогов в качестве инструмента для решения задач профессионального самообразования иностранных студентов;

3) общение студентов-лингвистов с носителем языка в режиме реального времени или по переписке;

4) использование электронной почты для диалогового обмена информацией между обучающимися и преподавателем в рамках курсов дистанционного обучения (точнее, заочного обучения с применением веб-технологий), в частности, пересылки заданий преподавателю и получения комментариев от преподавателя).

Интернет как средство обучения. Наибольший интерес представляет такая сфера применения Интернет-технологий, как средства обучения, т.е. обучающие ресурсы по иностранному языку, размещенные в Интернете. К ним относятся сетевые обучающие программы (сетевые учебно-методические комплексы, сетевые учебники и учебные пособия), виртуальные образовательные среды, сетевые инструментальные оболочки и сетевые прикладные средства, позволяющие организовывать обучение и создавать учебные материалы [6]. Данный список учебных Интернет-ресурсов постоянно пополняется вновь возникающими ресурсами. Например, для студентов изучающих русский язык как иностранный, могут быть полезны веб-проекты, ориентированные на распространение знаний о языке и культуре речи: портал «Культура письменной речи» (www.gramma.ru), задачей которого является помощь в овладении нормами современного русского литературного языка и навыками совершенствования устной и письменной речи, создания и редактирования текста; портал «Рутения» (http://www.ruthenia.ru), содержащий электронные версии труднодоступных изданий и классических работ по русистике, библиографическую и справочную литературу; проект «Русские словари» (www.slovari.ru, www.russkie-slovari.ru), поддерживаемый Институтом русского языка имени В. В. Виноградова РАН и содержащий общедоступную лингвистическую информацию разного типа; интернет-ресурс «Национальный корпус русского языка (http://www.ruscorpora.ru), тексты которого доступны для некоммерческого использования в научно-исследовательских и учебных целях. Тематические ресурсы – сайт etymolog.ru – образовательно-информационный ресурс по этимологии и истории слов русского языка [2].

В обучении иностранным языкам могут быть эффективно использованы и лингводидактические подкасты. Для иностранных студентов изучающих русский язык доступны постоянно обновляемыми сериями аудио- или видеофайлов, которые представлены в сети Интернет (www.tasteofrussian. com; www.masterrussian.com; www.russianpodcast.eu; ochenporusski.com; www.govoriporusski.com; www.ruscomrus.com) и находят все более широкое применение в образовательном процессе.

Лингводидактические подкасты могут быть ориентированы на демонстрацию употребления фонетических, лексических или грамматических явлений изолированно либо в контексте, а также содержать образцы диалогической или монологической русскоязычной речи, реализуемой в определенных коммуникативных ситуациях и в определенном социокультурном контексте. Подкасты данного вида, как правило, сопровождаются интерактивными упражнениями, выполняемыми студентами в онлайн-режиме на предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах работы с аудиотекстами. Лингводидактические подкасты, позволяют студентам сосредоточиться на развитии умений восприятия аутентичной речи на слух с различной глубиной понимания.

Лингводидактические подкасты могут также содержать информацию о фактах культуры изучаемого языка, взаимосвязях между элементами культуры, нормах и ценностях иной культуры, регулирующих поведение людей в определенном социуме. С помощью подкастов студенты обогащают свои фоновые знания о социокультурных процессах в стране изучаемого языка, знакомятся с социокультурными реалиями и основными речевыми и неречевыми особенностями межкультурного общения.

Заключение. В заключение отметим, что оперативность, быстрота, доступность коммуникации позволяют использовать Интернет как средство получения информации, средство общения и обучения. Использование существующих на сегодняшний день дидактических возможностей сети Интернет в учебном процессе позволяет студентам овладеть иностранным языком в единстве с культурой его носителей, в значительной степени облегчает работу преподавателя и повышает эффективность обучения.

Список литературы

1. Бекасов И.К. (2008): Совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции студентов-лингвистов с использованием Интернет-технологий (английский язык, продвинутый этап обучения): автореферат дис. канд. филол. наук. СПб, 21.
2. Гришина Н.С. (2008): Интернет-портал «Грамота.ру» как лингвокультурологический инструмент развития культуры русской речи: автореферат дис. канд. филол. наук. Москва, 24.
3. Сысоев П.В. (2010): Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет технологий: учеб.-метод. пособие. М., Феникс, 182.
4. Eaton S. E. (2010): Global trends in language learning in the twenty-first century. – Calgary, Canada: Onate Press, 21.
5. Fitzpatrick A. (2004): Information and Communication Technology in Foreign Language Teaching and Learning. Information and Communication Technologies in the Teaching and Learning of Foreign Languages: State-of-the-Art, Needs and Perspectives. Analytical Survey. Moscow: UNESCO Institute for information Technologies in Education, 10-26.
6. Khannanov A. (2003): Internet in Education. Support Materials for Educators. Moscow: UNESCO Institute for information Technologies in Education, 111.
7. Levy M. & Stockwell, G. (2006): CALL dimensions: Options and issues in computer assisted language learning. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 292.
8. Liang Wang (2009): A survey of Internet-mediated intercultural foreign language education. Journal of European Association of for Computer Assisted Language Learning ReCALL. Volume 21, Issue 1. Cambridge: Cambridge University Press, 113-129.

Karabulatova Irina Sovetovna, Doctor of Philology, Professor, Department of Foreign Languages, Faculty of Philology, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN-university), Moscow, Russian Federation

Vorontsov Konstantin Vyacheslavovich, Doctor of Physical and Mathematical Sciences, RAS Professor, Head of the Laboratory of Machine Intelligence at Moscow Institute of Physics and Technology, Senior Researcher at Computing Center of RAS, Moscow, Russian Federation

ЦИФРОВАЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ МИГРАЦИОЛОГИЯ: ВОЗМОЖНОСТИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ИЗУЧЕНИИ МИГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ

DIGITAL LINGUISTICAL MIGRATIONOLOGY: THE POSSIBILITIES OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE STUDY OF MIGRATION PROCESSES

Аннотация. В результате геополитических преобразований возникают новые волны миграции, представляющие миграцию в качестве пандемии, поднимающие проблемы межкультурного общения, языковой адаптации и интеграции мигрантов и беженцев в глобальный ранг. Нет сомнений, что это явление определяет этнолингвистическую и социально-политическую жизнь как в регионах, так и в странах, так или иначе вовлеченных в миграцию.

Начало XXI века актуализирует тему миграции в различных научных аспектах и направлениях. Мы являемся свидетелями роста глобализации, существенных изменений в мировой экономике и климате земного шара, цифровизации социальных коммуникаций, увеличения потока «фальшивых новостей» с целью обострения межэтнических и межконфессиональных конфликтов и др. При этом миграционный дискурс определяется набором экстралингвистических и языковых параметров.

Авторы предлагают подход к анализу миграционного дискурса по основным классам эмоций (позитивно - нейтрально - негативно), допускающий компьютерную обработку больших текстовых массивов новостных потоков и социальных медиа. Более глубокая оценочная работа возможна с позиции теории лингвистики эмоций В. И. Шаховского. Такой анализ свидетельствует о полиэтничном характере влияния миграционного дискурса на реципиента. Этот аспект играет решающую роль в разработке программ социально-экономического развития городов и регионов, испытывающих миграционное давление.

Ключевые слова: цифровые гуманитарные науки, миграциология, автоматическая обработка текста, анализ тональности, мигрант, миграционный дискурс, новостной поток, полиэмотивность

Abstract. As a result of geopolitical transformations, new waves of migration arise, presenting migration as a pandemic, raising the problems of intercultural communication, language adaptation and the integration of migrants and refugees in the global rank. There is no doubt that this phenomenon determines ethno-linguistic and sociopolitical life both in the regions and in the countries that are somehow involved in migration.

The beginning of the XXI century actualizes the theme of migration in various scientific aspects and directions. We are witnessing the growth of globalization, significant changes in the world economy and global climate, the digitalization of social communications, the growth of fake-news flow intended to

exacerbate inter-ethnic and interfaith conflicts. These and many other extralinguistic and linguistic parameters define the migration discourse today.

We propose an approach to sentiment analysis of the migration discourse on the main classes of emotions (positively - neutrally - negatively) that allows computer processing of large text corpora of news flow and social media. The deeper evaluation is possible from the perspective of the emotive linguistics developed by V. I. Shakhovsky. Such an analysis testifies to the multi-ethnic nature of the influence of migration discourse on the recipient. This aspect plays a crucial role in designing programs for the socio-economic development of cities and regions experiencing migration pressure.

Keywords: digital humanities, digital migrationology, natural language processing, sentiment analysis, migrant, migration discourse, news flow, polyemotivity

Introduction. The concept of "migration" has a rather broad meaning and has the same ancient history as humanity itself [7]. We look at the migration discourse in the news flow and we match the frequency data of words associated with the migration topicы and the data of psycholinguistic associative experiments. The result is presented at Figure 1 in the form of word clouds where the keywords associated with of the notion "migrant" are marked by emotions. The dependence between the emotional evaluation and the frequency of the keyword in the migration-related topics can be interpreted as the influence of the media on people's attitudes towards migration issues.

Many materials on migration are presented on the Internet. This allows you to combine the methods of sociology, linguistics and artificial intelligence to study the migration phenomena. We propose to call this area digital linguistical migrationology. It can be split into other private sections. But now we will not deal with purely theoretical issues.

In the modern humanities, an abundance of works on migration demography, legal migration, social migration, intercultural communication and linguocultural studies paradoxically contrasts with a lack of attention given to the opportunities that the recent achievements in artificial intelligence could give for the understanding of migration processes. If we look in retrospect, we find that in many analytical works the terms "migrant", "migration", which had a pronounced negative connotate from the category of "their morals" during the Soviet period, which was associated with a common political line in the research of the Soviet society [15:9].

Theory. Researchers in the field of socio-economic migration paid attention to the transformation of attitudes of sexual-matrimonial behavior of migrant workers in Russia [10]. This phenomenon raises concerns about the vitality of the state-forming ethnic group in a situation of migration pressure [3]. Moreover, this problem is observed not only in Russia, but also in other European countries [3].

The fundamental position with respect to the "language society", containing such principles as anthropocentrism, synergism and activity is methodologically important for us. The research methodology is synergistic in nature and includes methods and techniques of sociology, psycholinguistics, anthropolinguistics, journalism and PR, discourse theory, sentiment analysis, and natural language processing. These aspects are particularly relevant in the management of modern society in the conditions of digitalization [4:87].

The migration cycle starts from the moment of the decision on migration (the stage of potential migration) and ends with either assimilation and acculturation of the migrant in the host country, or re-emigration to the country of origin [12:26]. Each stage of the migration cycle is characterized by specific features of verbal-paraverbal behavior of migrants. At the same time, globalization and increased migration flows throughout the world are changing both the inner language picture of the world of migrants and the language picture of the world of the host community [2:730].

Materials and methods. The common approach to the sentiment analysis is a classification of keywords in two categories: negative and positive words. Sometimes researchers add a category of neutral words. With this approach to monitoring migration topics, both external and internal migration acquire

ethnocultural, socio-economic, linguistic and psychological consequences, which, in turn, radically transform the ethno-linguistic and socio-political map of the world. The recent approaches developed in digital humanities allow to organize the analytical screening of migration factors and make the management strategies within the anthroposophic framework more effective [6:211].

Since sentiment analysis is important for monitoring, analytics, and management, we believe that the multicomponent migration discourse in the mass media demonstrates the degree of complex impact on the recipient. Based on this, we can predict the socio-economic attractiveness of the city and region for migrants and potential migrants.

Analyzing the mass media or social media data flows, first of all we have to choose topics related to migration. We use probabilistic topic modeling in order to reveal interpretable topics from a collection of text documents [14]. A probabilistic topic model defines each topic by a probability distribution over words and describes each document with a probability distribution over topics. For automatic extraction of the migration-related topics from the collection of news we use a semi-supervised approach that has been used in [13] for extracting the ethnic-related content from the Russian-language blogosphere. To do this, we first specify a vocabulary of seed words such as “migrant”, “migration”, ethnonyms etc. Then, we specify a part of topics in which we expect to see these words. A more detailed analysis aims to reveal sequences of similar topics, differing in minor changes of certain aspects through time. The sentiment drifts in the migration-related topics help to discover “Overton windows” in the shaping of public opinion towards the migrants [5:12].

In drawing up regulatory documents in the field of migration, in our opinion, it is necessary to take into account the stable connections between concepts, since they not only reflect verbal connections, but, above all, social comfort and / or social tension.

Results. Currently, we have analyzed 23 Russian-speaking groups on the social network Facebook, focused on migration (information about 8 of them are presented in Table 1). In these groups there are both migrants, re-emigrants and potential migrants.

Table 1. Monitoring of migrant groups in social networks (status as of March 23, 2019)

№	Name of the group in the social network	Number of participants
1	It's time to blame // Facebook	123943
2	I want to leave! Dreaming to live in another country // Facebook	4859
3	Russians in New York // Facebook	28293
4	Russians in Italy // Facebook	47100
5	Russians in Spain // Facebook	39142
6	Russians in Finland // Facebook	23107
7	Russian-speaking specialists in Warsaw. Poland // Facebook	15003
8	Kyrgyz in Moscow// Facebook	602

In addition, in 2018, we conducted surveys among young people in Moscow and the Moscow Region; in total, 1,500 people aged between 20 and 45 were interviewed. In the context of the prediction of the ethnosocial picture of Moscow and the Moscow region, we asked the question “How many children would you like to have / or have in your family?”. The respondents living in Moscow and the Moscow region, from various regions of Russia (internal migrants), from neighboring countries (external migrants), representatives of the indigenous ethnic group, answered this question. Thus, the ethnic picture of our region will be under the influence of migration. External migrants demonstrate sexual-matrimonial

activity oriented to a large number of children (5-8), while the Russians are oriented in the future to one child. These results can be useful for migration forecasters when planning the development of territories.

Then we analyzed the BBC news releases for 2018-2019 and extracted 150 news on the topics related to the migration. During the content analysis we identified the keywords that often occur in the BBC migration discourse. These keywords correspond to those that we received during the psycholinguistic associative experiments. Totally we have collected 310 keywords. So, the empirical work material is heterogeneous in nature. The search for emotional tonality in the text is carried out in accordance with previously compiled dictionaries of emotionally evaluated words, taking into account the in-depth linguistic analysis, as well as automatically constructed statistical and other methods of cluster analysis. So, we put the number of the text in accordance with the found terms, when the number reflects the assessment of the text on a certain scale. This ranking on the scale allows you to assign the analyzed word and / or text to a specific class.

It should be noted that associates interact well with the specifics of sacredness: proximity to the sensual level and saturation with idioms, stereotypical, stable formations, which ensures the unity of personality and group, facilitates social contacts. The image of the migrant is vividly illustrated by the proverbs and sayings about the perception of other ethnic groups: “Wilk chowany, a Rusin chrzczony diabłu si godzi” (When the wolf was hiding, then the devil dignifiedly christened the Russian) (Polish); "Sad about life as a Russian" (Holland); “It's cold, like in Russians in hell” (Fin.), Etc. That is why in the associative space of the word “migrant” there is an indication of both countries, regions of exodus (Uzbekistan, Africa, Albania, Syria, Turkey, Arabia, East), and on countries, regions of the host community (Spain, Great Britain, Italy, Norway, Finland, Harbin, Poland, Europe), while pointing out the most characteristic characterological indications, such as: excesses, migrant workers, Muslims, violence, robbery, offense, revolution, smudge, regime, dead, crime, terrorist, activity, etc. In this context, the media act only as a repeater of associative reactions that are prevalent in the public consciousness. In our opinion, this is connected to the social order, the specific perception of the migration situation in the country, the migration processes in the world, the verbal and social behavior of the migrants themselves in the society. At the same time, such a situation may become a critical point of crisis processes in the socio-economic system [9].

Based on the tasks set by the government of the Russian Federation on attracting migrants to Russia, we need to take into account the associative portrait of a migrant in the host community and in the global space. The newspaper “Kommersant”, citing its own sources, indicates that the Russian Government intends to attract as many as 10 million migrants to the country, in connection with which adjustments are being made to the Concept of State Migration Policy for 2019-2025 [11]. Thus, the associative portrait of a modern migrant in the BBC migration discourse illustrates the degree of influence of the media on the formation of stable characteristics of the image of a modern migrant. In the associative cloud that we received, it draws attention to the fact that positively colored words are found only sporadically, while the main vector extends between two poles: negative and neutral. Moreover, negative frequency associations for the word “migrant” cause a clear rejection on the part of any respondent: robbery, conflict, terrorist. In accordance with the emotions of the respondents, the associate-keyword cloud demonstrates possible strategies for mythologizing / demonizing the image of a modern migrant in everyday language consciousness.

For the media discourse of the BBC, the exploitation of negative associations of the word “migrant” is also specific, which form stable phrases, the latter tend to be quickly incorporated into the internal picture of the recipient’s world, in the area of unconscious response. The thematic model “migrant” in the mass media discourse uses the previously developed mechanism of manipulating the public consciousness [1:194]. As stressed by V. N. Mukomel, the media actively demonize the image of

a migrant, creating difficult to overcome obstacles for their adaptation and integration in the receiving countries [8].

Using digital linguistical migrationology, we identified frequency phrases with the word "migrant" in media discourse with a tendency to form stable expressions (Figure 1).

We see that the most frequent phrase "cheap labor" has a negative emotional tint, in which the emotion of sadness, hopelessness prevails. The nature of the frequency of the associate of the lexeme "migrant" itself, their emotional coloring causes certain psycho-emotional reactions in recipients, creating an artificially constructed social climate in the country.

Conclusion. The aggression of the migration discourse in the news flow actualizes a negative attitude towards the topic of migration in the mind of the recipient, since in this case there is a tightening of the "own / alien" opposition, which has a supranational character.

The application of artificial intelligence techniques in digital humanities is typically preceded by the methodological development and the manual creation of annotated data sets. Our reported study mainly focuses on this preliminary work. Topic modeling, sentiment analysis and other digital techniques from natural language processing and machine learning have a great potential for the development of new quantitative approaches in linguistic and psycholinguistic studies of migration processes. This new direction in the study of migration can give reliable results in the qualitative assessment of migration processes and in predicting migration flows. We call this approach digital linguistical migrationology. Its goal is to give us an understanding of the nature of the associative response, confirming the holographically multidimensional, hierarchically complex structure of the migrant associative space, revealing a developed potential network of multi-level linguistical links and background knowledge, emotional and evaluative experiences, speech stereotypes and habits, ethno-social forms of behavior.

Acknowledgment. This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research, grant No. 17-04-00607-OGN. This paper was financially supported by Ministry of Education and Science of Russian Federation on the program to improve the competitiveness of Peoples‟ Friendship University of Russia (PFUR University, RUDN-university) among the worlds leading research and education centers in the 2016-2020.

References

1. Grushevskaya, T.M., Karabulatova, I. S., Grushevskaya, E. S., Zelenskaya, V.V., Golubtsov, S. A. The Game as a Modern Discursive Practice in the culture of Post-Postmodernity. *Revista de Filosofía.* Vol. 85, 2017-1, pp. 192–203.
2. Ebzeeva, Y.N., Karabulatova, I.S., Nakisbaev, D.A. The problems of transformation of the personal identity in a modern migrant. *Astra Salvensis*. 2018. Vol. 6, no 1, pp. 729–738.
3. Efimov, Yu.G. Political Migration. Stavropol, 2005, 160 p.
4. Ibiatov, FM, Nasyrova, A.F. Political networks in public administration. Municipal Academy. 2017. No. 4. pp. 85–89.
5. Karabulatova, I., Vildanov, Kh., Zinchenko, A., Vasilishina, E., Vassilenko, A. Problems of transformation matrices modern multicultural identity of the person in the variability of the discourse of identity Electronic Information Society. *Pertanika Journal of Social Science & Humanities.* 2017, № 25(S). Jul., pp. 1–16.
6. Latfullin, G., Raichenko, A. Organization Theory. Moscow: Yurayt, 2016, 448 p.
7. Mazin, A.L. Labor economics. Textbook for university students enrolled in the specialty 080104 "Labor Economics". Moscow, UNITY-DANA, 2012, 367 p.
8. Mukomel, V.N. Migration processes in the post-Soviet states: study guide. M.: State University of Management, 2003.
9. Romanova, E.R., Stelmakh, V.S. The theoretical concept of determining the critical point of crisis processes in the socio-economic system. Control. 2018; 6 (4): 47-54.https: //doi.org/10.26425/2309-3633-2018-4-47-54.

10. Ryazantsev S.V., Pismennaya E.E., Karabulatova I.S. & Charif Y.Akramov. Transformation of sexual and matrimonial behavior of Tajik labor migrants in Russia. *Asian Social Science*. Vol. 10, No. 20, 2014, pp. 174–183.
11. Soloviev, V. Migrant beneficiaries, 03/14/2019. Newspaper "Kommersant", 03/14/2019 [Electronic resource]: https://www.kommersant.ru/doc/3909388?utm_source=vk.com&utm_medium=social&utm_campaign=amplifr_social (the date of appeal 04.04.2019).
12. Volokh, V.A., Suvorov, V.A. Management of forced and forced migration processes. Moscow, Publishing House GUU, 2016, 181 p.
13. Vorontsov, K., Apishev, M., Koltcov, S., Koltsova, O., Nikolenko, S. Additive Regularization for Topic Modeling in Sociological Studies of User-Generated Texts. *Advances in Computational Intelligence, 15th Mexican International Conference on Artificial Intelligence, MICAI 2016, Cancún, Quintana Roo, Mexico, October 23–29, 2016. Proceedings, Part I.* Lecture Notes in Artificial Intelligence, Volume 10061, pp. 166–181.
14. Vorontsov, K., Kochedykov, D., Apishev, M., Golitsyn, L. Fast and Modular Regularized Topic Modelling. *Proceeding Of The 21St Conference Of FRUCT (Finnish-Russian University Cooperation in Telecommunications) Association. The seminar on Intelligence, Social Media and Web (ISMW)*. Helsinki, Finland, November 6-10, 2017, pp.182–193.
15. Zhluktenko, Yu.A. The theory of society of national language options. Options for multi-literary languages. Kiev: Naukova Dumka, 1981, pp. 5–19.

Figure 1. The histogram of frequency phrases with the word "migrant" in the mass media discourse with a tendency to form stable expressions

Климкина Ольга Игоревна, кандидат филологических наук, доцент, Стамбульский университет, Стамбул, Турция

Klimkina Olga Igorevna, Ph. D. in Philology, Associate Professor, İstanbul University, İstanbul, Turkey

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ АСИММЕТРИЯ ФРЕЙМА «ДОМ» / «EV» В КООРДИНАТАХ ВРЕМЕНИ И ПРОСТРАНСТВА (НА МАТЕРИАЛЕ ПОИСКОВЫХ МЕНЮ РОССИЙСКИХ И ТУРЕЦКИХ САЙТОВ НЕДВИЖИМОСТИ)

CROSS-CULTURAL ASYMMETRY OF THE FRAME «HOUSE» / «EV» IN THE COORDINATES OF TIME AND SPACE (BY THE MATERIAL OF THE SEARCH MENUS OF RUSSIAN AND TURKISH REAL ESTATE SITES)

Аннотация. В статье описывается структура и национально-специфичные доминанты фрейма *«дом» / «ev»* в русской и турецкой лингвокультурах. Исходным материалом для исследования послужили меню интернет-поисковиков, использующие формат фрейма для отбора релевантной информации в ситуации аренды / покупки жилья на виртуальном рынке.

Сравнение национальных вариантов поискового меню показало, что при общем сходстве и наличии совпадающих компонентов структура фрейма *«дом» / «ev»* в каждом из языков обладает определенными особенностями. Так, в русском языке фрейм «*дом*» отличает высокая номинативная плотность слота «Тип здания». Русский человек, искони ведущий оседлый образ жизни в сложных климатических условиях, проявляет повышенный интерес к строительным материалам и технологиям, так как считает, что его дом должен быть прочным, чтобы служить долго. Дом при этом осознается как звено смыслового единства между прошлым, настоящим и будущим, т.е. в тесной связи с понятием времени. В турецком языке фрейм «*ev*» демонстрирует максимальную вариативность терминалов слота «Этаж». Турецкая ментальность, сформировавшаяся под влиянием гористых ландшафтов и родовой памяти о кочевом прошлом, сказывается во внимании к интегрированности дома в рельеф, т.е. его пространственным характеристикам. Таким образом, различные бытийные ориентиры двух народов находят свое выражение в семантике фрейма «*дом» / «ev»* в асимметрии проявления универсальных категорий времени и пространства.

Ключевые слова: лингвокультурология, межкультурная асимметрия, концепт, фрейм

Abstract: The article describes the structure and national-specific dominants of the frame *«house» / «ev»* in Russian and Turkish linguistic cultures. The initial material for the study was the menus of Internet search engines using the frame format for the selection of relevant information in the situation of rent / purchase of housing in the virtual market.

The comparison of national variants of the search menu showed that, along with the general similarity and the presence of matching components, the structure of the frame *«house» / «ev»* in each of the languages has certain features. Thus, in the Russian language the frame «*house*» is distinguished by a high nominative density of the «Building type» slot. Russian people, originally

leading a sedentary lifestyle in difficult climatic conditions, show an increased interest in building materials and technologies, as they believe that their houses should be strong enough to serve for a long time. The house is realized as a link of semantic unity between the past, present and future, i.e. in close connection with the concept of time. In Turkish, the frame «*ev*» demonstrates the maximum variability of the terminals of the slot «Floor». Turkish mentality, formed under the influence of mountainous landscapes and tribal memory of the nomadic past, affects the attention to the integration of the house in the relief, i.e. its spatial characteristics. Thus, the different existential orientations of the two peoples find their expression in the semantics of the frame *«house» / «ev»* in the asymmetry of manifestation of the universal categories of time and space.

Keywords: cultural linguistics, cross-cultural asymmetry, concept, frame

Введение. Дом как архитектурное решение пространства и как ценностный ориентир принадлежит к общечеловеческим культурным феноменам. Смысловая емкость этого понятия столь велика, что описывать его современной лингвистике приходится на пересечении нескольких областей научного знания – когнитологии, культурологии, этнологии, посредством инвариантных образов – гипероним, архетип, концепт. В этом ряду семиотических единиц разного уровня обобщения и отличными механизмами генерализации смысла приоритетные позиции в приложении к понятию *дом* уверенно занимает *концепт* как наиболее общая, аккумулирующая «все, что мы знаем об объекте» категория [6, с. 97].

Концепт ДОМ относят к сложно организованным многоуровневым ментальным образованиям. Будучи осмыслен как величина предельного уровня – *макро-*, *гипер*концепт, он являет собой своеобразный «аналог» мировоззренческих универсалий. Рассматривая понятие *дом / жилище* в качестве аргумента и иллюстрации к концепции *сапиентемы – сверх*концепта, Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров выходят на уровень духовных феноменов человечества, настолько абстрактных, что их можно «ощутить весьма отчетливо (вплоть до восприятия кожей всежизненного императива «Имей дом!»), но все же только ощутить, а не сформулировать» [3, с. 921]. Внутреннее, интуитивное знание «дом – (это) благо» вербализуется по мере движения от абстрактного к конкретному, от смысла к слову. Сапиентема, понимаемая как программа развертывания априорных смыслов и этических оценок, «с какого-то момента своего развертывания начинает кумулироваться в номинативных единицах (в словах, точнее в лексических фонах) и речи (в рече-поведенческих тактиках)» и таким образом постепенно «материализуется, приобретает внешнюю оболочку и, соответственно, становится непосредственно наблюдаемой» [3, с. 920-921]. Обнаруживая на нижних ступенях концептуальной иерархии помимо духовной, также и материальную (выраженную в единицах национального языка) сторону, концепт переходит в иное качество – *лингво*концепт, сапиентема – в *лингво*сапиентему. В процессе конкретизации универсальная константа *дом* обретает не только языковую, но и этнокультурную определенность – находит свое место в пространстве и времени, становясь «переносным ближневосточным шатром или недвижимой русской избой» [3, с. 927].

Методы исследования. Объективацию феномена *дом* в языке ввиду его смысловой многомерности отличает многообразие средств словесного воплощения и способов семантизации. Различные сферы бытования концепта ДОМ – словари, художественные тексты, устная речь – неоднократно становились предметом исследований. Однако за пределами широкого научного интереса остаются интернет-ресурсы, где лингвокогнитивное моделирование применяется для решения практических задач.

В качестве сетевой репрезентации концепта ДОМ может быть рассмотрено поисковое меню, использующее структурированную часть концепта для отбора и селекции релевантной информации в ситуации аренды / покупки жилья. «Поисковик» представляет собой «сито», через которое имеющаяся в распоряжении сайта база недвижимости пропускается с помощью стратегий игнорирования и фокусирования: фильтры скрывают неподходящие характеристики, запрос отмечает единицы, удовлетворяющие условиям поиска. При этом крупные ячейки «сита» (слоты) представляют инвариантные параметры поиска, мелкие (терминалы) их вариативную реализацию. Формат фрейма, рассматриваемого как иерархическая «модель обыденных знаний о концепте» [1, с. 83], позволяет компактно оформить связанные с будущим домом ожидания среднестатистического пользователя сайта, уточняя их по мере разворачивания поиска.

Целью статьи является сопоставительное описание структуры и национально-специфичных доминант фрейма *«дом» / «ev»* в русской и турецкой лингвокультурах.

Источником материала послужили поисковые меню сайтов, популярных на виртуальном рынке жилья в российском и турецком медиапространстве.

Результаты исследования. Сравнение национальных вариантов поискового меню позволяет обнаружить зоны совпадений и различий фрейма *«дом» / «ev»* в языковом сознании русских и турок. Если исходить из определения М. Минского, что фрейм – это «множество вопросов, которые необходимо задать относительно предполагаемой ситуации» [8], то актуальными для каждого меню являются вопросы, упакованные в совпадающие слоты: «Адрес / Adres», «Жилой комплекс / Site İçerisinde», «Год постройки / Bina Yaşı», «Этажей в доме / Kat Sayısı», «Этаж / Bulunduğu Kat», «Площадь, м² / м² (Brüt)», «Комнат в квартире / Oda Sayısı», «Балкон / Balkon» «Цена (от…до) / Fiyat (min…max)». В то же время слот «Isıtma ‘отопление’» опускается в русском варианте по причине присутствия оного априори в климатических условиях России в любом доме. Слот «Тип здания» не имеет эквивалентного соответствия во фрейме *«ev»*.

Наиболее заметно межкультурная асимметрия фрейма *«дом» / «ev»* проявляется на уровне слотов «Этаж» и «Тип здания», различающихся номинативной плотностью конкретизирующих терминалов, и, соответственно, степенью релевантности для представителей русского и турецкого социума.

Слот «Этаж / Bulunduğu Kat» присутствует в обоих вариантах фрейма, но его структура и заполняемость терминалов в каждом из языков обладает своей спецификой.

В русском фрейме все возможные пожелания к «этажу» сведены к одному перекочевавшему из офлайна советского времени в современный онлайн риелторскому мему *«первый и последний не предлагать»*.

Во фрейме турецкого поисковика слот «Bulunduğu Kat ‘этаж размещения’», напротив, прорабатывается предельно детально. Понятие *этаж* в турецком языке выражено двумя лексемами, образующими подслоты с указанием на разновидность этажа. *Kat* соответствует *этажу* в традиционном значении этого слова. В то же время наряду с лексемой *Kat* сосуществует лексема *Kot,* использующаяся в отношении этажей встроенного в склон горы дома и потому имеющего с разных сторон здания различное расстояние до уровня земли. Французское по происхождению слово *Kot* от côte с первоначальным значением *kaburga* ‘ребро’ содержит сему кривизны, которая и была активирована в процессе заимствования [9, с. 473]. Лексема *Kot* принадлежит к области картографической терминологии, где употребляется со значением ‘отметка высоты’ [10, с. 1489]. В обиходной речи *Kot* – «косой» этаж выстроенного на косогоре дома.

Обширный номинативный ряд подслота «Kat» представляет собственно турецкий взгляд на этажи, которые подразделяются на типы по местоположению в здании относительно четко обозначенной оси низ – верх: *Bodrum Kat* ‘подвал’, *Yarı Bodrum* ‘полуподвал’, *Zemin Kat* ‘цокольный этаж’, *Bahçe Katı* ‘садовый этаж’, *Giriş Katı* ‘входной этаж’, *Yüksek Giriş* ‘высокий вход’, *Orta Kat* или *Arakat* – этажи, располагающиеся в центральной части здания, *En Üst Kat* ‘последний этаж’, *Çatı Katı* ‘мансарда’. Дробность номинаций свидетельствует о важности характеристики «этаж» как параметра поиска для представителей турецкой лингвокультуры и – на уровне фрейма «*ev*» – о приоритете пространственной упорядоченности в интерпретации концепта ДОМ.

В то же время в списке вопросов, которые турецкому квартиросъемщику или покупателю представляется необходимым задать по поводу своего будущего жилья, отсутствует вопрос о материалах и технических решениях, использованных при возведении жилого здания. Пропуск слота «Тип здания» маркирует в поисковом фрейме *«ev»* зону индифферентности, явного безразличия языкового социума к этому условию в приложении к своему дому.

Вероятно, в данном случае фрейм хранит память о кочевом прошлом народа, домашняя жизнь которого протекала внутри сборно-разборного (как правило, силами одной семьи в течение часа), мобильного жилища, в котором ценились легкость и удобство «походного дома», но не основательность фундамента и капитальность стен. Пренебрежение процессом строительства, его результатом и качеством этого результата одобрено в хадисах – изречениях пророка Мухаммада: «Самая бесполезная вещь, пожирающая богатство верующего, – строительство» [7, с. 4]. Не случайно в эпоху широкомасштабных османских завоеваний сложилась традиция освоения чужих городов: «мусульмане, руководствуясь принципом целесообразности, … охотно использовали античное и византийское наследие, приспосабливая к своим нуждам не только социально-административное городское устройство, но и инокультурные гражданские и культовые объекты» [5, с. 171]. Несмотря на бурное развитие строительной отрасли, появление современных турецких компаний в числе признанных лидеров мирового рынка строительных услуг, поисковый фрейм отражает накопленный в течение прошлых эпох и устоявшийся опыт социума, в котором качество строения вынесено за скобки непосредственного интереса.

В русском поисковом меню слот «Тип здания» отличает наивысшая в структуре всего фрейма «*дом*» номинативная плотность. Терминалы данного слота заполняются лексемами, характеризующими дом с точки зрения используемого материала и соответствующей ему технологии строительства: *деревянный, кирпичный, панельный, крупнопанельный, блочный, новый блочный, монолитный, блочно-монолитный, кирпично-монолитный, монолитно-панельный*, с которыми связывается одно из главных достоинств русского дома – его прочность и долговечность. Наиболее желательным результатом поиска жилья русским человеком всегда является приобретение «крепкого» дома «на века». Временно́е значение особенно отчетливо проявляется в универбах женского рода с суффиксом –ка: *сталинка, хрущевка, брежневка*, образованных в результате свертывания словосочетания с отантропонимным прилагательным, за счет которого активизируется и конкретизируется темпоральная сема. Если в развернутом наименовании дом опосредовано (через знаковую фамилию) связан со временем своего строительства и эпохой в жизни государства, то в универбе вследствие семантической конденсации лексем *время* «вбирает» *дом,* становится предметно-зримым, *дом* превращается в «сгусток» истории. Специфическая словообразовательная модель также служит маркером

коммуникативно-речевого снижения, ограничивающим круг употребления данных лексем разговорной речью.

Максимальная вариативность слота «Тип здания» поискового фрейма *«дом»*, а также словообразовательная и семантическая специфика универбов указывают на значимость в представлении русских о доме временного вектора: дом – это «вселенная человека, объединяющая его воспоминания, мысли, мечты и тем самым организующая «связь времен»» [4, с. 12].

Выводы и перспективы. Сопоставительный анализ русского и турецкого вариантов поискового меню как результата фреймового моделирования в сети позволяет выявить общие и национально-специфические особенности «переживания» универсального концепта ДОМ в двух лингвокультурах.

При заметном сходстве пошаговой («послотовой») организации поиска и наличии совпадающих компонентов структура фрейма *«дом»/«ev»* в каждом из языков обладает определенными особенностями. К культурно-специфичным относятся слоты, не актуализованные в силу ряда причин одним из социумов («Отопление» в русском фрейме, «Тип здания» в турецком), или, напротив, коммуникативно востребованные языковым коллективом и потому отмеченные детальной проработкой своих терминалов. Так, например, русский фрейм отличает высокая номинативная плотность и, соответственно, особая значимость для носителя языка слота «Тип здания». В турецком языке максимальную вариативность демонстрируют терминалы слота «Этаж».

Лингвореалии, представленные безэквивалентной лексикой, появляются по мере конкретизации каждого фрейма, погружения в этнокультуру, т.е. не затрагивают слоты, частично проявляются на уровне подслотов (тур. *Kot*) и уверенно заявляют о себе при заполнении терминалов (рус. *сталинка, хрущевка, брежневка*, тур. *Bahçe Katı, Beyaz Eşya, Alaturka Tuvalet*). Оба варианта фрейма ориентированы на язык повседневности.

Фрейм «*дом» / «ev»* дает представление об особенностях концептуализации данного фрагмента действительности в этносознании. Носителем русского языка феномен *дом* осмысливается в тесной связи с понятием времени. Дом осознается как звено смыслового единства между прошлым, настоящим и будущим. Для представителя турецкого социума важна пространственная фиксированность дома. Турецкий дом, в первую очередь, интегрирован в рельеф. Выраженная средствами языка «этажная» вертикаль эксплицирует сущностную черту национальной ментальности, сформировавшейся под влиянием гористых ландшафтов, кочевого образа жизни, опыта освоения завоеванных городов.

Асимметрия проявления универсальных категорий времени и пространства в семантике фрейма «*дом» / «ev»* позволяет говорить о разных бытийных ориентирах, отраженных в концептуальной картине мира двух народов. Не случайно И.А. Бродский, рассуждая об истоках и символике другого артефакта – орнамента, в качестве приоритетных принципов культурного бытия также называет время и пространство, при этом разводя по разные стороны – на Запад и на Восток – «тех, кто кочует во времени, и тех, кто кочует в пространстве» [2].

Изучение такого объемного культурного прототипа, как фрейм, дает возможность увидеть ценностное своеобразие мира, воплощенного в языке.

Список литературы

1. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика. Курс лекций по английской филологии. Москва-Берлин: Директ-Медиа, 2016. 163 с.
2. Бродский И.А. Путешествие в Стамбул. Афины, 1985. URL: http://lib.ru/BRODSKIJ/br_istambul.txt (Дата обращения: 09.04.2019).
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы. Москва: «Индрик», 2005. 1040 с.
4. Ланская О.В. Концепт «дом» в языковой картине мира (на материале повести Л.Н. Толстого «Детство» и рассказа «Утро помещика»): автореф. дисс. … канд. филол. н.: 10.02.01. Калининград, 2005. 23 с.
5. Стародуб Т.Х. Мусульманский средневековый город (термин и архитектурное выражение). *Город как социокультурное явление исторического процесса*. Москва, 1995. С. 170-177.
6. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. Москва: Языки русской культуры, 1996. 284 с.
7. Creswell K.A.C. A Short Account of Early Muslim Architecture. Baltimore: Penguin Books, 1958. 330 pp.
8. Minsky M. A framework for representing knowledge. MIT AI Laboratory Memo 306, June, 1974. URL: https://courses.media.mit.edu/2004spring/mas966/Minsky%201974%20Framework%20for%20knowledge.pdf (Дата обращения: 15.03.2019).
9. Nişanyan S. Nişanyan Sözlük: Çağdaş Türkçenin Etimolojisi. İstanbul: Liber Plus, 2018. 1064 s.
10. Türkçe Sözlük / Haz. Ş.H. Akalın. Ankara: Türk Dil Kurumu, 2011. 2763 s.

Наýмович Го́рдана, доктор филологических наук, профессор русского языка и литературы, Белград, Сербия

Naumovic Gordana, Doctor of Philology, Professor of Russian Language and Literature, Belgrade, Serbia

САМОСТОЯТЕЛЬНЫЕ ВИДЕОПРОЕКТЫ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

INDEPENDENT VIDEO PROJECTS OF THE STUDENTS OF NEPHROLOGY IN THE RUSSIAN LANGUAGE

Аннотация. Сербия одноязычная страна, в которой русский язык является и неродным и иностранным, где русское слово студенты могут услышать только от своего преподавателя. Для того чтобы сформировать положительную мотивацию иностранных студентов в изучении русского языка и добиться наиболее оптимального уровня усвоения учебного материала, преподавателю следует включать в процесс обучения новые приёмы и методы обучения, обращаться к новым техническим средствам обучения.

Важнейшим компонентом мультимедийной технологии обучения является видеофильм. (наслов)Эффективность использования учебных информационно-познавательных

видеофильмов заключается не только в том, что он благодаря синтезу слова и изображения способствует оптимальному усвоению учащимися материала учебной дисциплины, но и в том, что видеофильм оказывает огромное психологическое воздействие на зрителей-студентов. В процессе самопрезентации студенты имеют возможность раскрыть «внутренние» резервы, креативно проявить личностные качества и характеристики, свою индивидуальность, самореализоваться. Они видят практическую пользу от изучения русского языка и возможности адекватного его применения в конкретных ситуациях. У них появляется чувство удовлетворения, радости от достижения позитивных результатов как в собственных глазах, так и в глазах окружающих. Проектная методика, таким образом, помогает учащимся осознать их собственную познавательную активность и ответственность в процессе обучения, приобрести уверенность в себе, преобразовать и обогатить собственную личность. В проектной работе преподаватель – координатор, который направляет, самостоятельную работу студентов, способствует их продуктивной активности, принимает участие в подведении итогов работы.

Ключевые слова. Самостоятельная работа; документальные видеоматериалы, студенты-нефилологи; международные олимпиады

Abstract. Serbia is the country with only one official language which means that Russian language is both foreign and non-maternal and students can hear it only from their teachers. To motivate students for learning Russian language and having them reached the highest level of adoption of presented material, teacher should include new methods and devices in lecturing. The most important component of multi-media educational technology is video. Effective use of school informative- educational videos is not only in the fact that owing to the synthesis of words and images, optimal adoption of syllabus by students is achieved, but in its enormous psychological influence on the said. While self- presenting, students learn about their inner talents, creatively promote their personal quality and personality, as well as individuality or self-realization. They can also see practical use of Russian language and its usage in real life situations. The result of this is the feeling of satisfaction and joy caused by positive results, not only in their own eyes but in the eyes of people around. Projective methodic, in this way, enables the students to perceive their own activity and responsibility during the
process of education, makes them self-confident, offers chance to change themselves and enriches their character. During projective work teacher is only a coordinator who directs the independent work of students, influences their increased activity and sums up final result.

Keywords. Additional work students who are not philologists; creation of a documentary film; collective student work

Введение. Сербия одноязычная страна, в которой русский язык является и неродным и иностранным, где русское слово студенты могут услышать только от своего преподавателя. Сербы очень любят русских, да, языки родственные и похожие настолько, что сербы не считают русский язык иностранным. Возникает проблема, как заинтересовать студентов-нефилологов в изучении русского языка?

Отсутствие языковой среды в такой её функции, как мотивационной, вызывает необходимость разработки особой методики преподавания русского языка, так как сокращает сферы деятельности студентов, уменьшает объём их коммуникативных потребностей и снимает необходимость связей между навыками в различных видах речевой деятельности. При этом коммуникативные потребности студентов неязыковых вузов (2 часа в неделю), в основном, ограничиваются рамками чтения общенаучной и специальной литературы на

русском языке. Таким образом, методика преподавания русского языка студентам нефилологического профиля, получающим образование в своей стране, будет базироваться не на комплексном подходе, а на преимущественном формировании навыков в одном виде речевой деятельности – чтении. Однако этот вывод ни в коей мере не следует понимать как требование, полностью изолировать в процессе обучения чтение от других видов речевой деятельности. Это было бы и нецелесообразно, и невозможно. Естественно, что в ходе обучения различным видам чтения учащиеся будут получать навыки письма, говорения и аудирования. Такими представляются перспективы изучения специфики преподавания русского языка студентов нефилологического профиля в условиях отсутствия языковой среды.

В таких условиях, возникает вопрос: Какими должны быть занятия русского языка как иностранного и неродного два часа в неделю?

Теория.

1. Лингвострановедческий подход к преподаванию языка

Овладение языком как средством общения является одной из главных задач в методике преподавания русского языка как иностранного. Поскольку целью обучения иностранному языку являются не только приобретения знаний, формирование у учащихся навыков и умений, но и усвоение ими сведений страноведческого, лингвострановедческого, культурного, эстетического характера, познание ценностей другой для них национальной культуры, то при определении содержания обучения, бесспорно, встаёт вопрос о лингвострановедческом компоненте.

Для того чтобы сформировать положительную мотивацию иностранных студентов в изучении русского языка и добиться наиболее оптимального уровня усвоения учебного материала, преподавателю следует включать в процесс обучения новые приёмы и методы обучения, обращаться к новым техническим средствам обучения.

Учебники и учебные пособия по русскому языку не могут являться единственными источниками языковой подготовки, поскольку не гарантируют владение живой разговорной речью. В этих целях большое значение имеют аутентичные материалы – видеофильмы и различные видеоматериалы. Изучение русского языка не ограничивается только аудиторными занятиями. Наряду с практическими занятиями, большое внимание уделяется самостоятельной и внеаудиторной работе студентов.

Психологические особенности учебных видеофильмов, сделаных самыми студентами способствуют формированию, между прочим, коммуникативной (языковой и социокультурной) компетенции студентов. Очевидно и то, что видео служить стимулом и усилением для создания дополнительной мотивации в дальнейшей учебно-поисковой и особенно творческой деятельности. Технология (метод) внеаудиторного проектного обучения предусматривает решение индивидуально, в паре, в малой группе учащихся под внимательным контролем преподавателя.

Данные и методы.

Последовательность работы над проектами

Каждый из моих студентов обязан в течение учебного года сделать свою презентацию на русском языке (длительность видеоролика не больше 3 минут). Если речь идёт о групповой работе, тогда не больше 20 минут, всё в зависимости от темы их проекта. Темы выбираем вместе, но бывает в индивидуальных проектах, что выбирают сами студенты. При включении

национально-культурного компонента в содержание обучения иностранному языку нужны адекватные средства для его усвоения. Такими средствами могут быть прежде всего аутентичные материалы: литературные произведения, музыка, предметы реальной действительности и их иллюстративные изображения.

Работа над проектами осуществляется в такой последовательности:

- определение цели работы, рекомендации по составлению проекта. Часто в этом нам помогают разные олимпиады и конкурсы на русском языке, их темы и требования;
- работа с текстами и отобранным языковым материалом, выполнение ряда подготовительных заданий под руководством преподавателя (особенно важное правильное транскрибирование текстов и интонация);
- непосредственное самостоятельное индивидуальное или совместное (парное, групповое) выполнение проекта студентами: работа с дополнительной, справочной информацией, накопление данных, наглядности (фото, рисунки, схемы, таблицы, видео- и аудиофрагменты, подходящая музыка к проектам, перевод), их систематизация, оценка возможности использования тех или иных материалов, активное конструирование содержания проекта; (музыка для фильма Первая мировая война)
- представление, демонстрация проделанной работы, обмен достигнутыми результатами с другими участниками, анализ достоинств и недостатков проекта;
- подведение итогов, определение вклада каждого участника и оценка его работы над проектом.

2. «Проектная методика» как обогащение собственной личности

В процессе самопрезентации студенты имеют возможность раскрыть «внутренние» резервы,креативно проявить личностные качества и характеристики, свою индивидуальность, самореализоваться. Они видят практическую пользу от изучения русского языка и возможности адекватного его применения в конкретных ситуациях. У них появляется чувство удовлетворения, радости от достижения позитивных результатов как в собственных глазах, так и в глазах окружающих. Проектная методика, таким образом, помогает учащимся осознать их собственную познавательную активность и ответственность в процессе обучения, приобрести уверенность в себе, преобразовать и обогатить собственную личность.

Одновременно с изучением языка надо изучать и культуру его народа – знакомиться с историей, литературой, экономикой, географией, политикой страны, бытом, традицией, психологией. (Приз на Международной олимпиаде „ЛИК России 2014“, Духовные связи России и Сербии через века)

https://www.youtube.com/watch?v=6afSKbFCBek

Использование видеофильмов в обучении иностранных студентов. Важнейшим компонентом мультимедийной технологии обучения является видеофильм. Он выступает в двух функциях: служит опорой формирования умений и является источником информационно-познавательных фильмах, которые выражают научное содержание в наглядной дидактической форме. Они должны быть предназначены учащимся определённого уровня образования и соответствовать программе учебной дисциплины.

Особенностью видеофильмов и их преимуществом является:

- динамичность изображения;
- рассмотрение явлений действительности в их развитии;
- наблюдение явлений, недоступных для непосредственного рассмотрения;
- создание обобщенно-индивидуальных образов научных явлений, процессов, законов;
- характер дикторского текста. Особое внимание на интонативные конструкции;888

Исследователи-практики отмечают, что видеозанятие:

- интенсифицирует учебный процесс;
- способствует прочному усвоению понятия и терминов, обозначающих их;
- способствует увеличению объема монологического высказывания;
- способствует снижению ошибочных речевых действий в монологическом высказывании;
- способствует увеличению темпа речи;
- способствует качественному выполнению предметных действий; повышает мотивацию обучения иностранных студентов.

Эффективность использования учебных информационно-познавательных видеофильмов заключается не только в том, что он благодаря синтезу слова и изображения способствует оптимальному усвоению учащимися материала учебной дисциплины, но и в том, что видеофильм оказывает огромное психологическое воздействие на зрителей-студентов.

К особенностям психологического воздействия учебных фильмов относятся: управление вниманием групповой аудитории и каждого студента, влияние на увеличение прочности запоминания и объёма долговременной памяти, оказывание эмоционального воздействия и повышение мотивации в обучении.

Психологами установлено, что в процессе восприятия кино-видеоинформации наступает принудительная концентрация внимания, так как специфика видеофильма обусловливает возникновение оптимального очага возбуждения при торможении всех центров коры головного мозга.

С концентрацией внимания тесно связана его напряжёность, интенсивность, которая характеризуется степенью направленности внимания на изучаемый предмет и отвлечением от всего остального, что создаёт условия для более эффективного управления вниманием, чем при восприятии на слух. Интенсивное внимание обеспечивает ясное и отчётливое восприятие и мышление, что повышает эффективность усвоения материала, представленного в видеофильме. Практически невозможно противиться визуальному воздействию – оно не подчиняется нашей воле. Эмоции, вызванные воздействием кинофильма, регулируют работоспособность. Даже и дву- и трёхкратный просмотр кинофильма не снижает интереса к нему, так как у учащихся появляется желание проверить, правильно ли они поняли определённый момент в кино- или видеофильме. Использование стоп-кадров, повторов, возвратов, замедленной демонстрации, позволяет фиксировать внимание студентов на важных для учебных целей моментах, устанавливать сиюминутную обратную связь. В этих условиях даже невнимательный студент становится внимательным. А интесивность внимания оказывает влияние на процесс запоминания. Использование различных каналов поступления информации (слуховой, зрительный, моторное восприятие) положительно влияет на прочность запечатления страноведческого и языкового материала.

Психологические особенности воздействия учебных видеофильмов на учащихся способствуют интенсификации учебного процесса и создают благоприятные условия для формирования коммуникативной (языковой и социокультурной) компетенции студентов. Очевидно и то, что видео может иметь сильное эмоциональное воздействие на студентов, служить стимулом и усилением для создания дополнительной мотивации в дальнейшей учебно-поисковой и творческой деятельности.

Полученные результаты.

Проектное обучение. Технология проектного обучения предусматривает решение индивидуально, в паре, в малой группе учащихся под гибким контролем преподавателя определенной проблемы, оформленной в виде проекта, т. е. разработку и создание конкретного продукта, имеющего практическую значимость, а также публичное его предъявление и защиту.

На пред- и вузовском этапе обучения РКИ нефилологов вне языковой среды возможна, в частности, реализация таких проектов:

- создание сообщения-презентации/видеоролика на одну из традиционных разговорных тем – (дикторское чтение текста «Моя страна», «Мой родной город», «Достопримечательности родного города», «Страницы истории моей страны»)

Некоторые из документальных фильмов (7) моих студентов награждены на разных международных олимпиадах. „ЛИК России 2011, 2012, 2013, 2014, 2015“

Русская эмиграция в Сербии,
https://www.youtube.com/watch?v=3FB3zN30jjg

- «Поэзия и музыка»; **Тютчев:** «Я встретил вас» 23-24,25(мин)

https://www.youtube.com/watch?v=3FB3zN30jjg

- классическая литература и русское вопросительное предложение; слова приветствия и интонация.

Видеоролик: **Чехов: «Счастливчик» (2,59); „Размазня“**
https://www.youtube.com/watch?v=v6WgGUK8gQU&t=95s

- составление и оформление плакатов, поздравлений с праздниками;
- выпуск газет, фото-видеоотчётов об экскурсиях, вечерах, встречах и других событиях студенческой жизни;

Новая версия песни русской музыкальной группы **«Авария»:** «Рам-зам-зам» 24.30 (3,55)
https://www.youtube.com/watch?v=3FB3zN30jjg

- подготовка докладов, выступлений и их презентаций на тематических уроках, студенческих учебно-научных конференциях;
- роль музыки в обучении студентов-нефилологов русскому вопросительному предложению; **Песня: «Винавата ли я...» (0,18)**

«Шоколад» (0,18)
Приз на Международной олимпиаде „ЛИК России 2011“, 9-11 класс
https://www.youtube.com/watch?v=yDeRXN93D_I_

- Важный аспект воспитания – уважение к культурам других народов. Способствующие этому материалы помогают ознакомлению с историческими реалиями и заинтересованности в изучении русского языка. С этой целью, между прочим, используются и иследовательные работы студентов о выдающихся русских учёных, художниках, композиторах, полководцах... („Отечественная война 1812 – 200-летие
- бородинского сражения“, приз на Международной олимпиаде „Лик России 2013“, (участие сербских генералов в бородинском сражении).

https://www.youtube.com/watch?v=OOsM6ZsdQqA
заключение.

Роль преподавателя в студентческой внеаудиторной работе. В условиях проектной работы преподаватель исполняет роль координатора учебных действий студентов, партнёра педагогического общения, заинтересованного в результатах совместной деятельности, а также авторитетного эксперта. Он направляет, консультирует самостоятельную работу студентов, способствует их продуктивной активности, принимает участие в подведении итогов работы. Опираясь на их интересы, способности, уровень подготовленности, привлекая элементы соревнования и соперничества, преподаватель оптимально поддерживает – одобряет, поощряет, создаёт на занятии ситуации успеха, ощутимых учебных достижений ... Тютчев, Лермонтов

Знания – это новое золото 21 века. Развитие технологий значительно опережает развитие старых, традиционных методов обучения.

Быть на шаг впереди становится все труднее и труднее. Особенно в условиях современного темпа жизни, когда конкуренция за каждую минуту чрезвычайно высока.

Выход один – самообразование.

Список литературы

1. Акуленко В. В. [2009:215] Белинькая Л. Н. [2009:464]
2. Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры/ Вильгельм фон Гумбольдт. – М.: Прогресс, 1985. –С. 349.
3. Наумовић, Гордана. Руски језик: стручни текстови за III разред угостителъско-туристичку школе / Гордана Наумовић. – Београд: Академија, 2007. – 183 с.
4. Наумович Гордана, Кальниченко Н.Н. [2014:137], Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация/ С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово/Slovo, 2000. – С.9
5. Наумович Гордана, Кальниченко Н.Н. [2014:137]
6. Наумовић, Гордана. Руски језик: стручни текстови за 4 разред угостителъско-туристичку школе / Гордана Наумовић. – Београд: Академија, 2007. – 183 с.

Линки награждённых самостоятельных студентческих проектов

https://www.youtube.com/watch?v=Met6IdTcF4U - *Романовы и Сербия, Первая мировая война 1914-1918*
https://www.youtube.com/watch?v=3FB3zN30jjg
https://www.youtube.com/watch?v=lw3krlzwsFE
http://eng.singidunum.ac.rs/news/sr-32261-univerzitet-singidunum-na-takmicenju-lik-rossii-2013https://www.youtube.com/watch?v=OOsM6ZsdQqA Бородинское сражение
https://www.youtube. com/watch?v=6afSKbFCBek 1.део Духовные связи Сербии и России через века

Палкин Евгений Алексеевич, кандидат физико-математических наук, профессор, Российский новый университет, проректор по научной работе, Москва, Российская федерация.

Evgeny A. Palkin, candidate of physical and mathematical Sciences, Professor, Russian new University, Vice-rector, Moscow, Russian Federation.

О ВЛИЯНИИ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА СТРУКТУРУ И КАЧЕСТВО КОММУНИКАТИВНОГО КОНТЕНТА

ON THE MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES INFLUENCE ON THE STRUCTURE AND QUALITY OF COMMUNICATION CONTENT

Аннотация. На основе гипотезы о соответствии языковых структур структурам памяти человека рассматривается вопрос о влиянии коммуникационных технологий на изменение элементов языка. Основной акцент сделан на принципиальное различие извлечения информации из памяти человека в процессе ее восстановления и «перезаписи» в противовес цифровой фиксации информации и ее использования через поисковые системы. Отмечены тренды в искажениях языка, связанные с активным внедрением цифровых технологий коммуникации.

Ключевые слова: физиология памяти, естественные нейронные сети, языковые структуры, «базовые» элементы памяти, восстановление информации, копирование информации

Abstract. The influence of communication technologies on the change of language elements is considered on the basis of the hypothesis of the correspondence of language structures to the structures of human memory. The main emphasis is made on the fundamental difference between the extraction of information from human memory in the process of its recovery and "overwriting" and the digital fixation of the information and its use through search engines as an opposite technique. Trends in language distortion associated with the active introduction of digital communication technologies are noted.

Keywords: memory physiology, natural neural networks, language structures, basic memory elements, information recovery, information copying

Введение. Даная работа была инспирирована книгой Ноама Хомского «О природе и языке» [3], в которой изложены концепция «универсальной грамматики» и «минималистская программа» в изучении языков. Идея о существовании универсальных структур во всех языковых системах, на наш взгляд, является крайне продуктивной не только для сопоставительного исследования языков, но может быть полезной и в оценке новых коммуникационных технологий, отличных от классических видов коммуникации и именно этим отличием влияющих на новообразования и модификации современных языковых структур.

Теория. Исследование основано на гипотезе о том, что схожесть языковых структур обусловлена механизмами человеческой памяти, одинаковыми для всего рода Homo Sapience;

именно эти механизмы и определяют форму и уровни влияния информационных технологий на качество коммуникативного контента.

Идеи и аргументы «универсальной грамматики» Н.Хомского (1981 гг.) убеждают, что в основе всех языков присутствуют общие принципы их формирования и развития. Будучи абсолютными сторонниками материалистического понимания природы и общества, выскажем предположение, что основой универсализма, отмечаемого данной концепцией, является физиологический механизм языковой коммуникации, свойственный всему человеческому обществу. Этот физиологический механизм предполагает не только единую основу формирования языков, но и: разнообразие языков, их эволюцию в процессе развития цивилизации, влияние на языки коммуникативных технологий, обусловленное не столько накоплением знаний вообще, сколько «техническими» основами коммуникации. Таким физиологическим механизмом, по нашему мнению, выступает механизм человеческой памяти.

Память и Язык. Основой коммуникации является индивидуальная память. Человек (мы говорим именно о языковой коммуникации) должен иметь в распоряжении зафиксированные в памяти слова, их смысловые значения, принятые в обществе правила конструирования речи. С позиции современной нейрофизиологии (см., например, [1,2]), различным объектам памяти соответствуют разные уровни сетевой организации нейронов, причем, чем сложнее объект, тем выше структурный уровень организации нейронной сети. Поэтому разным объектам, использующимся в акте коммуникации, должны соответствовать разные уровни организации человеческой памяти.

Не углубляясь в детали, зафиксируем следующие, важные для дальнейшего, принятые сегодня положения теории сознания (памяти): 1) память человека многоуровневая; 2) на каждом уровне информация фиксируется в базовых элементах памяти посредством «тренировки» синаптических связей и модификации генома (экспрессии определенных генов) в ядре нейронов, образующих нейронную сеть соответствующего уровня; 3) объединение нейронных сетей нижнего уровня определяет нейронную сеть следующего уровня сложности.

Важными свойствами, проявляемыми памятью при указанной схеме ее организации, будут следующие: 1) в естественных нейронных сетях информация не запоминается «дословно» по принципу «цифровой копии», она запоминается базовыми элементами и правилами их связывания (правилами организации нейронной сети); 2) возбуждение всей нейронной сети при воздействии на отдельные ее элементы восстанавливает всю информацию; 3) восстановление всей информации происходит с допустимыми искажениями; возникающая при восстановлении ошибка не существенна для смыслового содержания информации, в противном случае информация будет перестраиваться в процессе коммуникации; 4) в каждом акте восстановления информации из памяти происходит ее повторная фиксация («перезапись»), причем с теми же «допустимыми искажениями», то есть запомненная информация меняется в процессе использования [2].

Таким образом, информация в памяти фиксируется не по принцип копирования и при использовании никогда не восстанавливается идентичной исходной. Тем не менее она восстанавливается достаточно полно, чтобы обеспечить смысловое содержание и тем самым коммуникацию между людьми, использующих одинаковые коды – язык. Рассогласование в смысловом содержании корректируется в самом процессе коммуникации.

Обратимся теперь к языковым структурам – и мы увидим зеркальную копию структуры памяти. Первый уровень – фонетика и морфология, отождествление и запоминание звуков, словообразование – связь звуков в слова. Всё это – аналог нейронной сети первого уровня. Второй уровень – синтаксис. Фиксация смысловых значений слов, связывание слов в предложения, правила построения предложений. Третий уровень – дискурс. Типовые обороты и стили речи, соответствующие темам. Связанная структура базовых элементов памяти корреспондирует с формированием слов из звуков (букв), следующий уровень организации нейронной сети корреспондирует с формированием фраз, предложений. При это вариативность предложений существенно больше, чем вариативность слов, что связано с увеличением сложности следующего уровня. То есть, и в языке наблюдается иерархическая структура, где образование связей нового уровня ведет к созданию новых элементов на базе относительно устойчивых структур сети предшествующей сложности.

В этой связи интересно отметить, что письменная речь как новый, по отношению к устной речи, технический механизм коммуникации, полностью повторяет структуру устной речи. Более того, письменная речь, обеспечивая более надежную фиксацию базовых элементов, не предполагает автоматическую фиксацию всей сети: эту фиксацию сети вместе с воспроизводством информации осуществляет сам человек по тем же принципам, что и при формировании устной речи. Даже изобретение книгопечатания не избавило человека от необходимости восстанавливать информацию на основе прочитываемых текстов: смыслы, образы и т.п., которые, кстати, никогда не совпадают с авторским (или чьим иным) восприятием текста.

И все-таки письменная речь уже показала качественные отличия в воспроизведении информации. В письме сложно передать все интонационные особенности устной речи: знаки препинания, ударения и (существенно реже) вспомогательные интонационные знаки не решают эту задачу в полной мере. То есть интонация не запоминается в письме. В обиходном употреблении эти знаки из письменной речи исчезают полностью, что приводит к просодическим искажениям в языках при недостаточной устной коммуникации.

Другая специфика имеет место в видах письма, отличных от алфавитного: иероглифическое, предметное, пиктографическое. Здесь фиксация первичных базовых элементов происходит не на уровне звуков, а на более высоких уровнях обобщения. Однако общий иерархический принцип организации языка остается неизменным.

Память – Цифровые технологии - Язык. Изменение коммуникационных технологий ведет к изменению языка. Тезис сам по себе очевидный, но важны основные механизмы воздействия коммуникационных технологий на язык.

Первая коммуникативная революция – изобретение письменности, заменила память человека памятью письма. Как мы указывали выше, эта замена является не полной и лишь расширяет возможности полноценной коммуникации. Интонационное обеднение компенсируется значительным увеличением времени жизни текстов. Сам процесс использования и фиксации информации оставался таким же, как в процессе устной речи: буква – звук, письменное слово – смысловое значение, письменное предложение – смысловое содержание предложения, письменный текст – дискурс. С позиции физиологии обучение устной речи и речи письменной имеют различие лишь в сигнальных рецепторах, участвующих в процессе передачи информации между коммуницирующими субъектами: звуковые или зрительные. Поэтому, как правило, использование аудиовизуальной информации является общепринятой технологией обучения письму.

Печатное слово, вторая коммуникативная революция, принципиально не изменило письменной речи. Существенный результат книгопечатания – масштабное увеличение сроков хранения информации на внешней памяти (практически до бесконечности), так как самый надежный способ сохранения информации – ее копирование [4]. Поэтому сразу перейдем к современной, цифровой революции.

В качестве основных особенностей цифровых технологий коммуникации отметим следующие: 1) во внешнюю память можно загрузить любое количество любой информации; 2) использование информации из внешней памяти не требует ее восстановления в смысле, описанном выше; информация представляется в готовом виде и требуется лишь ее поиск по реперным словам / словосочетаниям; 3) в процессе использования информации полностью отсутствует акт перезаписи, то есть ее обновления; 4) не требуется выделение и запоминания «базовых» элементов информации, и в качестве аналогов таковых выступают реперные словосочетания, необходимые для поисковых систем; 5) поисковая система, а не человек, предлагает готовое решение «задачи восстановления информации», причем информация «восстанавливается=находится» в заранее заданном формате и объеме и не имеет никаких отклонений от фиксированного образца, удовлетворяющего признакам поиска.

При учете указанных особенностей работы с цифровой информацией, существенно отличающейся от информации, запомненной человеком, происходят следующие трансформации языковых структур, пока еще используемые как интерфейс в работе с компьютером: 1) базовые элементы (буквы, слова, предложения) становятся не кодами смыслов, а признаками поиска, теряет значение и исчезает словарное ударение, интонация, на второй план уходят правила грамматики (в частности, правила разделение слов при переное), поскольку информационные системы автоматически корректируют (иногда неверно) правописание в соответствии с загруженными словарями; 2) одинаковые или близкие по написанию слова с разными смыслами исчезают из обращения, как неэффективные в поиске; 3) упрощается синтаксис, конструкции предложений ограничиваются примитивными формами как наиболее эффективными для систем поиска информации; более того, формируется особый синтаксис поисковых систем, который диктуется задачами поиска, а не восстановления информации.

Таким образом, цифровые технологии не просто изменяют качество коммуникации, но меняют в значительной степени способ мышления, а вместе с этим и язык коммуникации. Если в схеме «память – язык» языковые конструкции выстраивались и модифицировались по единому принципу центрального активного элемента – памяти человека (устройство восстановления информации), то в системе «память – цифровые технологии – язык» таким активным элементом становится устройство поиска «нужной» информации среди моря уже созданной и зафиксированной. Помимо того, что в цифровом алгоритме практически исключается возникновение допустимых ошибок, представляющих основу для творчества (мышления), отметим также важный факт изменения ценности информации в процессе обычной коммуникации. Информация для человека, ее количество, определяется по отношению к заданной цели [4]. В процессе коммуникации целевые установки изменяются, то есть естественная коммуникация принципиально нелинейный процесс, требующий адаптивную систему обмена информацией. Такие системы представляют естественные языки в силу из родственности по структуре с процессами памяти. Работа с цифровыми системами обработки информации ориентирована на фиксированную цель, а потому изменение цели возможно только после ее достижения (и обязательно при участии

человека), в противном случае достижение цели заканчивает процесс электронной коммуникации. Поэтому есть основание предполагать, что в масштабах решения больших задач, цифровая коммуникация менее эффективна, чем естественная, хотя первая и характеризуется высокой и сверхвысокой скоростью обмена данными, значительно превышающей скорость процессов на основе естественных нейронных сетей.

Заключение. Данная работа акцентирует внимание на принципиальном различие коммуникации посредством языка и коммуникации посредством цифровых технологий. Конечно, на практике нет абсолютных механизмов коммуникации и человек использует всегда их комбинации. Однако, если все предыдущие механизмы коммуникации не затрагивали основы, связанные с физиологией памяти человека, то переход в массовом масштабе к электронным средствам коммуникации вывел на первый план системы поиска информации. Эти системы, решая многие задачи быстрее человека, фактически решают только задачи выбора. (Мы не касаемся здесь темы искусственного интеллекта, а задачи комбинации информационных блоков не являются задачами коммуникации). Но задача выбора имеет принципиальное отличие: она не позволяет делать неконтролируемые ошибки. А выявление и корректировка ошибок – основа процесса мышления. То есть, информационные технологии отучают человека думать. Заметим, что с развитием этих технологий в ближайшем будущем отпадет необходимость в текстовом интерфейсе и даже в звуковом. При этом язык будет меняться в сторону приспособления и обслуживания поиска, а не мышления.

Вывод, который вытекает из данной тенденции, таков: современный тренд в эволюции языков требует специальных мер по охране языков от воздействия компьютерных, цифровых технологий. Не потому, что цифровые технологии - это «плохо», а потому, что у них иная коммуникативная основа. Искажения языков под действием цифровых технологий фиксируются сегодня на уровне словообразования, на уровне построения предложений. Но самое серьезное искажение – это появление неограниченного числа стандартных текстов (квазикопий), не имеющих информационной новизны и значимости.

По-видимому, единственным решением этих проблем является последовательное освоение сначала устной, затем письменной и только потом цифровой коммуникации. В полном соответствии с развитием коммуникационных технологий человечества. Изменение порядка этапов развития человеческого мозга, человеческого сознания в процессе обучения недопустимо.

Список литературы

19. Анохин К.В. Мозг и разум. //tvkultura.ru/video/show/brand_id/20898/ episode_id/156199/Мозг и разум: видеолекция, стенограмма. – Часть 1. (обращение 17.06.2019).
20. Анохин К.В. Мозг и разум. //tvkultura.ru/video/show/brand_id/20898/ episode_id/156648/Мозг и разум: видеолекция, стенограмма. – Часть 2. (обращение 17.06.2019).
21. Хомский Н. О природе и языке: с очерком Секулярное священство и опасности, которые таит демократия. М.: УРСС: ЛЕНАНД, 2018.
22. Чернавский Д.С. Синергетика и информация. Динамическая теория информации. 2-е изд., М.: УРСС, 2004.

Попова Татьяна Игоревна, доктор филологических наук, профессор, профессор Санкт-Петербургского государственного университета, Санкт-Петербург, Россия

Popova Tatiana, Doctor of Philology, Professor, Professor, St. Petersburg state University, Saint Petersburg, Russia

РЕЧЕВОЙ ЖАНР И ПОДДЕРЖАНИЕ КОНТАКТА ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ОНЛАЙН-УРОКА

SPEECH GENRE AND MAINTAINING CONTACT DURING THE ONLINE LESSON

Аннотация: В статье рассматриваются особенности коммуникативной компетенции преподавателя, ведущего онлайн-урок по русскому языку как иностранному на уровне В2. В объем коммуникативной компетенции преподавателя входит владение определенным набором информативных и фатических речевых жанров, помогающих установить контакт с учащимся при дистантной форме общения. В статье анализируется набор речевых жанров, которыми должен владеть преподаватель, для создания атмосферы сотрудничества. На основе трехчастной структуры онлайн-урока выявляются речевые жанры, характерные для каждой из частей онлайн-урока. Для первого урока характерны информативный диалог-расспрос и диалог, улучшающий межличностные отношения (похвала, комплимент), а также диалог-обмен мнениями. В основе второго урока лежит фатический интеллектуальный диалог, позволяющий не только высказать мнение, но и передать эмоциональное отношение к проблеме. Для третьей части, представляющей собой проект учащегося, необходимым умением для преподавателя является владение эмоциональным фатическим диалогом, позволяющее поддержать учащегося эмоциональными реакциями. Автор приходит к выводу, что понимание специфики речевых жанров и овладение стратегиями речевого поведения при ведении диалогов в разных жанрах помогает преподавателю, ведущему урок онлайн, контролировать ситуацию и одновременно создавать атмосферу сотрудничества.

Ключевые слова: онлайн-урок, русский язык как иностранный, структура урока, речевой жанр

Abstract: The author considers the peculiarities of communicative competence of the teacher, who conducts online lesson on Russian as a foreign language at the level of B2. The scope of communicative competence of the teacher includes possession of a certain set of make-know discourse and fatic discourse that help to establish contact with the student in a distant form of communication. The author analyzes a set of speech genres, which the teacher should own, to create an atmosphere of cooperation. Based on the three-part structure of the online lesson, the author identifies speech genres specific to each part of the online lesson. The first lesson is characterized by informative dialogue-inquiry and dialogue, improving interpersonal relationships (praise, compliment), as well as dialogue-exchange of views (make-believe discourse). The second lesson is based on a fatic intellectual dialogue that allows not only to express an opinion, but also to convey an emotional attitude to the problem. For the third part, which is a student project, the necessary skill for the teacher is the possession of emotional fatic dialogue, which allows supporting the

student with emotional reactions. The author comes to the conclusion that understanding the specifics of speech genres and mastering the strategies of speech behavior in conducting dialogues in different genres helps the teacher, leading the lesson online, to control the situation and at the same time create an atmosphere of cooperation.

Keywords: online lesson, Russian as a foreign language, the structure of the lesson, speech genre

Introduction. (Введение, теория, данные). В связи с распространением интернет-технологий актуальной формой обучения в конце XX – начале XXI вв. стало онлайн-образование. Появились термины «дистанционное обучение» (ср. distance learning), «электронное образование / обучение» (в английском варианте используются два термина: e-learning, с акцентом на обучении, и e-teaching, с акцентом на преподавании), а также «виртуальное обучение» (virtual learning). Сегодня эти понятия широко вошли в профессиональный лексикон преподавателя иностранного языка, роль которого в обучении все больше смещается в сторону активного авторского сопровождения учащихся в процессе освоения ими иностранного языка и иноязычной культуры.

В начале XXI века дистанционное обучение приобрело характер открытых образовательных ресурсов (далее - ООР) — «ресурсы, предназначенные для использования в преподавании, обучении, а также в научных исследованиях, находящиеся в общем доступе и обладающие открытой лицензией, которая разрешает доступ, использование, преобразование и распространение без ограничений или с минимальными ограничениями» [10, с.5].

В качестве примера ООР в преподавании русского языка как иностранного можно назвать авторские мультимедийные курсы "Краски-А1" и "Краски-А2", разработанные Берарди Симоной в Болонском университете в Италии [4]. В курсе пошагово описана технология создания компьютерно-дидактического ресурса в изучении РКИ в новой образовательной среде e-learning в условиях смешанного обучения (blended learning), предполагающего параллельное применение традиционных и дистанционных приёмов обучения.

Другим примером научного осмысления и внедрения ООР в практику подготовки русистов является проект сетевого русско-финского диалога «Мост», в котором принимали участие российские и финские студены. Особый интерес вызывает совместная проектная работа студентов в модуле «Взаимодействие в аутентичной виртуальной среде» под руководством модератора учебного сетевого форума [8].

Опыт создания ООРов выявил целый ряд проблем дистанционного обучения: включенность студента в образовательный процесс, проблемы обратной связи, проблемы создания особой электронной среды обучения. Эти проблемы были осмыслены в докторском исследовании А.Н. Богомолова «Научно-методическая разработка виртуальной языковой среды дистанционного обучения иностранному (русскому) языку» (2008). В диссертации было убедительно доказано, что виртуальная среда обучения иностранному (русскому) языку позволяет: индивидуализировать процесс обучения (сделать его более личностно-ориентированным); эффективнее использовать аудиторное время; интенсифицировать учебный процесс; организовывать новые формы индивидуальной и групповой работы иностранных учащихся; осуществлять общение с носителями языка в условиях отсутствия языковой среды; сделать традиционный учебный процесс инновационным (использовать новые педагогические и телекоммуникационные технологии) [5, с.22].

Следующим шагом в развитии электронных образовательных ресурсов стали массовые открытые онлайн-курсы — МООК (Massive open online courses — MOOC). Термин МООК подразумевает, что обучение должны быть массовым (от нескольких сотен участников),

открытым (бесплатными, с возможностью подключения к нему любого участника), дистанционным. МООК реализуют принципы открытости и доступности образования и дают право любому человеку на получение образования [6]. С 2012 года активно развиваются такие МООК-платформы, как Coursera, объединяющая 149 образовательных учреждения, edX, Udacity. В российском образовательном пространстве популярны такие платформы, как «Лекториум» (с 2009 г.), «Универсариум» (с 2013 г.), «Открытое образование» (2014).

Специализированной платформой по обучению русскому языку стала портал «Образование на русском», на котором реализуется более 130 МООКов гуманитарной тематики. На данном портале представлены курсы РКИ по всем уровням, рассчитанные на разный контингент (от 5 до слушателей 65+) [3]. На платформе «Универсариум» представлены Экспресс-курсы русского языка для иностранцев. Уровень А1 и А2, созданные коллективом авторов ВШЭ. На платформе Coursera представлены 4 курса по РКИ от В1+ до В2-2, объединенные в специализацию «Русский как иностранный», созданные коллективом авторов из СПбГУ.

Введение онлайн-образования потребовало от преподавателей иностранного языка освоение новых компетенций. В статье Lily K.L. Compton «Preparing language teachers to teach language online: a look at skills, roles, and responsibilities» («Подготовка преподавателей языков к онлайн-преподаванию языка: компетенции, роли и обязанности») [1] представлена структура компетенций, необходимых для онлайн-обучения языку. Помимо базовых ИКТ компетенций и умения работать в условиях учета ограничений и возможностей среды (задержка звука, временные ограничения), преподаватель онлайн-урока должен уметь организовать межличностное взаимодействие в группе/или с обучаемым. Онлайн-преподаватель языка должен владеть стратегиями, которые способствуют онлайн-социализации учащихся. В статье рассматривается вопрос о том, какими речевыми жанрами должен владеть преподаватель, ведущий онлайн-урок.

Methods. (методы). Материалом исследования послужили видеозаписи онлайн-уроков, проведенных в рамках педагогической практики учащимися программ магистратуры и аспирантуры СПбГУ весной 2019 г. [9]. Всего было проанализировано 9 онлайн-уроков для учащихся Греции (уровень В2), составивших 8 часов видеозаписей. Педагогическая практика проводилась по модели, разработанной авторами учебного пособия «Методика проведения онлайн-урока в рамках педагогики сотрудничества» (Под ред. Т.И. Поповой. Авторы: Анциферова О.В., Колосова Т.Н., Попова Т.И., Щукина К.А.) [7]. Данное учебное пособие было написано в рамках проекта - победителя конкурса на получение грантов для преподавателей магистратуры Стипендиальной программы Владимира Потанина 2017-2018.

Разработанная авторами концепция проведения онлайн-урока представляет собой трехчастную структуру. Онлайн-урок состоит из трех уроков по 40-45 минут, каждый из которых связан друг с другом тематически, их объединяют общая цель и задачи. **1 урок:** Стадия знакомства и выявления темы («Мне интересно говорить о …»). На первом уроке происходит активизация имеющихся знаний, умений и навыков, а также выявление тех проблемных грамматических тем, которые служат основой для формирования домашнего задания. **2 урок:** Базируется на предварительной самостоятельной работе обучающегося. На этом уроке происходит развитие имеющихся умений и навыков и формирование новых; расширяются знания по теме, выполняются коммуникативные задания, происходит подготовка к разработке проекта по теме. **3 урок:** Закрепление полученных знаний, совершенствование имевшихся и полученных умений и навыков. Смена ролей. Обучающийся представляет свой проект. Все поставленные методические цели

предполагают овладение учащимся определенным набором речевых жанров. В свою очередь преподаватель, ведущий онлайн-урок, должен обладать целым рядом коммуникативных умений ведения подготовленной спонтанной беседы, высокой коммуникативной компетенцией в различных жанрах речевого общения. В статье выявляются актуальные речевые жанры, входящие в обязательный минимум коммуникативной компетенции онлайн-преподавателя. В основе классификации речевых жанров лежит работа Н.Д. Арутюновой «Жанры общения» [2].

Results. (полученные результаты)

В результате анализа видеозаписей онлайн-уроков были выявлены следующие актуальные речевые жанры для каждой из частей онлайн-урока.

Для первого урока – стадия знакомства, выявления темы и установления контакта – необходимо владение, в первую очередь информативными жанрами (диалог-расспрос) и жанрами, регулирующими межличностные отношения.

Диалог-расспрос. Задача онлайн-преподавателя – узнать как можно больше подробностей об интересах учащегося, установить доверительные отношения. Так как онлайн-урок проводили практиканты – студенты магистратуры и аспирантуры – у них было много общего опыта, что способствовало установлению атмосферы равноправия и сотрудничества. Диалог-расспрос (информативный речевой жанр) необходимо поддерживать диалогом**, регулирующим межличностные отношения**, а именно теми речевыми жанрами, которые улучшают отношения: похвала, комплименты. На стадии представления/знакомства необходимо проявлять интерес к собеседнику. Например: Обучающийся – *Я учусь в университете на лингвистике.* – Онлайн-преподаватель: *А на каком курсе вы учитесь?* – Обучающийся: - *На втором*. - Онлайн-преподаватель: - *О! Я тоже. У меня тоже сейчас диплом. А какая у вас тема?* - Обучающийся: - *Я пишу о фонетике*. - Онлайн-преподаватель: - *О! Это очень серьезная тема!* (комплимент)

Для динамичного ведения онлайн-урока онлайн-преподавателю необходимо владеть **регулятивными речевыми жанрами**, управляющими деятельность обучающегося. С учетом задачи установления доверительных отношений лучше использовать косвенные формы выражения указания (например, запрос разрешения), они служат одновременно и сигналом смены темы в диалоге: например. – *N., мы можем продолжить?*; - *N., я хочу показать фотографии. Вы, может быть, узнаете эти места в Петербурге*; - *Я хотела бы вместе с вами посмотреть короткий видеосюжет.*

Уже на первом уроке онлайн-преподавателю необходимо выяснить предпочтения учащегося, поэтому необходимо владеть таким речевым жанром, как **диалог обмен-мнениями.** Преподаватель в ходе первого урока должен выявить интерес учащегося к той или иной теме, поэтому он должен обращать внимание на оценочные суждения, высказанные учащимся в ходе диалога-расспроса. Например: Преподаватель – *N., а где вы сейчас находитесь?* – Учащийся: *В Салониках*. – Преподаватель: *А я нахожусь в Санкт-Петербурге. А Вы когда-нибудь были в России?* – Учащийся: *Да мы были в Росси, в провинции и в столице. Мне было интересно, как живут люди в провинции.* – Преподаватель: *Да, это очень интересно. Да, я поняла (*повтор из-за сбоя звука*). А какие отличия? Есть ли они?* - Учащийся: *Люди в провинции живут размеренно. И есть советское влияние, в кавычках. Но в Москве и Петербурге – это современные города*. – Преподаватель: *Да, это правда. Москва больше похожа на все мегаполисы мира.*

Преподаватель должен обратить внимание на то, какие темы готов поддержать собеседник, чему он готов давать оценки. Например, при обсуждении короткометражного фильма «Успех» учащийся уклонился от оценки поведения героев фильма и их прямой характеристики: - Преподаватель: *Кто из них счастлив?* – Учащийся: *Я вообще не знаю*.

Когда преподаватель предложил обсудить фотографии людей, кто и как выглядит и чем занимается, студент также не поддержал эту тему разговора (богатство и манера одеваться): - Преподаватель: *У меня есть несколько примеров, которые опровергают стереотипы.* (показывает фотографии). *Что объединяет этих людей?* – Учащийся: *Я их не знаю.*

В результате стадии знакомства у собеседников должны сложиться представления друг о друге, о степени открытости, о способности высказывать свою точку зрения, об интересах, что позволяет остановиться на каком-то одном аспекте обсуждаемой темы.

Второй урок строится на обсуждении просмотренных дома видеофрагментах и/или прочитанных статьях. В основе такой учебной деятельности лежит проверка выполнения задания. Надо сказать, что такая форма не вполне отвечает педагогике сотрудничества и нарушает доверительные отношения, сложившиеся в ходе первого урока. Это видно при выполнении следующего задания: преподаватель дает задание на выбор подходящего по значению слова из контекста прочитанной дома статьи. Преподаватель: *Я прошу вас сделать задание. Сначала прочитайте задание, пожалуйста. Можете читать вслух. Объясните, пожалуйста ваш выбор*. – Учащийся (удивляется). *Но я уже сказал. Я сделал выбор*. Способы проверки домашнего задания не должны проходить в форме регулятивных диалогов. Гораздо адекватнее в этом случае использование **фатического интеллектуального диалога**, представляющего собой неформальный обмен мнениями по актуальным вопросам политики, культуры, экономики. Такой диалог предполагает высказывание обоснованного мнения, доказательство, приведение фактов. Так, в том же уроке была продолжена выбранная на первом уроке проблема расизма в СМИ, рекламе и кинематографе. В качестве опорных элементов для обсуждения преподавателем были отобраны рекламные тексты, содержащие расистскую точку зрения или отражающую проблему расизма. В качестве стимула использовался вопрос «Можно ли, на Ваш взгляд, данную социальную рекламу назвать успешной?» (в письменной форме). В устной форме: Преподаватель: *Я прошу Вас оценить эту рекламу. Успешна ли она и почему?* – Учащийся: *Я не считаю успешной рекламу. Честно, я считаю эту рекламу действительно расисткой* (далее развернутая аргументация). – Преподаватель: *Да, я с вами согласна. Как можно назвать человека нормальным? По каким параметрам!?*

Таким образом, грань между формальным и неформальным общением в онлайн-уроке очень ощущается учащимся, и учащийся уклоняется от ответа, когда общение приобретает статусно-ориентированный характер.

Третья часть онлайн-урока – наиболее трудная, т.к. она является проектной работой учащегося и многое зависит от учащегося. Здесь преподавателю надо приготовиться к роли отвечающего, важное значение приобретают умения обобщать и развивать мысль учащегося. Удачным можно считать случаи, когда учащийся берет на себя инициативу общения. Например, учащийся предлагает обсудить фильм, раскрывающий обсуждаемую проблему. Он сам готовит вопросы для обсуждения. Возможность завладения инициативой в общении во многом зависит от позиции преподавателя. Если преподаватель сам высказывает личную точку зрения, это обеспечивает равноправное общение. Например, Преподаватель: *Я благодарю Вас, что Вы вспомнили этот фильм. Я посмотрела этот фильм на этой неделе трижды!* – Учащийся: (польщенный и удивленный): *Трижды?* (не веря*). Можно спросить? – Да, конечно*. *– Вы впервые посмотрели этот на этой неделе? – Нет, первый раз я посмотрела этот фильм несколько лет назад, но за это время я изменилась. Я выросла. Я по-другому воспринимаю этот фильм. – Этот фильм, действительно, оставил след на мне. – Да, я согласна. На меня этот фильм тоже произвел сильное впечатление.* Данный интеллектуальный фатический диалог поддерживается **эмоциональным фатическим**

диалогом (выражение восхищения), цель которого поделиться эмоциями и разделить их, найти поддержку своим эмоциональным реакциям на происходящее событие (или просмотренный фильм, прочитанную книгу).

Таким образом, в онлайн-уроке могут быть задействованы все речевые жанры, от формальных до неформальных, при этом характер общения развивается от формального общения к неформальному.

Discussion. Проведение онлайн-урока несмотря на большую долю спонтанности требует от преподавателя тщательной подготовки, продумывания возможных ходов развития урока, возможных реакций собеседника. У преподавателя должно быть множество зрительных опор для смены деятельности в онлайн-уроке, в котором трудно удержать внимание учащегося. Преподаватель должен понимать, какие методические цели он ставит, чему он обучает, при этом урок должен протекать в кажущейся спонтанной естественной форме. Сложной проблемой является установление статусов собеседников и связанная с этим проблема контроля. При равноправных отношениях трудно осуществить функцию контроля. Необходимо искать такие формы контроля, которые были бы возможны при равноправных отношениях (например, игровые технологии).

Implication (заключение). Понимание специфики речевых жанров и овладение стратегиями речевого поведения при ведении диалогов в разных жанрах поможет преподавателю, ведущему урок онлайн, контролировать ситуацию и одновременно создавать атмосферу сотрудничества. Высокий уровень коммуникативной компетенции преподавателя сравним с коммуникативной компетенцией журналиста, ведущего интервью. Проведение онлайн-урока помогает совершенствовать педагогическое мастерство преподавателя, вынужденного искать в новой коммуникативной ситуации адекватные формы сотрудничества с обучающимся.

Список литературы (References)

1. Compton L. Preparing language teachers to teach language online: a look at skills, roles, and responsibilities, Computer Assisted Language Learning, 2009, 22:1, 73-99, https://doi.org/10.1080/09588220802613831
2. Арутюнова Н.Д. Жанры общения/ Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1998. – С. 649-653.
3. Афанасьева Э.М. Массовые открытые онлайн-курсы в системе открытого образования: история и практика реализации // Русский язык за рубежом. – 2018. – №1 – С.15 – 19.
4. Берарди С, Буглакова Л.М. Дистанционное обучение и коммуникативный мультимедийный курс для самообучения русскому языку как иностранному «Краски-А2» // Вестник Российского университета дружбы народов. - Серия: Русский н иностранные языки и методика их преподавания. — 2007. - No 1 (5). —
5. Богомолов А.Н., Ускова О.А. Дистанционное обучение русскому языку как иностранному: обзор отечественных и зарубежных информационных технологий и методик. М.: ЦМО МГУ, 2004. - 74 с.
6. Каракозов С.Д., Маняхина В.Г. Массовые открытые онлайн-курсы в зарубежном и российском образовании// Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2014. №3. С. 24 – 29.
7. Методика проведения онлайн-урока в рамках педагогики сотрудничества / Под ред. Т.И. Поповой. Авторы: Анциферова О.В., Колосова Т.Н., Попова Т.И., Щукина К.А. Учебно-методическое пособие для студентов-магистрантов филологических специальностей. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2019. (в печати)

8. Миловидова О. В. Моделирование процесса коммуникативно-прагматического обучения иностранному языку в формате русско-финского сетевого диалога / О. В. Миловидова // Изв. РГПУ им. А. И. Герцена. Аспирантские тетр. — СПб., 2006. —№ 1. — С. 135—138.
9. Обучение по принципу peer-to-peer. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://iri.spbu.ru/ru/obuchenie-po-principu-peer-to-peer/ (дата обращения: 04.06.2019).
10. Рекомендации по работе с открытыми образовательными ресурсами (ООР) в сфере высшего образования. — М.: Институт Юнеско по информационным технологиям в образовании, 2011.

Электронные источники (Electronic source)

Специализация. Русский как иностранный/ Гончар И.А., Колесова Д.В., Попова Т.И., Рогова К.А., Хорохордина. [Электронный ресурс] Режим доступа: https://www.coursera.org/specializations/russkiy-kak-inostrannyy (дата обращения: 04.06.2019).

Первое занятие. [Электронный ресурс] Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=QXucgGb78bU&feature=youtu.be (дата обращения: 04.06.2019).

Второе занятие. [Электронный ресурс] Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=U0O3zPNTd78&feature=youtu.be (дата обращения: 04.06.2019)

Экспресс-курсы русского языка для иностранцев. Уровень А1 и А2. [Электронный ресурс] Режим доступа: https://universarium.org/course/647 (дата обращения: 04.06.2019)

Репонь Антон, доктор философии, почетный профессор РосНОУ, Университет им. Матея Бэла, философский факультет, кафедра славянских языков, Банска Быстрица, Словакия.

Repoň Anton, Ph.D., Honorary Professor RosNOU, Matej Bel University, Faculty of Arts, Department of Slavic languages, Banska Bystrica, Slovakia.

ФИЛЬМ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

(Использование аудиовизуальных и мультимедийных средств в оценке коммуникации и культурной компетентности)

THE FILM IN THE RUSSIAN LANGUAGE LESSON

(The use of audiovisual and multimedia tools in the evaluation of communication and cultural competence)

Аннотация. В настоящее время большое количество информации передается через СМИ и Интернет. Медиапродукты включают видеоролики и фильмы, которые мы можем очень эффективно использовать для обучения иностранному языку. Правильная дидактическая обработка фильма развивает коммуникативные способности учеников. Основанный на дидактической обработке, фильм развивает не только эстетические, но и критические содержательные компетенции ученика. Преимущества использования фильма в обучении русскому языку включают в себя медиаобразование – развитие медиаграмотности ученика; популярность и мотивацию - фильм мотивирует ученика учиться; аудиовизуальную

привлекательность – помогает сделать видео или фильм более осмысленным; подлинность – фильм позволяет глубжее проникнуть в российскую среду; повышение культурной и языковой компетентности ученика – поддержка продуктивных навыков (говорение, письмо), развитие рецептивных навыков (понимание увиденного и услышанного).

Ключевые слова: аудиовизуальные и мультимедийные средства, фильм, видеоролики, план урока, Мульти-Россия, аудирование, говорение

Abstracts. Currently, a large amount of information is transmitted through mass media. Media products include video and movies that we can very effectively use to teach a foreign language. The correct didactic processing of the film develops communication skills of students. Based on the didactic processing, the film develops not only aesthetic but meaningful and critical competence of the student. The benefits of using film in teaching Russian language to include media education - the development of media literacy among students, the popularity and motivation - the film motivates student learning; audio-visual appeal - make a video or film more meaningful; authenticity - the film allows to penetrate into the Russian environment; increase cultural and linguistic competence of the student - support productive skills (speaking, writing), the development of receptive skills (understanding what he saw and heard).

Keywords: audiovisual and multimedia, film, video, lesson plan, Multi-Russia, listening, speaking

Введение. Цель статьи – показать учителям-русистам и студентам, изучающим русский язык как неродной, что фильм на уроке русского языка позволяет глубже проникнуть в российскую среду и повысить культурную и языковую компетентность ученика.

Теория. Исследование основано на теоретических работах словацких ученых-методистов, изучающих практику преподавания иностранного языка как неродного (Недомова, Влхова, Зеленица, Ференчик), включает практический анализ фильма Мульти-Россия («Мы живём в России») – серии короткометражных мультфильмов с набором упражнений, с которыми учитель может работать на уроке русского языка.

Данные и методы. С точки зрения методики преподавания иностранного языка в практике закрепления речевых навыков работа с видеоматериалами привлекательна для учеников с нескольких точек зрения. Включение видеозаписей и фильмов в обучение устраняет монотонность обучения и стереотипы. «С помощью аудиовизуального обучения у учащихся создаются необходимые связи между тем, что они видят и слышат, и иллюстративными языковыми образцами и представлениями о том, что говорится; эта связь, в свою очередь, помогает развить коммуникативную компетентность. Визуальная динамика видео позволяет представить живой язык в действии, основанный на контексте общения» [3, 19]. Ученик также получает много информации с помощью невербальных сигналов, в частности фонетических (интонация, акцент, скорость речи) или визуальных (жесты, выражение лица, артикуляция говорящего, движение, общее поведение и внешний вид). Визуальный материал позволяет ученикам сосредоточиться на этих невербальных средствах выражения, неотделимых от речи.

Существует несколько способов использовать фильм в классе. Словацкие методисты З. Недомова и К. Влхова представляют в своей монографии следующие способы представления фильма в обучении русскому языку:

1. Презентация в блоке – в этой презентации ученики пассивны и мало учатся. В фильме отсутствует дидактическая обработка. Преимуществом является естественный вид всего фильма, идентифицируемый с сюжетом и персонажами. Для учителя такая презентация выгодна тем, что ее не сложно подготовить.

2. Презентация с интервалами – недостатком является разделение фильма на отдельные части. Такая презентация стирает сюжетную линию. Преимуществом является возможность дидактической обработки пленки. Учитель может подготовить различные задания для учеников, над которыми они будут работать до, во время или после просмотра фильма.

3. Презентация «сэндвич» – учитель выбирает только те части фильма, которые важны для достижения поставленной цели. Недостатком может быть то, что ученики не понимают фильм главным образом из-за его фрагментации и незавершенности.

4. Представление фрагмента – учитель выбирает только определенную ключевую сцену из фильма, которая ориентирована на цель урока. Небольшой отрывок из фильма учитель может показать несколько раз и подробно поработать с ним [2, 39].

Правильный выбор фильма или видео в обучении имеет решающее значение. На первом этапе учитель должен установить цель урока. Учитель не должен забывать, что необходимо выбрать фильм, который соответствует возрасту учеников и уровню владения языком. Если он хочет пробудить интерес учеников к изучению русской культуры, речи и окружающей среды, он должен выбрать фильм, который будет им интересен. Лучше всего работать с короткими сценами из фильма или с короткими видеороликами, которые содержат достаточно стимулов для обсуждения, относятся к обсуждаемой теме и соответствуют поставленным целям. Отрывок из фильма или видео должен быть предварительно просмотрен несколько раз учителем, чтобы собрать всю необходимую информацию и лучше познакомиться с живым русским языком. Учитель дидактически обрабатывает отрывок из фильма или видео, готовит соответствующие упражнения. Обучающиеся могут выполнять упражнения до, во время и после просмотра фильма или видео.

Правильно выбранная демонстрация видео или фильмов позволяет получить множество полезной информации, множество языкового материала для отработки навыков речи в различных ситуациях общения и является прогрессивным и эффективным инструментом в изучении иностранных языков. Однако мы не должны переоценивать роль видео и кино в обучении. Видео не может заменить другие учебные пособия и дидактическую технику, оно просто дополняет его. Использование видео и фильмов в обучении в настоящее время в основном используется для разнообразия уроков [1, 22].

Как уже упоминалось, учитель может подготовить упражнения для учеников для работы до, во время и после завершения видео или фильма. В нашей статье представляем следующие упражнения, с помощью которых мы можем работать на уроках русского языка.

До просмотра видео возможны следующие упражнения:

1. Название фильма или видео – ученики по названию угадывают содержание видео / фильма. С помощью этого упражнения ученики улучшают свои коммуникативные навыки.

2. Ассоциограмма – ученики записывают свои ассоциации с названием видео / фильма. Они могут написать их на доске, чтобы каждый мог их увидеть.

3. Шляпа с вопросом – каждый ученик достает простой вопрос из шляпы, на который отвечает после окончания фильма.

4. Каково начало фильма? – на основе постера фильма или другой фотографии ученики пытаются придумать вступительную сцену.

5. «Слепое» прослушивание – звук включен, а изображение выключено. Согласно тому, что слышали ученики, они пишут список персонажей и предметов, которые они ожидают увидеть в фильме.

6. Фильмы на русском языке и субтитры на родном языке – ученики готовят к сцене словацкий дубляж, который затем сравнивают со словацкими субтитрами.

7. Вступительная песня раскрывает больше информации о фильме – услышав вступительную песню, ученики пытаются расшифровать содержание фильма из ее текста.

9. Понимание – ученики отвечают на вопросы перед просмотром фильма и потом обсуждают, сравнивая свои ответы с реальностью.

Упражнения, которые мы можем использовать во время просмотра видео / фильма:

1. Заполнение пробелов – ученики добавляют пропущенный текст в диалог героев, основываясь на том, что они видели и слышали.

2. Тихие субтитры – ученики на экране смотрят субтитры на русском языке без звука. Учитель распределяет роли персонажей, а ученики читают заголовки вслух во время просмотра фильма.

3. Детектор лжи – учитель пишет, сознательно с ошибками, краткую сюжетную линию. Во время просмотра ученики делают пометки в тексте, исправляют его или поднимают руку и произносят слово «неправда» и исправляют ошибку.

4. Описание «замороженных сцен» – учитель останавливает видео, а ученики описывают сцену, которую они видят. Ученики дают описание предметов, персонажей и отношений между ними.

5. Пленка без звука – звук выключается, а изображение включается. Согласно истории, месту и поведению персонажей, ученики копируют их реплики.

6. Отдельные каналы (Звук х Изображение) – одна группа учеников видит изображение, но не слышит звук (зрители). Вторая группа слышит звук, но не видит изображение (слушатели). Учащиеся проходят собеседование в парах (один зритель и один слушатель) и стараются получить как можно больше информации о тексте.

7. Типичные выражения – ученики записывают типичные выражения отдельных персонажей, с которыми они могут продолжать работать.

8. Правильный порядок сцен – ученики получают фотографии отдельных сцен из фильма. Их задача – расставить картинки в правильном порядке и пересказать содержание фильма в соответствии с картинками.

После просмотра видео / фильма мы можем работать со следующими упражнениями:

1. Содержание / понимание фильма – учитель спрашивает устно или письменно, понимают ли ученики видео / фильм.

2. Правда / неправда – у учителя есть вопросы, на которые ученики отвечают «да» или «нет». Цель - выяснить, поняли ли ученики фильм.

3. Кто что сказал? – ученикам ставится задача соединить речь персонажей с соответствующей фигурой.

4. Вопросы для режиссера – после видео / фильма ученики готовят вопросы режиссеру картины.

5. Завершение фильма. Учащиеся отвечают на вопросы, оставшиеся без ответа в фильме, заканчивают рассказ о судьбе персонажей.

6. Письмо актеру / актрисе – ученики выбирают из фильма персонажа, которому хотят написать письмо о своих впечатлениях от фильма.

7. Домино – ученик пишет одно ключевое слово из фильма на доске. Другие ученики добавляют слова, начиная с буквы, на которую заканчивается предыдущее слово.

8. Заключительные слова – последнюю сцену фильма учитель останавливает, и ученики придумывают последние слова главного героя.

9. Кинокритика / рекламный текст – ученики пишут собственную рецензию или текст рекламного ролика фильма.

10. Переставленные фрагменты – учитель выпускает фрагменты из фильма в неправильном порядке. Роль учеников состоит в том, чтобы расположить фрагменты в хронологическом порядке и обосновать их выбор.

11. Сравнение. Учащиеся сравнивают литературное произведение с фильмом.

12. Моя любимая сцена – ученики описывают сцену, которая им понравилась больше всего.

13. Оценка (плюсы / минусы) – на одной стороне доски ученики будут писать положительные впечатления, а с другой - отрицательные. Вместе они обсуждают, как они будут оценивать фильм.

Теоретические знания культурологического характера можно использовать для работы с короткими анимационными русскими видеороликами. Видео дают ученикам интересную информацию о России, страноведении, русских городах, культуре, истории, современности. Это подходящий материал для учеников второго или третьего класса гимназии или средней школы в Словакии, которые достигли уровня B1.

Видеоролики Мульти-Россия («Мы живём в России») кратко дают основную информацию об отдельных районах России и других достопримечательностях. Это анимационные короткометражные фильмы с множеством картинок, которые делают информацию более интересной и тем самым способствуют обучению. В качестве демонстрации в нашей работе мы представим одно короткое видео с набором упражнений, с которыми мы можем работать на уроке русского языка. Упражнения ориентированы в первую очередь на развитие рецептивных (понимание воспринимаемого и услышанного) и продуктивных (письмо, речь) навыков. Упражнения также включают грамматические и словарные упражнения. Упражнения в первую очередь развивают коммуникативную и культурную компетентность ученика.

Представим план работы на занятии с использованием данного дидактического материала.

Мульти-Россия («Мы живём в России») - серия короткометражных мультфильмов.

Авторы: Алексей Почивалов, Степан Бирюков.

Продолжительность: 5 минут.

Продолжительность урока: 45 минут.

Инструменты: компьютер, проектор, картинки.

Цель урока: представить Москву и Россию в целом.

План урока

Время	**Название задачи**	**Рабочий процесс**	**Способность**
4 мин	**О чём будет фильм?**	Учитель представляет ученикам название фильма и пишет его на доске. Мульти-Россия («Мы живём в России»). Ученики догадываются, о чем будет короткометражный фильм.	говорение

8 мин	**Кто это?**	Учитель показывает ученикам мультипликационный образ медведя, который является рассказчиком короткометражного фильма. Учитель задает следующие вопросы: 1. Какое животное вы видите на картинке? 2. Как вы думаете, кто это? 3. Какую роль играет во фильме? 4. Где он может жить? 5. Какой у него характер? 6. Он грустный или весёлый? Добрый или злой? Сильний или слабый? Почему вы так думаете? 7. Посмотрите на картинку. О чём может быть мультфильм?	говорение
6 мин	**Словарный запас**	Ученики знакомятся с новой лексикой из фильма о России и Москве. В первом столбце будут новые русские слова, которые ученики будут соотносить со словацкими эквивалентами. Ученики будут формировать предложения, используя новую лексику.	говорение
6 мин	**Фильм без звука**	Учитель выключает звук и позволяет ученикам видеть картину. Основываясь на увиденном, ученики записывают ключевые слова (объекты, персонажи, краски) и пытаются передать содержание фильма.	говорение
2 мин	**Фильм**	Первый просмотр короткометражного фильма о России и Москве.	аудирование
4 мин	**Описание картинки**	Учитель останавливает фильм, и ученики описывают сцену, которую они видят.	говорение
6 мин	**Вопросы**	После просмотра фильма учитель задает ученикам вопросы, например: 1. С какими другими странами можно сравнить территорию России? 2. Сколько морей омывает Россию? 3. Каких русских гениев ты можешь назвать из фильма? 4. Каково население Москвы?	говорение

		5. Какие достопримечательности упоминаются в мультфильме?	
5 мин	**Домино**	Ученик пишет одно ключевое слово из фильма на доске. Ученики дополняют его другими словами, которые должны начинаться с буквы, заканчивающей последнее слово в строке (принцип игры домино).	письменная форма, говорение
4 мин	**Работа с картинками**	Ученики получают фотографии отдельных сцен из фильма. Роль учеников - кратко передать содержание фильма в соответствии с рисунками.	говорение

Рисунок Но 1: Кто это?

(Источник: http://www.multirussia.ru/index.php?id=34)

Рисунок Но 2. Описание картинки

(Источник: : http://www.multirussia.ru/index.php?p=show_film&fid=27)

Словарная работа – соедините русское слово с его словацким эквивалентом.

1. поместиться	a) oceán
2. необъятный	b) hlavné mesto
3. омывать	c) vážiť si, ceniť si
4. природные богатства	d) národnosť
5. океан	e) zmestiť sa, vojsť sa
6. национальность	f) financie
7. дорожить	g) do výšky
8. вширь	h) omývať, obmývať
9. столица	i) prírodné bohatstvá
10. ввысь	j) do šírky
11. финансы	k)rozsiahly

Ключи:

1e, 2k, 3h, 4i, 5a, 6d, 7c, 8j, 9b, 10g, 11f

Рисунок Но 3. Работа с картинками
(Источник: http://www.multirussia.ru/index.php?p=show_film&fid=53)

Рисунок Но 4. Работа с картинками
(Источник: http://www.multirussia.ru/index.php?p=show_film&fid=27

Заключение. Целью работы с короткими видеороликами является ознакомление студентов с русской культурой, историей, русскими городами, историческими памятниками и художниками. Кроме того, студенты знакомятся с разговорным русским языком и расширяют свои знания о русских реалиях, при этом повышается их коммуникационная и культурная компетентность. В настоящей статье мы попытались показать, что уроки русского языка могут быть более интересными и привлекательными для учеников. Надеемся, что данный опыт будет полезен для учителей, работающих с фильмами и видеороликами на уроках русского языка как неродного.

Список литературы

1. FERENČÍK, M. 1991. *Rôzne techniky využitia videoprogramu vo vyučovaní angličtiny*. In Video o výučbe cudzích jazykov. Bratislava : Dom techniky ZSVTS, 1991. ISBN 80-233-0196-9. s. 32-38.
2. NEDOMOVÁ, Z. – VLHOVÁ, K. 2009. *Metodika výuky ruského jazyka na 2. stupni základních škol a středních školách z pohledu pedagogické praxe – náměty pro začínajícího učitele.* 1. vyd. Ostrava : Ostravská univerzita, 2009. 120 s. ISBN 978-80-7368-890-5.
3. ZELENICKÁ, E. 1996. Názornosť ako determinant technológie vyučovania cudzích jazykov. In Technológia vyučovania a cudzie jazyky. Nitra : Vysoká škola pedagogická, 1996. ISBN 80-8050-085-1. s. 19-23.

Сидорович З.З., кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русской филологии Гродненского государственного университета имени Янки Купалы, Гродно, Республика Беларусь

Sidorovich Z.Z., Ph.D. in Philology, Associate Professor of the Russian Philology, Yanka Kupala State University of Grodno, Grodno, Belarus

ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ДИСЦИПЛИНЫ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

ELECTRONIC EDUCATIONAL AND METHODICAL COMPLEX OF DISCIPLINE IN HIGHER SCHOOL

Аннотация. В статье рассматривается проблема создания единой электронной информационно-образовательной среды в учреждениях высшего образования, построенной на принципах открытости, доступности и адаптивности образовательных услуг к познавательным запросам различных категорий населения, в целях удовлетворения образовательных потребностей обучающихся и повышения качества образования. Разработка электронного учебно-методического комплекса (ЭУМК) изучаемой дисциплины является

базовым компонентом современных компьютерных информационных и коммуникационных технологий и позволяет организовать дистанционную форму обучения. В статье предложен возможный вариант структурно-логической организации учебного материала дисциплины «Деловое общение» для студентов-филологов, в том числе иностранцев, специальности «Русская филология. Деловая коммуникация» в Гродненском государственном университете имени Янки Купалы (Республика Беларусь). Также описаны принципы создания ЭУМК, его структурные компоненты, группы электронных ресурсов, преимущества и недостатки использования комплексов в образовательном процессе, даны рекомендации по разработке и совершенствованию ЭУМК. Использование ЭУМК на занятиях в высшей школе помогает более продуктивно организовать процесс преподавания, выбрать индивидуальную траекторию получения образования, активизировать самостоятельную работу обучающихся, предоставить им качественные учебные материалы в удобной форме, эффективно контролировать усвоение учебного материала и уровень знаний.

Ключевые слова: электронный учебно-методический комплекс, электронная информационно-образовательная среда, информационно-образовательные ресурсы, компьютерные технологии, дистанционное обучение, учебный процесс, образовательный стандарт, деловое общение

Abstract. The article examines the problem of developing in higher education institutions of a unified system of electronic information-educational environment based on the principles of openness, accessibility and adaptability of educational services to the educational demands of various categories of population in order to satisfy the educational needs of students and to improve the quality of education. The development of an electronic educational-methodical complex on a discipline of study (EEMC) is the basic component of the modern computer information and communication technologies; it also allows organizing distance education. The article presents a possible variant of the structural and logical organization of the study materials on the discipline “Business communication” for philology students, including foreign students, in the specialty “Russian Philology. Business Communication” at Yanka Kupala State University of Grodno (Republic of Belarus). The author also describes the principles of creating an EEMC on a discipline of study, its structural components, the groups of electronic resources, the advantages and disadvantages of using the complexes in the educational process, and gives recommendations on designing and improving EEMC. Using EEMC in higher education institutions helps to more productively organize the teaching process, to choose an individual educational trajectory, to intensify students’ independent work, to provide students with the study materials in a convenient form, to effectively control learning and the level of knowledge.

Keywords: electronic educational-methodical complex (EEMC), electronic information-educational environment, information educational resources, computer technologies, distance education, educational process, educational standard, business communication

Введение. По мере развития цифровых технологий всё б*о*льшую актуальность приобретает новый формат обеспечения получения образования, которое претерпевает в последние годы значительные изменения, а процессы доведения информации до обучаемых, в том числе и через сеть Интернет, качественно модернизируются. Очевидно, что новое время требует интерактивного характера взаимоотношений между коммуникантами, а способность человека выбирать не только учреждение образования, но и форму, способы и средства обучения благодаря личному предпочтению или специальным технологиям становится всё более распространённым явлением.

Современному обществу присущ новый взгляд на образование, который во многом определен внедрением новых образовательных технологий и принципов организации

учебного процесса. «Информационно-образовательная среда вуза – это среда информационного взаимодействия, которое имеет своей целью удовлетворение образовательных потребностей студентов, магистрантов, аспирантов и обеспечивается специальными аппаратными и программными средствами» [3, с. 197], поэтому в учреждениях образования все более активно используются современные информационные и коммуникационные технологии. «Электронная информационно-образовательная среда – это информационно-образовательные ресурсы, информационные технологии, телекоммуникации, соответствующие технологические средства, и все это должно полностью обеспечивать обучение независимо от места нахождения. Задача организации состоит в том, чтобы создать свою собственную электронную среду в такой форме, которая определяется требованиями действующих законодательных и нормативных актов» [11].

Электронная информационно-образовательная среда в Гродненском государственном университете имени Янки Купалы включает: образовательный портал, государственные образовательные стандарты и нормативные документы, зарубежные программы и фонды, образовательные сайты, персональные сайты преподавателей, виртуальные методические интернет-объединения, ресурсы научной библиотеки Гродненского государственного университета имени Янки Купалы, базу данных «Труды ученых ГрГУ им. Янки Купалы. Полный текст», электронный научно-методический журнал «Университет образовательных инноваций», мероприятия и online-общение (дистанционные конкурсы, олимпиады, интернет-конференции, вебинары, форумы, чаты) и другое.

Выбор типа и вида деятельности зависит от учебной дисциплины, исследуемой темы, организаторских способностей преподавателя и обучаемых, готовности студентов к самостоятельной деятельности, наличия необходимых ресурсов (например, выбор платформы дистанционного обучения [1], наличие учебного центра, оснащенного специальной аппаратурой, информационные ресурсы в виде электронных учебников и компьютерных курсов, преподаватели-тьюторы и др.). Перспективы компьютеризации учебного процесса связаны с созданием специальных программ по дисциплине: обучающе-тренировочных, учебно-игровых, контролирующих и интегрированных [9, с. 60–61]. По мнению специалистов, дистанционное обучение является наиболее перспективным направлением в образовании XXI столетия [10, с. 592].

Введение единых требований к научно-методическому обеспечению всех дисциплин, а также систематизация использования в образовательном процессе каждого учреждения высшего образования ЭУМК актуально и востребовано в целях повышения качества образования. С мая 2015 г. для обучающихся на I, II и III ступенях общего среднего образования в тестовом режиме работают ЭУМК по всем учебным дисциплинам, разработанные на платформе Moodle. Они размещены на Национальном образовательном портале Республики Беларусь [7] и широко пропагандируются на протяжении последних лет в преподавательской среде. Национальный институт образования, Академия последипломного образования, Минский областной институт развития образования и другие учреждения из системы повышения квалификации педагогов регулярно проводят обучающие семинары для учителей-предметников по формированию у них навыков работы с ЭУМК.

Теория. ЭУМК создается по учебной дисциплине на научно-методическом и программно-техническом уровнях, отражает современное состояние развития науки и основывается на результатах фундаментальных и прикладных научных исследований, призван обеспечить реализацию требований образовательных стандартов в высших учебных заведениях на всех этапах образовательного процесса [6]. «ЭУМК – программный мультимедийный продукт учебного назначения, обеспечивающий непрерывность и полноту дидактического цикла процесса обучения и содержащий организационные и

систематизированные теоретические, практические, контролирующие материалы, построенные на принципах интерактивности, информационной открытости, дистанционности и формализованности процедур оценки знаний» [11].

Основными принципами разработки ЭУМК являются: системность и многоуровневость; модульность (представление учебного материала в виде логически завершенных взаимосвязанных модулей, соответствующих определенным разделам учебной программы учреждения высшего образования по дисциплине и обеспечивающих последовательность ее изучения); индивидуализация и дифференциация обучения (объём и последовательность изучения материалов могут быть адаптированы к индивидуальным потребностям и возможностям обучаемого); наглядность (представление учебного материала в виде разнообразных форм: аудио-, видео-, графической информации, схем, чертежей и т.п., облегчающих понимание и усвоение новых понятий, утверждений, выводов); интерактивность (организация системы педагогической поддержки обучаемого); многовариантность (индивидуальная структура и интерфейс по одной и той же дисциплине как «видение» научного знания каждого преподавателя и вариативность траекторий обучения в зависимости от программы курса); доступность для обучающихся (через сеть Интернет на персональных компьютерах или мобильных устройствах); оперативность (возможность простой корректировки); регулирование (предоставление пользователю возможности выбора учебных модулей с выводом на экран всей необходимой информации); универсальность (соответствие программных требований ЭУМК возможностям компьютерной техники большинства пользователей); совместимость (выполнение элементов ЭУМК в форматах, позволяющих комплектовать из автономных элементов единую систему ЭУМК, проводить содержательное и программное обновление, формировать электронные библиотеки (факультетские, кафедральные, персональные) ЭУМК в рамках одной специальности (направления специальности, специализации)); компактность и низкая стоимость тиражирования.

ЭУМК включает разделы: пояснительная записка (введение) к ЭУМК; учебная программа по дисциплине; теоретический раздел (методические рекомендации по изучению дисциплины; мультимедийные презентации лекционных занятий; тексты лекций, электронные учебники, учебные и учебно-методические пособия и др.; методические разработки по инновационным формам обучения); практический раздел (планы семинарских, практических и лабораторных занятий по изучаемой дисциплине; виртуальная лабораторная работа (стенд), электронный тренажер, деловая игра и др.); раздел контроля знаний (материалы по управляемой самостоятельной работы студента, тематика контрольных работ, рефератов, вопросы к текущей и итоговой аттестации (зачет, экзамен); электронные (виртуальные) тесты, тестовые задания для самопроверки и самоконтроля; методические разработки по инновационным формам диагностики компетенций); вспомогательный раздел (справочники, статистические сборники, информационные письма, отчеты, доклады и иные материалы; учебный терминологический словарь, перечень электронных образовательных ресурсов и их адреса на сайте учреждения образования, ссылки на базы данных, справочные системы, электронные словари, сетевые ресурсы и др.).

Оформление ЭУМК осуществляется в соответствии с требованиями межгосударственного стандарта, а утвержденные ЭУМК подлежат государственной регистрации.

Данные и методы. Предлагаемый ЭУМК представляет собой возможный вариант структурно-логической организации учебного материала дисциплины «Деловое общение» для студентов-филологов, в том числе иностранцев, специальности «Русская филология. Деловая

коммуникация». Цель ЭУМК – повысить качество знаний по курсу «Деловое общение» и обеспечить эффективность процесса преподавания данной дисциплины в вузе в соответствии с требованиями современных информационных и коммуникационных технологий. Комплекс предназначен для раскрытия содержания, специфики и структуры делового общения, для освещения роли делового этикета как важной составляющей деловой культуры общества. В соответствии с учебным планом на изучение дисциплины отводится 20 аудиторных часов: лекции – 10 часов; практические занятия – 10 часов. Форма контроля – зачет.

ЭУМК «Деловое общение» отражает современный уровень развития коммуникативистики и основывается на результатах фундаментальных и прикладных научных исследований в сфере делового общения. Учебный материал представлен в виде логически завершенных взаимосвязанных модулей, соответствующих определенным разделам учебной программы по дисциплине и обеспечивающих последовательность изучения данного курса. Каждый из разделов предназначен для теоретического и методического обеспечения учебного процесса, для самостоятельной работы студентов по усвоению соответствующих тем.

Карта ЭУМК дисциплины «Деловое общение»

1. УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА ПО ДИСЦИПЛИНЕ
   - 1.1. Учебная программа
   - 1.2. Учебная программа (рабочий вариант)
2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ
   - 2.1. Методические рекомендации по изучению предмета
   - 2.2. Мультимедийные презентации
     - 2.2.1. Деловые отношения, их типология
     - 2.2.2. Вербальные и невербальные способы общения
     - 2.2.3. Деловой этикет
     - 2.2.4. Деловая речь
     - 2.2.5. Имидж делового человека
   - 2.3. Электронные пособия
     - 2.3.1. Зельдович Б.З. Деловое общение.
     - 2.3.2. Колтунова М.В. Язык и деловое общение: Нормы, риторика, этикет.
     - 2.3.3. Рева В.Е. Деловое общение.
     - 2.3.4. Скаженик Е.Н. Деловое общение.
     - 2.3.5. Узерина М. С. Этика делового общения.
   - 2.4. Дополнительный материал
     - 2.4.1. Коммуникативная техника общения
     - 2.4.2. Профессиональная культура и имидж делового человека
     - 2.4.3. Манипуляции в общении. Нейролингвистическое программирование
     - 2.4.4. Харизма. Секреты харизмы
     - 2.4.5. Этикет телефонного разговора
3. ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ
   - 3.1 Практическое занятие «Языковая личность в деловых отношениях»
   - 3.2 Практическое занятие «Невербальные способы коммуникации»
   - 3.3. Практическое занятие «Этикет служебных отношений»
   - 3.4. Практическое занятие «Деловые документы»
   - 3.5. Практическое занятие «Деловая риторика»
4. РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

4.1. Вопросы
4.1.1. Вопросы к зачету
4.1.2. Вопросы для самопроверки
4.2. Тесты
4.2.1. Тестовые задания для самопроверки. Вариант 1
4.2.2. Тестовые задания для самопроверки. Вариант 2
5. ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ
5.1. Рекомендуемая литература
5.2. Терминологический словарь

Преподаватель русского языка как иностранного в рамках дистанционного обучения может предложить студентам воспользоваться дополнительными различными ресурсами, гиперссылки на которые можно дать в ЭУМК конкретной дисциплины: специализированными порталами и ресурсами по русскому языку, количество которых постоянно растет, наиболее авторитетные из них: «Грамота.ру» (www.gramota.ru), «Культура письменной речи» (www.gramma.ru), «Русские словари» (www.slovari.ru), «Русский язык для делового человека» (www.mylanguage.ru), «Портал по использованию русского языка и получению образования на русском языке» (http://www.russianforall.ru) и др.; дистанционными курсами для иностранных студентов, которые изучают русский язык; базами данных текстов и учебных ресурсов, электронными библиотеками и энциклопедиями, электронными словарями; виртуальными сообществами, в которых обсуждаются проблемы изучения русского языка; собраниями звуковых, фото- и видеофайлов по определенной тематике, загружаемых из Интернета (например, «Youtube»); различными средствами коммуникации, в том числе социальными сетями и др. [8, с. 139]. Целенаправленную языковую тренировку можно проводить с помощью электронных тренажеров, компьютерных шаблонов и редакторов. Развитию коммуникативных умений иностранных студентов, изучающих русский язык, способствуют электронная почта, чат-технологии, блоги, паблики и т.д.

Следует отметить, что на сегодняшний день трудно найти курс русского языка для иностранных студентов, соответствующий представленным в научно-методической литературе критериям. Например, необходимо наличие демонстрационной версии, руководства для пользователя, справочников, встроенных в систему, системы интерактивного взаимодействия с пользователем информации, процедур оценки эффективности обучения и т.д. [8, с. 141]. Сами обучающиеся без преподавателя могут испытывать трудности с тем, чтобы разобраться в материалах курсов.

В качестве положительного фактора многих курсов выступает то, что большое внимание в них обращается на использование ресурсов Интернет, включая аутентичные страноведческие материалы (историю, экономику, культуру, политику), дополнительные тексты для чтения, электронные словари [4, с.10].

Полученные результаты. Разрабатывая ЭУМК, направленные на обучение РКИ, преподаватель должен учитывать разную функциональную нагрузку элементов курса. Условно по функционально-целевой ориентации можно выделить четыре группы электронных ресурсов: 1) справочно-информационные («глоссарий», «книга», «папка»,

«страница»), которые обеспечивают содержательную сторону процесса обучения, содержат научно-теоретические материалы по русскому языку; 2) обучающего характера («лекция», «тест», «задание»), работа с которыми позволяет обучающемуся освоить и закрепить научно-теоретический материал, сформировать некоторые практические умения; 3) контрольно-диагностические («Hot Potatoes», «игра», «тест», «опрос», «задание»), с помощью которых определяется уровень академической успеваемости обучающихся, степень сформированности у них некоторых компетенций; 4) интерактивные ресурсы, позволяющие получать обратную связь, быстро оценивать эффективность применения ЭУМК, организовать групповую работу обучающихся, интенсивный обмен информацией между ними и преподавателем («чат», «форум», «задание», «опрос») [5, с. 106].

Использование ЭУМК при изучении любых дисциплин, в том числе иностранными студентами, имеет ряд дидактических преимуществ: возможность создания информационно-образовательной среды; возможность круглосуточного доступа к специально структурированным и адаптируемым учебным материалам, предусматривающим непрерывность иноязычной коммуникативной и научно-познавательной деятельности студентов в пространство вуза и за его пределами, а также автоматизацию контроля усвоения информации (посредством самопроверяющихся упражнений), обеспечивающую мгновенное подкрепление выполненных в обучении шагов; учет личностных запросов и потребностей студентов в плане выбора стратегически важных тем и степени их проработки, оптимальной скорости работы с учебным ресурсом, траектории и стратегии обучения как немаловажного условия повышения их активности, сознательности и личной ответственности за результаты обучения [2, с. 28].

Однако существуют проблемы, которые возникают при проведении занятий с использованием ЭУМК: недостаточно разработаны стандарты качества и методики осуществления дистанционного образования; проблемы с авторскими правами и записью дистанционных материалов; проблема идентификации личности обучаемого; недостаточный уровень владения компьютерными технологиями у некоторых преподавателей и у части студентов; технические характеристики используемой аппаратуры не всегда поддерживают мультимедийные возможности (проигрывание флэш-анимаций, видеофрагментов, аудиозаписей и другое); загруженность компьютерного класса; недостаточная мотивация у студентов к самостоятельной работе и к самообразованию, отсутствие самодисциплины личности обучаемого, осознанности получения знаний; основа обучения – письменная; проблема здоровьесбережения.

Заключение. Современное обучение осуществляется с помощью компьютерных информационных и коммуникационных технологий. Преимущества дистанционного обучения в том, что оно открывает студентам доступ к различным источникам информации и стимулирует умение работать с ней, повышает эффективность самостоятельной деятельности и активизирует роль обучающегося в учебном процессе, предоставляет новые возможности для творчества, способствует закреплению различных профессиональных навыков.

Для того чтобы успешно обучаться дистанционно, студент должен овладеть компьютерной компетенцией, т.к. образовательный процесс осуществляется посредством специализированных порталов по изучаемым курсам, баз данных текстов и учебных

ресурсов, электронных библиотек и энциклопедий, электронных словарей, переводчиков и тренажеров.

При создании ЭУМК по изучению русского языка как иностранного рекомендуется использовать лингвострановедческий подход, так как он позволяет удовлетворять познавательные и коммуникативные потребности студентов, способствует формированию и развитию их языковой и речевой компетенций, реализует идею интернационализации высшего образования, предоставляет возможность поделиться языковым опытом, получить компетенции межкультурной коммуникации.

Список литературы

1. Асматуллаева Н.С. Выбор платформы дистанционного обучения: Dokeos // Педагогические науки. 2010. №2. Режим доступа: http://www.rusnauka.com/27_NII_2010/Pedagogica/71637.doc.htm. Дата доступа: 10.08.2017.
2. Бердникова Д.В., Дугарцыренова В.А., Купцова А.К. Сетевые ресурсы как средство оптимизации обучения академическому письму на иностранном языке в условиях самостоятельной работы // Иностранные языки в школе. – 2017. – № 3. – С. 26–39.
3. Воротницкий Ю.В., Жук А.И., Мандрик П.А. Современный электронный учебно-методический комплекс – основа информационно-образовательной среды вуза // Информатизация образования–2010: педагогические аспекты создания информациионно-образовательной среды: материалы междунар. науч. конф., Минск, 27–30 окт. 2010 г. – Минск : БГУ, 2010. – С. 197–201.
4. Евстигнеев М.Н., Сысоев П.В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий. – Москва: Глосса-Пресс, 2010. – 220 с.
5. Захарова С.Н. Готовность к применению системы дистанционного обучения Moodle как компонент информационной компетентности преподавателя учреждения высшего образования // Веснік БДУ. Серыя 4. Філалогія. Журналістыка. Педагогіка. – 2015. – № 2. – С. 104–108.
6. Кодекс Республики Беларусь об образовании // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. Режим доступа: http://www.pravo.by/. Дата доступа: 24.01.2011.
7. Национальный образовательный портал Республики Беларусь. Режим доступа: https://www.adu.by/ru/ ; http://e-vedy.adu.by/. Дата доступа: 10.02.2015.
8. Низовая И.Ю. Профессиональная компетенция преподавателя русского языка как иностранного в области информационно-коммуникационных технологий // Вестник Воронежского государственного технического университета. – Т. 8.– № 10-1. – 2012. – С. 138–143.
9. Савко И.Э. Применение персональных компьютеров при обучении русскому языку // Лекции по актуальным вопросам методики преподавания русского и белорусского языка: пособие для студ. филол. фак-тов вузов. – Минск: БГУ, 2003. – С. 60–70.
10. Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: учебно-метод. пособие для преподавателей русского языка как иностранного. – М.: Русский язык. Курсы, 2012. – 784 с.
11. Электронный учебно-методический комплекс как базовый компонент информационно-образовательной среды образовательной организации. Режим доступа: http://inoo.omsu.ru/sites/default/files/eumk.pdf. Дата доступа: 11.03.2019.

Улазаева Галина Васильевна, кандидат филологических наук, доцент, Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова, Институт филологии, иностранных языков и массовых коммуникаций, заведующая кафедрой русского языка как иностранного, Улан-Удэ, Российская Федерация

GalinaV. Ulazaeva, Cand. Sc. Philology, Associate Professor of Russian as a foreign language chair, Institute of philology, foreign languages and mass communication, Banzarov Buryat State University, Ulan-Ude, Russian Federation.

ФИЛЬМЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НА МАТЕРИАЛЕ КОРОТКОМЕТРАЖНОГО ФИЛЬМА БУРЯТСКОГО РЕЖИССЕРА Б.ДЫШЕНОВА «УЛЫБКА БУДДЫ»

FILMS AT RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES (A CASE STUDY OF BURYAT FILM DIRECTOR B.DYSHENOV'S SHORT FILM "BUDDHA'S SMILE")

Аннотация. Современные педагогические технологии дают нам возможность расширить рамки занятия и приводят к необходимости использования новых форм обучения. Настоящая статья посвящена рассмотрению вопроса эффективного обучения русскому языку иностранных учащихся посредством художественного фильма. Урок, построенный на основе фильма, создает благоприятные условия для развития коммуникативных способностей иностранных учащихся. Помимо развития и совершенствования коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих (языковой, речевой, социокультурной компетенций) построение учебного процесса на основе видеоматериалов позволяет решать проблему формирования личности, готовой к межкультурному общению. Знакомство с фильмами местных режиссеров позволяет иностранным студентам осознать реалии другого, в данном случае, бурятского народа, готовит их к адекватному восприятию менталитета представителей другой культуры, способствует духовному развитию.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; коммуникативная компетенция; современные педагогические технологии; короткометражный фильм; региональный компонент; межкультурная коммуникация

Abstracts. Modern pedagogical techniques give us the opportunity to widen class borders and require new teaching forms. The article considers the issues of effective teaching to foreign students through films. They make favorable conditions to develop communicative abilities of foreign students. Apart from communicative competence, film-based classes solve the problem of forming a personality ready for intercultural communication. Local films introduction let foreign students realize the realities of Buryat people; accept the mentality of another culture representative; develop mentally.

Keywords: Russian as a foreign language; communicative competence; modern pedagogical techniques; short film; regional component; intercultural communication

Введение. Умение общаться лежит в основе организации всех сфер человеческой жизнедеятельности. Овладение основами иноязычного общения является своеобразной базой для формирования коммуникативной компетенции в целом, для формирования социокультурной компетенции учащегося, в частности.

Одной из трудностей обучения русскому языку как иностранному (РКИ) является ограниченная возможность общения иностранцев с носителями языка и использования навыков общения вне занятий с преподавателем. Современные педагогические технологии дают нам возможность расширить рамки занятия и приводят к необходимости использования новых форм обучения языку. Одной из таких форм является видеоурок.

Цель настоящей работы – рассмотреть возможности видеозанятия с иностранными учащимися на материале короткометражного фильма современного бурятского режиссера.

Теория. Нельзя не согласиться с тем, что использование видеоподдержки на уроках РКИ способствует повышению качества обучения, повышению мотивации изучения русского языка, воспитанию толерантного отношения к чужой культуре, приобщению учащихся к культурным ценностям других народов, а также создает условия для самостоятельной работы студентов. Использование различных каналов поступления информации при знакомстве с фильмами, безусловно, положительно влияет на восприятие и прочность усвоения изучаемого материала.

Изучение языка вне изучения культуры, бесспорно, невозможно. В содержание занятий по РКИ должна быть включена информация о традициях, обычаях народов, населяющих территорию Российской Федерации. При обучении РКИ в учебных заведениях Республики Бурятия важно познакомить иностранных учащихся и с культурой России, и с культурой Бурятии. Культурологические материалы о Бурятии на занятиях с иностранными учащимися предъявляются на русском языке.

Укажем, что подобная работа в иноязычной аудитории сочетает обучающую технологию с использованием видеофильмов и технологию проблемного обучения. В рамках проблемного обучения этот фильм дает возможность организовать активную самостоятельную деятельность учащихся по разрешению проблемной ситуации, в результате чего могут вырабатываться коммуникативная компетенция и развиваться мыслительные и творческие способности учащихся [1, с.264].

Данные и методы. Короткометражный художественный фильм «Улыбка Будды» отражает бурятскую действительность, а в целом, актуальные и вечные темы, позволяет в очередной раз обратиться к общечеловеческим ценностям. Режиссер Б. Дышенов делился: «Я хочу, чтобы о бурятах, как о народе, узнали во всем мире, ведь мы очень талантливы» [3]. Сюжет, рассказанный за 20 минут, прост и философичен. Эта история о том, как обретает веру семилетний деревенский мальчик. Мальчик Гомбо возвращается домой из школы, ему хочется сладостей, но в доме он их не находит. В чаше с подношениями у статуи Будды ребенок видит конфеты. Он хочет взять одну. Но он знает, что этого делать нельзя… Ребенок проявляет силу, не позволяет себе потревожить божницу, взять конфету из вазочки с ритуальными подношениями. И когда измученный борьбой с самим собой мальчик отказывается от соблазна, милосердное божество награждает его за добродетель, посылает ему знак, что согласно поделиться конфетой.

В основе истории, рассказанной в этом фильме, лежит буддийская притча. Мнение Б. Дышенова о своем фильме: «Фильм - не религиозный, он представляет собой рассказ о духовном мире ребенка, который еще по-детски смотрит на мир, но открывает в нем для себя нравственные ценности» [3].

Фильм «Улыбка Будды» – участник престижного международного Пусанского кинофестиваля, участник крупнейшего мирового кинофестиваля в Берлине, где получил приз «Хрустальный медведь». Молчаливый диалог мальчика с божеством не оставил равнодушным членов жюри этого кинофестиваля.

Предлагаем примерную методическую разработку занятия по фильму «Улыбка Будды» с иностранными студентами, владеющими русским языком в объеме первого сертификационного уровня. Занятие строим на основе рекомендаций Капитоновой Т.И., Московкина Л.В., Щукина А.Н. по работе с фильмом (подготовительный этап, первый просмотр, второй просмотр, завершающий этап) [2]. Опыт работы с этим фильмом в иностранной аудитории показывает, что он оказывает достаточно сильное эмоциональное воздействие на иностранных учащихся. Определим цель занятия: изучение современного бурятского кино. Задачи: развитие коммуникативной компетенции учащихся на основе знакомства с бурятской культурой; активизация речемыслительной деятельности; совершенствование навыков выражения мнения; создание дополнительной мотивации для знакомства с историей и культурой бурятского народа.

На первом этапе преподаватель вводит студентов в тему кинофильма, сообщает им цель знакомства с фильмом, семантизирует ключевые слова (к примеру, в данном случае это могут быть лексические единицы *буддизм, божество, хадак, притча*), проводит лингвострановедческую работу, вводятся и активизируются новые слова, словосочетания, речевые клише в устной речи студентов. Заметим, «успешность воздействия аудиовидеоматериала во многом определяется допросмотровой работой, которой нельзя пренебрегать» [1, с.249]. На втором этапе преподаватель дает студентам задание понять основное содержание фильма. После просмотра проверяется степень понимания фильма и обсуждается его содержание. Упражнения после просмотра направлены на развитие речевых умений. На третьем этапе преподаватель дает студентам задание полностью понять содержание фильма, при этом он иногда останавливает просмотр и комментирует происходящее. Данный этап может включать в себя следующие виды работ: беседу по фильму, выражение своей позиции (монолог), дискуссию, написание эссе, написание рецензии на фильм.

Первый этап. Вопросы/задания: 1. Какие российские фильмы вы знаете? Какие эмоции они вызвали у вас? 2. Знакомы вы ли с бурятскими фильмами? Знакомы ли имена бурятских режиссеров? На этом этапе целесообразным считаем рассказать о том, что: Баир Дышенов – заслуженный деятель искусств Бурятии, внесший существенный вклад в развитие киноискусства Бурятии; в этом фильме он выступил и автором сценария, и режиссером, и продюсером; этот фильм является участником различных международных фестивалей. Предполагается, что на данном этапе нужна наглядность (фото/видео режиссера, актера, сыгравшего роль мальчика). 3. Можно дать задание предугадать сюжет фильма по названию. В ходе первого просмотра фильма учащиеся могут делать необходимые им записи (которые, возможно, понадобятся им на этапе проверки понимания содержания фильма).

Послепросмотровая работа. Этап обсуждения. Вопросы: 1. Были ли верны ваши предположения относительно сюжета и событий фильма, сделанные по названию фильма? 2. Если бы Вы были автором/режиссером этого фильма, как бы вы его назвали? 3. Кратко передайте содержание фильма. 4. Расскажите о своих впечатлениях после просмотра этого фильма. 5. Дайте оценку игре маленького актера. Обращаем внимание на мимику, жесты маленького героя фильма, что несет важную смысловую нагрузку (можно обсудить возможности невербального общения). 6. Почему мальчик не решался взять конфету из

чаши? 7. О чем, по вашему мнению, думал мальчик, когда смотрел в глаза Будде? 8. Что мальчик услышал, когда протянул руку к конфете? 9. Как мальчик понял, что Будда разрешил ему взять конфету? 10. Как вы думаете, о чем этот фильм? Над какими вопросами заставляет задуматься этот фильм? 11. Фильм «Улыбка Будды» снят по мотивам буддийской притчи. Знакомы ли вы с жанром притчи? В чем особенности этого жанра? 12. Какую роль играет религия в жизни человека? 13. Что вам известно о буддийском учении? 14. Как вы оцениваете работу режиссера? 15. Порекомендуете ли вы этот фильм своим друзьям? Почему?

Указанные вопросы призваны дать ориентиры при обсуждении данного фильма. Безусловно, преподавателем может быть несколько иначе построено обсуждение (с учетом методических, психологических факторов, возрастных, национальных, индивидуальных особенностей учащихся и т.д.). Обсуждение фильма может быть построено с учетом гуманистической цели – воспитание у обучающихся способности принимать чужую культуру. В сильных группах круг вопросов по фильму можно связать с этнокультурной спецификой.

Заключение. Для эффективного решения проблемы формирования коммуникативной компетенции, для ознакомления иностранных студентов с культурой страны изучаемого языка, для активизации их резервных возможностей необходимо использование художественных фильмов, являющихся ценным источником информации о стране изучаемого языка. Важно то, что аутентичные видеосредства «дают широкий круг ингвострановедческих и культурологических знаний» [2, с.248]. Овладеть основами иноязычного общения, не находясь в языковой среде, как известно, достаточно трудно. Поэтому важной задачей преподавателя является создание на занятии речевой среды, реальных ситуаций общения, используя для этого современные педагогические технологии (обучающие технологии с использованием фильмов, а также ролевые игры: социально-бытовые, профессиональные, проектные технологии, интерактивные технологии и др.). Построение учебного процесса на основе видеоматериалов позволяет решать проблему формирования, развития и совершенствования коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих (языковой, речевой, социокультурной компетенций), формирования личности, готовой к межкультурному общению.

Список литературы

1. Методика обучения русскому языку как иностранному : учебное пособие для вузов / И. П. Лысакова [и др.]; под. ред. И. П. Лысаковой. М., 2017.
2. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Т. И. Капитонова [и др.]. М., 2014.
3. Улыбка Будды [Электронный ресурс]. – Режим доступа: jivoe-kino.livejournal.com/62847.html (дата обращения: 25 марта 2019).
4. Фильм «Улыбка Будды» включен в программу 59-го Берлинского кинофестиваля [Электронный ресурс]. – Режим доступа: savetibet.ru/2009/01/20/smile_of_buddha_in_berlin.-html (дата обращения: 31 марта 2019).

Андреев Анатолий Николаевич, доктор филологических наук, профессор; профессор, Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет); Москва, Россия.

Andreev Anatoly N., doctor of Philology, Professor; Professor of Moscow state University of technology and management named after K.G. Razumovsky (First Cossack University); Moscow, Russia

Положенцева Ирина Вениаминовна, кандидат экономических наук, доцент; доцент, Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет); Москва, Россия.

Polozhentseva Irina V., candidate of economic Sciences, associate Professor associate Professor, Moscow state University of technology and management named after K. G. Razumovsky (First Cossack University); Moscow, Russia

ЛИТЕРАТУРА КАК ЦИВИЛИЗАЦИОННЫЙ ПРОЕКТ: ИНДИВИДОЦЕНТРИЗМ И ПЕРСОНОЦЕНТРИЗМ

LITERATURE AS A CIVILIZATIONAL PROJECT: INDIVIDUALISM AND PERSONALISM

Аннотация. Авторы полагают, что в настоящее время мы, наблюдая декоративное противостояние массовой литературы (чтива) и литературы художественной, как явления культуры, фактически становимся свидетелями противостояния двух противоположно ориентированных моделей цивилизации: *западно-неолиберальной*, которая в качестве универсального критерия всего на свете делает деньги (или человека бездуховного, если угодно) – и *восточно-консервативной*, мерой всех вещей, или универсальным критерием делающей личность, человека духовного, который обнаруживает главную ценность жизни не в деньгах. Это столкновение приняло характер информационной войны. Это именно война, причём даже не с целью замены одних ценностей другими, а с целью устранения ценностей посредством подмены их антиценностями, поэтому литература, как способ культивирования нравственно-философских ценностей и способ «производства личности» объявляется ненужной, а замечательное либеральное в своей легковесности требование к литературе *перестать культивировать смысл и стать гейм-литературой* на деле превращается в способ варваризации культуры. Противостояние цивилизаций не могло взяться ниоткуда., оно носит информационный характер и коренится в природе человека: индивидоцентризм связан с психикой, персоноцентризм – с сознанием. Каждый человек носит внутри себя обозначенное информационное противоречие, ибо каждый является и индивидом, и личностью. Свои тезисы авторы подтверждает анализом некоторых информационных технологий.

Ключевые слова: литература; цивилизация; культурные ценности; информационные технологии; управление информацией; неолиберализм; индивид; личность; персоноцентризм; индивидоцентризм

Abstract. The authors believe that at the present time we are witnessing a decorative confrontation between mass literature (fiction) and fiction as a cultural phenomenon, in fact we are witnessing the confrontation of two oppositely oriented models of civilization: the Western neoliberal, which as a universal criterion of everything makes money (or a man of the spiritless, if you will) – and the East conservative, the measure of all things, or a universal criterion of making a person, a spiritual person who discovers the main value of life is not in money. This clash took on the character of an information war. This is a war, not even to replace some values of others, and to eliminate values by the substitution of their anti-values, therefore,

literature as a way of cultivating moral values and the way of "production of identity" declared unnecessary, and liberal in their light requirement for literature to stop cultivating meaning and become a game literature actually turns into a method of barbarism and culture. The confrontation of civilizations could not come from nowhere. it is for informational purposes and is rooted in human nature: individualism is associated with the psyche, personcentred – consciousness. Each person carries within itself the designated information contradiction because everyone is both the individual, and the personality. Their theses, the authors confirmed the analysis of some information technology.

Keywords: literature; civilization; cultural values; information technologies; information management; neo-liberalism; individual; personality; personcentred; individualism

Актуальность. Сегодня не существует литературы вообще, равно как и художественности вообще, равно как и общечеловеческих ценностей вообще; сегодня ни одну литературную премию не получит книга только на том основании, что это хорошая книга. Хорошая книга – пустой звук, если этот звук не направлен на целевую аудиторию. Книга должна быть нужной правильной, востребованной, ангажированной (идеологически) и позиционировать себя так, чтобы автору и всем остальным казалось, что перед ними просто хорошо написанная книга. Простой принцип «то, что нравится нам, то и хорошо, а что нам не нравится – то плохо» возводится в ранг культурологической философемы.

Таково мудреное требование века, научившегося искусно вуалировать даже то, что самому не вполне ясно. Но разве кто-нибудь отменял высшие культурные ценности: Истину, Добро, Красоту? Никто не отменял. Однако время, расставляя все по своим местам, недвусмысленно ставит на ценности неолиберальные, которые не стесняются противоречить высшим культурным ценностям: вместо истины, добра и красоты – прагматизм, успех у публики и, значит, коммерческая выгода. Успех как таковой – это категория романтическая, следовательно, не имеющая отношения к неолиберализму. Одним словом – деньги.

Методология исследования. Итак, слово найдено: *неолиберализм* – отныне это наше все. (Термин взят из речи Е.М. Примакова на заседании Меркурий-клуба 13.01.2014 [7]) Новые либералы, неолибералы, иные либералы – это не те старые добрые либералы, которые и либералами-то были во имя ценностей культуры. Неолиберализм, по мысли академика Примакова, требует устранения государства из экономики; добавим, что из культуры неолибералы требуют устранения культуры – буквально ядра культуры, которое формируется высшими культурными ценностями; в литературе неолибералов, как легко догадаться, не устраивает сама литература (конец романа, конец литературы и самой истории, а в придачу и смерть автора провозглашены давно). Культурная ориентация мгновенно превратилась в антикультурную. Исторические перспективы – в конец истории. Литература – в чтиво. Человек – в пещерное homo. Жизнь – в смерть.

В последовательности неолибералам не откажешь: они везде и во всем требуют устранения культурных универсалий, чтобы тут же заменить их культом силы, социальный эквивалент которой – деньги. Уберите универсалии культурные ради универсалий докультурных, природных по сути своей. Это по-своему логично – только логика не привязана к *смыслу жизни*. Вообще не привязана к смыслу. [4]

Какое отношение деньги имеют к критериям художественности?

Академическое литературоведение заканчивается там, где вы противопоставили качество литературы – деньгам. Это вызов новым идеалам, да что там – самой толерантности неолибералов. Вызов деньгам – это единственное серьезное преступление в неоэпоху, когда история есть, а конца у нее нет, потому, как и самой истории нет, когда она есть. Об этом удивительном *отсутствии присутствия* еще Винни-Пух рассуждал в свое время. Происходит то, что и должно происходить: деньги, экономический инструмент прогресса западнохристианской цивилизации (восточнохристианской – в меньшей мере), постепенно из средства превратились в цель. Стали критерием всего, в том числе и литературы. На самом деле все еще сложнее, хуже и, не исключено, безнадежнее. На наших глазах деньги из цели опять превращаются в средство – на сей раз уже в средство отобрать у человека все, чего он добился благодаря (и при этом вопреки, конечно) деньгам: разум, свободу, культурную перспективу. С какой же новой целью?

С целью поработить всех, заставить их поверить в то, что они сами хотят быть существами примитивными, недостойными великой человеческой истории, позволившей осознать культуру как величайшую цель истории. У человека отбирают культурную миссию. [5] Почему сегодня? Появились информационные технологии, которых не было еще вчера; сегодня достижение неолиберальной цели технически осуществимо.

С какой целью поставлена такая мрачно-сказочная цель? Чтобы всех победить. Про культ силы помните? Там, где деньги, там всегда война. Там, где пахнет деньгами, нельзя не побеждать, иначе окажешься побежденным. Сегодня полыхает война информационная, а на повестке дня – гибридная. Сделать плохую книгу нужной, правильной, востребованной – это образчик успешной современной военной акции. По форме такая акция выглядит как информационно-технологический прессинг, как бизнес-проект, если угодно. Как нечто, продиктованное самой жизнью.

Результаты. Не стоит обманываться. Противопоставить денежки Истине – Добру – Красоте означает не что иное как тотальное уничтожение культуры. Это именно война с целью замены – хочется сказать, одних ценностей другими, предполагая, что мы по определению живем в мире ценностей; однако точнее сказать – с целью устранения ценностей, с целью подмены их антиценностями. [4] Исчезли ценности нравственно-философские, поэтому литература как способ их культивирования и способ «производства личности» просто не нужна, и такое страшно либеральное в своей легковесности требование к литературе *перестать культивировать смысл и стать легко(с)мысленной гейм-литературой* на деле превращается (вспомним: цель-средство-цель-средство-цель) в способ варваризации культуры. Именно так. Чистая Красота (ЧК) становится одним из самых эффективных (читай – кровавых) способов борьбы с Истиной – Добром – Красотой. Красота (стиль как таковой, применительно к литературе) станет смертоносным орудием в войне.

Если неолибералы от литературы умилительно заговорили о чистой и непорочной красоте (о ЧК), то есть об отлучении красоты от смысла – следует расценивать это как массированную идеологическую атаку в информационной войне. Подобная культурологическая преамбула совершенно необходима для разговора о современном состоянии литературы – любой, заметим, литературы. Следует осознать главное: мы стали свидетелями противостояния не массовой литературы (чтива) и литературы художественной как явления культуры; за этим декоративным противостоянием – столкновение двух противоположно ориентированных моделей цивилизаций, принявшее характер информационной войны: *западно-неолиберальной*, утрачивающей свой христианский характер, делающей деньги (человека бездуховного, если угодно) универсальным критерием всего на свете – и *восточно-консервативной*, мерой всех вещей (универсальным критерием) делающей личность, человека духовного, который обнаруживает главную ценность жизни не в деньгах. Название моделей цивилизаций условно, конечно, однако их наличие, которое проявляется (чем дальше – тем больше) через противостояние, безусловно. [1]

В представленной работе мы судим о характере цивилизаций по их литературным делам, поэтому в качестве полюса, полярно противоположного западно-неолиберальному, мы имеем в виду, в частности, русскую цивилизацию; возможно, западной цивилизации противостоит Китай или иные центры духовной силы; но пока это противостояние из границ русского мира не ощущается сколько-нибудь серьезно. Экспансия идеологии неолиберализма, определяющей идеологии цивилизации, – вот что определяет характер литературы и литературоведения сегодня.

Обсуждение результатов. Под *цивилизацией* в данной работе будем иметь в виду традиционные трактовки многозначного термина, например, локализованные во времени и пространстве характеристики конкретных социумов, или историко-философский аспект понятия (человеческая цивилизация в истории Земли), или общефилософское понимание термина (социальная форма движения материи) и др.), но, главным образом, цивилизация рассматривается как феномен информационной структуры – *как тип управления информацией* (бессознательный, обеспечивающий задачу *приспособления* человека к миру). Альтернативой цивилизации в данном контексте выступает *культура* – сознательный тип управления информацией, обеспечивающий потребности *познания.* С одной стороны, нетрадиционное употребление термина усложняет его трактовку; с другой – предлагаемое (информационное) понимание, по нашему мнению, присутствует в понятии цивилизация.

Итак, цивилизация или культура: таков ценностно-информационный контекст, в котором мы рассматриваем существование литературы. В культурно-содержательном смысле высокохудожественная классическая (традиционная) литература противостоит чтиву последовательной ориентацией на высшие культурные ценности, отчетливо принимающей форму *персоноцентризма*; чтиво же недвусмысленно ориентируется на индивида, легко принимающего, в отличие от личности, необходимый информационный облик (назовем этот информационный маскарад *индивидоцентризмом*).

Мы вновь имеем *два типа управления информацией*. *Индивид* (*объект* воздействия управляемой информации) можно вылепить по заданной идеологической матрице; *личность*, сама создающая ценностную парадигму Красота – Добро – Истина и потому выступающая как *субъект* и объект управления информацией одновременно, создает себя сама с помощью разума, ориентированного на объективные критерии реальности. [3]

Противостояние цивилизаций (собственно, противостояние бессознательного начала – сознательному) не могло взяться ниоткуда. Это противостояние носит информационный характер и коренится в природе человека: индивидоцентризм связан с психикой, персоноцентризм – с сознанием. Психика – сознание, натура – культура, индивид – личность, чтиво – литература, неолиберализм – просвещенный консерватизм. Каждый человек носит внутри себя обозначенное информационное противоречие, ибо каждый является (в разной мере) индивидом и личностью. Подчеркнём, что разговор о литературе и литературоведении неизбежен в указанной парадигме: персоноцентрические литература и литературоведение противостоят индивидоцентрическим. И никто не может уклониться от противостояния. Личность и высшие культурные ценности принципиально совместимы; индивид и высшие культурные ценности принципиально не совместимы. [2; 6]

Если посмотреть сквозь цивилизационную призму на дела литературные в России, невооруженным взглядом можно заметить противостояние двух общественно-литературных движений, чтобы не сказать лагерей: либералов-западников (давно уже превратившихся в неолибералов) и консерваторов-почвенников (они же державники, они же славянофилы). Словом, представителей двух цивилизаций, сосуществующих в русском мире.

Согласно западной прагматической морали, Боливару двоих не снести. Поэтому лихой ковбой в мыслях и душе своей давно готов избавиться от своего инакомыслящего конкурента (по здравом размышлении, само собой). Консерваторы-почвенники платят своим оппонентам той же монетой. На Боливаре-Земле для цивилизаций двух типов нет места. Или – или. В результате в русской литературе имеются два полюса и целый спектр между ними. Одни почитают Валентина Распутина, другие в полном восторге от Пелевина; одни взахлеб читают сомнительного Проханова, другие наслаждаются чтивом Улицкой. Однако в сфере культурно-литературной противостояние, если оно принимает форму относительно здоровой конкуренции, идет только во благо. В православной цивилизации принято по-христиански любить врагов – и это в высшей степени разумно. Именно враги, кто же еще, не дают победителю впасть в состояние застоя, стагнации, от которого до погибели рукой подать.

Ситуация биполярности предпочтительнее однополярности, по крайней мере в информационном плане: одна идентичность может обогащаться только за счет иной, противоположной. В контексте нашего разговора это означает следующее: деньги не стали пока мерилом художественности – однако художественная литература уже не может позволить себе роскошь не обращать внимания на деньги. Прагматизм отчасти может стать формой бескорыстия. Это сложная формула предполагает, в частности, совмещение рыночного и государственного регулирования литературной жизни. Утопия? Тогда добро пожаловать в реальность – в окопы информационной войны.

В заключение об информационных технологиях, которые могут принимать любой вид: от забавных шоу – до строгих академических диспутов. Взять, например, отношение к ключевому для русской литературы произведению – роману в стихах А.С. Пушкина «Евгению Онегину». Казалось бы, здесь мы вступаем в область замшелого академизма, уходящего вглубь веков своими историко-литературными корнями. Где тут современные информационные технологии? Присмотримся, однако.

Со времен В.Г. Белинского за романом закрепился ярлык «энциклопедия русской жизни». Действительно, на первый взгляд роман в стихах – региональная энциклопедия русской жизни (если настаивать на своем праве на ощущения); на самом же деле перед нами универсальная энциклопедия восхождения к личности (если взять на себя ответственность отстаивать право на право отстаивания истины). Кажется, что главным героем является главная героиня Татьяна Ларина, а на самом деле, если вдуматься, – Евгений Онегин.

Это так противоречиво – считать энциклопедией русской жизни (здесь и русская душа, и русский быт, и русская зима, и русская) то, что на самом является энциклопедией восхождения к личности (где есть место обману, бреду, совести, смыслу, противоречиям, укрощению противоречий etc.) Продолжая вести разговор по существу, мы весьма скоро упираемся в методологическую дилемму: индивидоцентризм или персоноцентризм?

Если последовательно отстаивать позиции неолиберального индивидоцентризма, выводя персоноцентризм за рамки оценки, тогда получается, что личности в романе нет, и точкой отсчета является не личность. Что же? Ощущения. Пустота. Кому-то кажется так, а кому-то – этак. Полное отсутствие гарантии объективности. И почва под русской литературой зашаталась. Роман в стихах как точка отсчета в русской литературе исчезает, и сама русская литература как одна из ключевых точек отсчета в мировой литературе также перестает существовать. Ставим вопрос по-пушкински: что является главным инструментом интерпретации романа, детища личности автора, – мироощущение или мировоззрение?

Если интерпретация является акцией *личности исследователя*, то главным инструментом становится «общий аршин» личности, а ум – «общим аршином» методологии. Если роман просто обожать, любить, плакать над ним, умиляться иль негодовать, защищать от нападок всяческих методологий, то его умом не понять (то есть просто вынести понимание за пределы интерпретации) и, соответственно, «аршином общим не измерить». В таком случае можно продолжать настаивать на своем праве на ошибку – продолжать считать всемирно-исторический роман всего лишь «энциклопедией русской жизни».

Цена методологического выбора настолько велика, что не поддается даже денежному выражению. Мировую по своему значению литературу одним только неуловимым «методологическим движением» можно превратить в региональную, ссылаясь, само собой, на авторитеты и Белинского, и Достоевского, и ряда уже современных исследователей.

Сказанное не стоит понимать в том смысле, что роман в стихах А.С. Пушкина в принципе не является «энциклопедией русской жизни». Речь о другом. Роман как «энциклопедия русской жизни» (а такой аспект в романе действительно присутствует) является способом (средством) реализации замысла, который мы называем «энциклопедия личности». Из цели превращается в средство. История превращения индивида в личность – это всегда глубоко национальная история, и наднациональная при этом.

Выводы. Методологические штудии становятся формой информационных технологий, от которых до информационной войны рукой подать. Методология – это не вопрос ощущений, а вопрос принципов познания. Чтобы методология не переходила из поля научного в поле идеологическое (и, соответственно, не превращалась в род информационных технологий, в «оружия любимейшего род»), необходимо повышать степень научной защиты, что поможет предотвратить проникновение вируса идеологии в дискурс науки. Сегодня это сделать очень сложно, потому что ключевые понятия гуманитарных дисциплин (информация, информационная структура личности, культура и цивилизации как типы управления информацией) связаны с человеческим измерением, предрасположенным к субъективному идеологическому воздействию более, нежели к объективному научному управлению. Идеология становится «научным козырем» и даже самой методологией неолиберализма. На этом фоне свобода в научном понимании (не свобода от законов, а свобода как пространство, сформированное законами) выглядит менее привлекательной для гуманитариев, прикормленных сладкими мифами о «свободе выбора».

Так или иначе, если методология не сумеет удержаться в научном поле, ей грозит вырождение (перерождение) в инструмент информационных технологий. Методология из цели стремится превратиться в средство. В таком случае объективные (реальные) качества литературы

всегда будут зависеть от субъективных установок интерпретаторов. Литература теряет свои уникальные гносеологические и аксиологические свойства и превращается в цивилизационный проект, в рамках которого она утрачивает свое предназначение и становится «меньше, чем литература», поскольку также втягивается в информационное противостояние, превращаясь, соответственно, из инструмента самопознания и совершенствования человека в инструмент борьбы «идеологических кланов».

Расплата за господство «абсолютно свободного» неолиберализма всегда одна: утрата свобода. Обретение свободы сопряжено с колоссальным информационным прессингом научного характера, что хочется считать ущемлением свободы. Как быть?

Ситуации такой свободы выбора мировая литература еще не знала. Нельзя допустить, чтобы решающее слово в выборе вектора развития литературы осталось за цивилизацией, – нельзя допустить, чтобы литература превратилась в служанку идеологических проектов. Литература должна быть выше цивилизаций, ее предназначение – нести в мир высшие культурные ценности.

Список литература

1. Андреев А.Н. Литературный код как ценность жизни: личность, жизнетворчество, мышление / В сборнике: Аксиологический диапазон художественной литературы. Сборник научных статей. Витебск, 2017. С. 5-7.
2. Андреев А.Н. Персоноцентризм в литературе как нравственно-философская стратегия / В сборнике: Куляшоўскія чытанні – 2018. Матэрыялы Міжнароднай навукова-практычнай канферэнцыі. 2018. С. 31-36.
3. Бессонов Б.Н. Этика добра Вл. Соловьёва / В сборнике: Этика. Москва, 2015. С. 211-218.
4. Кондратьев С.В. Духовное самобытие личности в контексте противоречий либерализма и традиционной нравственности / В сборнике: Духовно-нравственная культура в высшей школе. Студенческая молодежь: свобода и ответственность. Материалы VI Международной научно-практической конференции в рамках XXVII Международных Рождественских образовательных чтений. Под общей редакцией М.А. Симоновой. Москва, 2019. С. 183-192.
5. Миронова Н.Г. Общество кризиса (философский анализ) / В книге: Философия. Толерантность. Глобализация. Восток и Запад – диалог мировоззрений. Тезисы докладов VII Российского философского конгресса. 2015. С. 241-242.
6. Пищева Т.Н., Виноградова Н.С., Недова А.Д. Теоретические проблемы современной политической психологии // Вестник Московского университета. Серия 12: Политические науки. 2009. № 3. С. 103.
7. Примаков, Е. Доклад на заседании «Меркурий-клуба» 13 января 2014 года // Торгово-промышленные ведомости. Издание торгово-промышленной палаты Российской Федерации. – Режим доступа: http://old.tpp-inform.ru/official/4208.html [Дата обращения 16.10.2016]
8. Пушкин А.С. Евгений Онегин. М.: Художественная литература, 1967.- 220 с

Ван Лие, Профессор Пекинского университета иностранных языков

И.С.ТУРГЕНЕВ В КИТАЕ (1903-2018)[1]

Аннотация. Китайское тургеневедение насчитывает 115-летнюю историю, оно прошло тернистый путь.Ещё в 20-30 годы XX века среди иностранных писателей «Тургенев переведен больше всех» (по словам Лу Синя). В первой половине XX века активно издавались произведения писателя, переводы его широко и неоднократно осуществлялись на китайском языке, началось частичное исследование творчества писателя. В представленном докладе рассматривается эволюция китайского тургеневедения после создания КНР: от политико-идеологической критики (1949-1966) к запрещению и осуждению творчества Тургенева (1966-1976, хаотическое десятилетие), к социально-исторической (1978-1989), к культурно-эстетической оценкам, наконец, к всестороннему освоению и исследовательскому процветанию (начиная с 90-х годов). Но последние 20 лет китайское тургеневедение переживает заметный спад: произведения писателя не пользуются повышенным интересом у китайского читателя, исследователи неоправданно мало уделяют внимания специфике художественного мира и его индивидуально стиля (в докладе речь пойдёт о причинах такого незаслуженного угасания интереса к его творчеству).

Ключевые слова: Тургенев Китай 115лет

В начале XX века в Китае старый социальный строй уже подходит к распаду, по мере чего разваливается и феодальная культура, которая господствовала в Китае тысячи лет. Вынашивается в стране новая культура. Она, ища путь освобождения и свободы, призывает к сотрудничеству и прогрессивную мировую литературу. Итак, русская литература начала привлекать большое внимание китайских передовых людей, плеяда русских писателей-классиков во главе с Пушкиным «вошла» в Китай. Русская литература, по словам Лу Синя, стала «нашим учителем и другом»(по выражению Лу Синя). Именно этот предтеча китайской новой культуры в тургеневских творениях И.С.Тургенева увидел «добрую душу, горечь, агонию угнетенных».[2] Причем высокая идейность произведений Тургенева, его творческая индивидуальность и совершенное художественное мастерство вызвали у китайских писателей сильный эстетический отклик и, как следствие, широкое признание и восхищение читателей, благодаря чему Тургенев стал одним из самых любимых китайцами иностранных писателей.

Не мешало бы нам разделить китайское тургеневедение на 5 периодов.

I. Первая половина XX века(1903-1949) – первое знакомство с Тургеневым

В первой половине XX века китайское тургеневедение развивалось в трех направлениях: переводы научных достижений о Тургеневе иностранных исследователей,

[1] Данная статья является промежуточным результатом китайского государственного научно-исследовательского проекта в области общественных наук «Исследование художественных ценностей творчества И.С.Тургенева» (№ 18BWW039) и китайского первостепенного государственного научно-исследовательского проекта в области общественных наук «Иностранная литература в КНР за 60 лет. 1949-2009».

[2]Собрание дневников Лу Синя. Шанхай,1935. С.258.

отечественное исследование по Тургеневу и написание предисловий и послесловий китайских исследователей к переводам произведений писателя.

Первое знакомство Китая с Тургеневым произошло благодаря книге японского ученого Ямамото Рикио «История России» (Книжное бюро Гуанчжи, Шанхай, Пер. Май Динхуа. 19 июля 1903 года.), через его толкование китайские читатели изведали ажурность литературного слога этого русского писателя. В 1907 году, через книгу русского мыслителя-анархиста П.Кропоткина «Воспоминания революционера» (ноябрь 1907., пер. Ду Ин (Чжоу Цзожэнь) китайские читатели познакомились с нигилистом Базаровым. Принадлежат к числу самых влиятельных биографических монографий такие книги, как монография П.Аннекова «Воспоминания о Тургеневе» (Гэн Цзичжи, 1933), книга французского писателя Андре Моруа «И.С.Тургенев» (У Чэган, 1934, 1935), В.И.Стражева «Жизнь и произведения И.С.Тургенева»(Лю Чжэчжи, 1949).

Едва ли не одновременно зародилось и китайское отечественное тургеневедение. В 1903 году Лян Цичао опубликовал статью «О русском нигилизме», где подчеркивается тесная связь «Записок охотника» Тургенева с обществом и политикой. Тянь Хань в своей статье «Взгляд на направление русской литературы» (1919) дал ведущую общественную и политическую оценку первым четырем романам, особенно, «Отцам и детям». После появления «Движения 4-го мая»[3] усилилось понимание ценности Тургенева, в результате чего появилась первая научная статья о Тургеневе под названием «Тургенев»(Ху Юйчжи,1920), первая специальная статья об отдельном произведении Тургенева принадлежит Бэю. Она называется «О «Первой любви» Тургенева» (1928), где тонко и точно анализируется «диалектика чувств» Володи и психологические чувства, присущие слависту, первая монография о Тургеневе – это «Жизнь и творчество И.С.Тургенева» Хуан Юаня. Юй Дафу в своей статье «Перед выходом «Накануне» Тургенева» (1933) исследует идеи и личность Тургенева. В 1948 году в Китае появилось три статьи, ставшие вехами в раннем китайском тургеневедении. Это статья Линь Хая «Роман «Отцы и дети» и его автор», где литературный критик впервые дал свои отрицательные оценки о персонажах и тематическом значении произведения, было указано на противоречивость образа Базарова. Затрагивая роман «Отцы и дети», Чан Фэн опубликовал статью «Отцы и дети» Тургенева» и впервые уловил художественное мастерство писателя и его «тайную психологию». В своей статье «О Рудине» Ван Сиянь опроверг утверждения предшественников, которые считают Рудина «лишним человека», и вполне утвердил положительную роль героя романа. При сопоставлении с другими персонажами он полностью утвердил его положительную сторону и отметил черты Гамлета и Дон-кихота, которые обнаруживаются в образе Рудина. Он продолжает литературный спор о Рудине как о «лишнем человеке».

Первые произведения И.С.Тургенева, которые переведены на китайский язык – это четыре стихотворения в прозе: «Нищий», «Маша», «Дурак» и «Щи» (Пер.Лю Баньнун[4], 1915 г.), они созвучны с настроением обиды за несправедливое социальное положение трудящихся. Именно в этих произведениях китайцы увидели тяжелую жизнь русских трудящихся, похожую на страдания китайского народа в тот период . Из-за того, что китайские интеллигенты никогда не сталкивались с жанром «стихотворение в прозе», тем

[3]Движение 4 мая — массовое антиимпериалистическое и антифеодальное движение в Китае в мае — июне 1919 года В широком смысле, движение 4 мая обозначило поворот во взглядах китайской интеллигенции: массовую переориентацию с традиционной культуры на вестернизацию.. См. https://ru.wikipedia.org/wiki/

[4]Лю Баньнун(1891-1934), настоящее имя Шоу Пэн. Предвестник Движения за новую культуру, литератор, переводчик, языковед и педагог.

более они переведены с английского языка, переводчик Лю Баньнун в переводе сделал их рассказами-миниатюрами. Вслед за этим такие повести о любви переведены также с английского языка, как «Вешние воды»(1915), «Первая любовь» (пер. Чэнь Гу, 1916), которые совпадают с вкусом школы «Бабочки и мандаринки». Переводы романов Тургенева начались с начала 20 годов. Например, «Накануне»(1921, пер. Шэнь Ин), потом «Отцы и дети»(1922, Гэн Цзичжи). Вслед за этими произведениями другие романы по очереди переведены на китайский язык. Подъем переводов романов Тургенева происходит из-за того, что широкий народ и читатели заметили на страницах Тургенева «борьбу, которая существует в текущее время в китайском обществе».[5] В 20-30 годы «Тургенев переведен больше всех среди иностранных писателей». Говорят, именно под воодушевлением духа Инсарова и Базарова многие молодые интеллигенты кинулись в Яньань[6], направились к революции, формула «революция плюс любовь», которая образуется в романе Тургенева становится их самым идеальным образцом. Без преувеличения сказать, что именно от любви к Тургеневу некоторые из них выбрали русский язык и литературу своей специальностью или профессией. В сороковые годы «Собрание произведений И.С.Тургенева» в шести томах(Пер. Ба Цзинь и др.) и однотомное «Собрание стихотворений в прозе»(пер. Ли Наньюэ) вышли, благодаря чему мечта Лу Синя о выходе собрания произведений Тургенева успешно сбылась. По 1949 год 6 романов Тургенев имеют 21 перевод, произведения среднего и малого жанров, включая и «Записки охотника» переведены бесчисленно. Широкие переводы значительно стимулировали исследование потому, что китайские переводчики и исследователи привыкают писать предисловие или послесловие к переводам. Это несомненно способствует конкретному текстовому изучению и образует третье направление китайского тургеневедения.

Очевидно, в первый же период китайское тургеневедение обрело определенный масштаб, с переводами произошел первый взлет. Но исследование творчества Тургенева велось не систематически и не очень научно.

II. **1949-1966 – в начальный период после создания КНР и во время «культурной революции»**

За эти 17 лет в китайском тургеневедении произошел спад. Во-первых, бурное социалистическое строительство обращает внимание читателей на современную советскую литературу, которая может инструктировать китайское текущее общество, потому что чистое искусство и эстетические кредо далеки от потребностей китайской революции и строительства, во-вторых, тогдашняя советская литература сама не придает должного значения традиционной литературе. Это верно отражается и в китайском тургеневедении. В-третьих, политическое движение в нашей стране велось одно за другим и привели китайское тургеневедение к увяданию.

В начале 50-х годов оживление в китайское тургеневедение внесли некоторые труды советских ученых, например, «Воспоминание о Тургеневе» И.Я.Павловского(1950), «О «Записках охотника»» И·А·Новикова(1953), «И.С.Тургенев» С.П.Петрова(1957), «И.С.Тургенев» П.Г.Пустовойта (Хань Лин, 1959), «О Тургеневе»Г.А.Бялого(Мао Сяолу,

[5]Исследовательские материалы лаборатории Лу Синя при Китайской Академии Общественных Наук. 1986. С.21-22.

[6]В 30-годы город Яньань носит нарицательное имя «Колыбель китайской революции». Она стала «Святыней революции» в сердцах передовых молодых интеллигентов. Бросаться в Яньань – это их самый наилучший выбор.

1962). Стоит подчеркнуть, в 1953 году, исчислялась 70-ая годовщина со дня кончины И.С.Тургенева, и во многих газетах были напечатаны памятные статьи о Тургеневе. В газете «Гуанминжибао»(Пекин) напечатана статья П.Г.Пустовойта «К семидесятилетию со дня кончины И.С.Тургенева»(пер. Цай Гохуа) и в газете «Синьминьваньбао»(Шанхай) опубликована статья китайского ученого Ян Иня «19 век: антикрепостнический художник. - К семидесятилетию со дня кончины русского писателя И.С.Тургенева». Пустовойт связывает особенности реализма Тургенева с обществом и политикой, с патриотическим настроением, а Ян Инь отмечает, что в художественном образе содержится глубокие идеи и чувства. При помощи превосходного искусства Тургенев косвенно передает социальные зовы и отражает эпохальный дух. Китайский и русский ученые создали атмосферу для диалога о Тургеневе и вместе выразили любовь к этому великому писателю.

С 1957 года после начала «борьбы с правыми элементами» переводы исследовательских достижений иностранных ученых заметно уменьшились, а китайское тургеневедение оказалось в отчаянном положении. За десять лет статей о Тургеневе появилось не больше десяти. Из-за ограничений, накладываемых эпохой, в этих работах часто отсутствуют объективные характеристики, встречается упрощенный анализ, ни с того, ни с сего резко осуждаются романы Тургенева по принципу идейности, отсутствуют научные умозаключения. В 1965 году была опубликована статья Лань Инняня под названием «Критика персонажей в романе «Накануне»». Статья всесторонне прочесала по принципу классовой борьбы всех героев: у Страхова душа грязная, есть «буржуазная отвратная образина», Борсенев «эгоистический и ложный», является обманщиком, который «весьма умеет пуск*а*ться н*а* вс*я*кие шт*у*ки», даже у Елены есть «эгоистическая и пошлая душа», а Инсаров относится к эксплуат*а*торскому кл*а*ссу, неуместный националист. Между тем, кто сочувствует Елене, тому и «не хватает умения анализировать, он постепенно стал заражённым ядом гнилой идеологии. Автор данной статьи так упрощенно относится к произведению иностранной литературы, по принципу китайской классовой борьбы, по норме чистой идеологии осуждает иностранного писателя Тургенева пером и словом, несомненно свирепствует вульгарная социологическая критика, злокачественное развитие догматизма в крайне левой литературной критике.

В 1966 году произошла т.н. «культурная революция». Тургенев как все иностранные писатели, не избежал несчастной судьбы. Его едва ли не все произведения считаются наполненными мелкобуржуазным духом, упадочной музыкой, отравлением души человека, оттого поставили на нем крест, как на ядовитой траве. И с этого момента китайское тургеневедение прервалось, хоть появлялись несколько слов о Тургеневе, они использовались как критические материалы, если появлялась случайная публикация, то сразу же предъявляла Тургеневу ложные обвинения.

III. 1980 –е годы- подъем тургеневедения

С 1978 года в Китае закончился десятилетний хаос, началась культурная оттепель. Китайское тургеневедение снова ожило. Особенно, с 80-х годов китайское тургеневедение как будто решило всем сердцем наверстать пропущенное время, которое отняла «культурная революция». В данный период вовлечение научных достижений иностранных тургеневедов не было ведущим направлением, хотя издались или переиздались книги П.Г.Пустовойта(1983), Н·Н·Наумова(1982), Н.В.Богославского. Китайское тургеневедение в новый период выделяется обильными достижениями отечественных исследователей. По непо*л*ным статист*и*ческим д*а*нным, в этот период опубликованы 305 разных научных и

исследовательских статей, 13 монографий. Надо сказать, что среди иностранных писателей только Тургенев встретил такой торжественный прием в Китае.

Изучение романов Тургенев царит в китайском тургеневедении 1980-гг. Ведущим предметом становится реализм Тургенева. Е Найфан и Чжан Эр в своих статьях о реализме Тургенева рассматривают идейные взгляды и эстетическое кредо писателя. Чэн Чжэминь в своей статье «Реалистическое творчество Тургенева» (1983)изучает на основе литературной критики теорию писателя. Чжу Сяньшэн в своей статье «Особенности реализма Тургенева» (1984) называет реализм Тургенева «чутким реализмом», «психологическим реализмом», «лирическим реализмом», «лапидарным реализмом», «романтическим реализмом». Лу Чжаоцюань в статье «И история и поэзия. Яркая оригинальность –рассмотрение реализма Тургенева на примере шести романов» считает реализм Тургенева «историческим», «поэтичным». Согласуясь с такими многими «измами», рассматривая прозаические произведения разных жанров, мы должны отметить, что реализм Тургенева имеет импрессионистическое и другое модернистское начало. Кстати, со второй половины1980-х годов среди китайских исследователей по роману Тургенева Лу Чжаоцюань должен считаться тем, кто добился самых больших достижений. Этот ученый почти каждый год опубликует значительные научные статьи о романе Тургенева, в которых многогранно исследуются поэтические и эстетические черты. Он, применяя теорию немецкой гештальтической психологии, толкует эстетический замысел и оригинальный метод психологии в шести романах. Его статьи имеют большие новизны и глубинные утверждения. Между тем, повествование романов, их философия, ехидство, метафора и символ и др. исследуются в его статьях. Такие мотивы по сей день имеют научную актуальность.

Рассмотрение персонажей романов Тургенева в 1980-е годы сосредоточено проявляется в образе Базарова. Например, статья Мэй Сичуаня «Базаров и его время»(1984), Ли Чжаолина « «Отцы и дети» Тургенева и идейная борьба в 60 годы»(1989) , связывая трагедию Базарова и определенную эпоху, придают образу общественное и идейное значение. В статье Хэ Маочжэна «Образ Базарова»(1983) и в статье Бао Вэньди «Какого типа Базаров?»(1984) сомневаются в идейных взглядах, в его взглядах на науку, на жизнь, анализируют противоречивость, которая проявляется в его взглядах на любовь. Дальше авторы рассматривают противоречивость окончания романов и полагают, что она исходит из противоречивости воззрения самого писателя. Именно в этот период в китайском литературоведении произошел спор об образе Рудина. Цзян Чуньфан в своей статье «Один взгляд на Рудина» продолжая тему Ван Сияня, которая выдвинута была в 1948 году, по-новому отмечает , что в образе Рудина существует много полемического, далеко нельзя опрометчиво определять, что он «лишний человек». С этим соглашается У Цзяю(«России нужен Рудин», 1988), Линь Ягуан («Опровержение установившихся взглядов на Рудина --- Сопоставление Рудина с галереями «лишних людей» », 1988) и другие ученые. Кстати, и в 1990-е годы Чэнь Юаньмин опубликовал статью «По-новому смотреть на Рудина»(1994), Чжу Минлэй – «Является ли «лишним человеком» Рудин?».В самом деле, спор об образе Рудина как «лишнего человека» начался с XIX века извелся именно в русле демократической критики. Но в нашем споре сливаются глубинные раздумья и по мере того, как эпоха движется вперед, идейное содержание этих раздумий становятся глубже. В статье Ли Цзикуя «Рудин не «лишний человек»» прослеживаются творческое побуждения этого романа. Он утверждает, писатель с «любовью и раздумьями» написал этот роман. Акцент его внимания на раскрытии не типичного характера «лишнего человека», а на создании образа прогрессивного интеллигентов среди дворян в 40 годы XIX века. В романе изображается роль, которую они играли в определенном социальном строе, и их судьбы.

В 1980-е годы были демонстрированы многие статьи установочного характера, которые делают упор на раскрытии художественного мира Тургенева, благодаря чему в китайском тургеневедении проявляется первоначальный переход анализа от идейности к художественности. Некоторые предисловия, которые принадлежат Чэнь Шэню, сравнивают многогранные художественные особенности с европейскими и русскими писателями, между тем дал точное определение языку, композиции, пейзажу, лиризации, имиджи и др. и оригинальное научное прослеживание. В статье ««Новеллист среди новеллистов» - разносторонне о художественных особенностях прозы Тургенева» (1983) Ван Чжилян тонко и справедливо проанализировал достижения и недостатки в прозе Тургенева. Статья Лэй Чэндэ «Художественный метод в прозе Тургенева»(1985) дал свою характеристику предыдущим чертам романов Тургенева. Однако он идеологически и политически истолковал удачи дела и любви персонажей. Статья Чжу Сяньшэна «Время и личность. - По-новому рассматривая и раздумывая творчество И.Тургенева» имеет ведущее значение для тогдашнего китайского тургеневедения. Касаясь отношения к наследию Тургенева, автор полагает, что нельзя педантично придерживаться нормы революционно-демократической литературной критики, т.е. на основе социальной борьбы и эпохального условия толковать и характеризовать, нельзя слепо сопровождать западноевропейское утверждение в раскрытии человеческой сущности и отношения, а надо учитывать два элемента: время и личность и снова рассматривать, постигать творчество писателя. Иными словами, как бы ни было изменилось время, его творчество всегда предано его личности. Статья несомненно сильно поправила идеологическую и утилитарную оценку, которая на долгие годы пристала к И.С.Тургеневу.

В 1980-е годы часто встречаются такие ценные по художественному анализу статьи о «Записках охотника», как статья Фэн Юя «Художественная интерпретация «Записок Охотника» Тургенева»(1984), статья Лю Фацина «Лирика, посвященная природе – О мастерстве описания природы в «Записках охотника» Тургенева»(1984) и др. Но однако антикрепостническая направленность, которая содержится в «Записках охотника», часто приводит литературную критику к политическую упрощению. Статья Дай Цзинлуна «Макроанализ «Записок охотника»Тургенева»(1985), слишком тесно связывая политическую идейную тенденцию с произведением, игнорирует гуманизм и художественный замысел. Некоторые статьи все время подчеркивают, что политическая позиция в произведении не ясна, и оттуда не сильно веет классовым порохом. И так они пришли к выводу, что писатель отсталый от времени, не толковый человек. К числу таких статей принадлежат «Литература должна придать народу силу», «Об идейных тенденциях в «Записках охотника»», которые опубликованы в газете «Гуанминжибао», и др. и др.

Поднялось китайское тургеневедение по масштабу на вершину в 1983 году. Данный год – 100-я годовщина со дня скончания И.С.Тургенева, стал в Китае юбилейным годом писателя. В этом году семь известных журналов открыли специальные рубрики про Тургенева. Особенно журнал «Русская и советская литература» открыл специальный номер, систематически выпустил научные статьи о Тургеневе, переводные статьи критиков и самого писателя, творческую биографию и предание, хронику событий в его жизни. Газеты «Жэньминьжибао»(как в России «Правда»), «Литературная газета» и многие другие газеты опубликуют критические статьи о Тургеневе. В этом году о нем вышло около 85 статей. Открытие всекитайской научной конференции, посвященной 100-летию со дня скончания И.С.Тургенева (г. Сямэнь) свидетельствовало о проведении самого торжественного научного события тургеневедения в Китае. Это единственная тургеневская конференция, которая состоялась в Китае по сей день. Она должна считаться великим смотром реальной силы

китайского тургеневедения, но и генеральной мобилизацией в «Новый период».[7]Конференция приняла 70 статей и в ней участвовали 136 ученых. На заседаниях конференции обсуждались такие аспекты, как Тургенев и Китай, Тургенев и современники, мировоззрение Тургенева, его политические позиции, характерные черты его реализма, его место в истории русской литературы, идейное содержание и художественные методы, даже жанры его произведений. Например, «Ранняя лирика И.Тургенева» Лю Вэньфэя и «Тургенев: инициатор психологической драмы» Цзинь Лючуня и Хуан Чуньлая по сей день являются редкими в Китае статьями о стихах и драмах И.Тургенева. Статья Чжан Цзяньхуа «Первые попытки изучения романтических повестей и рассказов позднего И.С.Тургенева» впервые исследовала «таинственные повести» писателя, предварительно затрагивала актуальный предмет «Серебряного века», вошла в переднюю область русского тургеневедения на рубеже 20-21 вв. Но, к сожалению, он называет эти повести только романтическими, а не таинственными, значит, он не сосредоточивает свое внимание на таинственных мотивах этих повестей. Сборник научных статей конференции вышел в 1989 году, в Шанхайском издательстве «Ивэнь» (Переводы). Он имеет ведущее значение для развития китайского тургеневедения и по сей день считается важным научным источником.

Китайское тургеневедение 1980-х годов отличается огромным количеством статей, но большинство из них ограничиваются романами, сравнительно мало исследований посвящено его произведениям средних и малых жанров. В целом, исследование идейных тенденций и социального утилитаризма взяло верх над освоением художественных ценностей. Особенно, в начале 1980-х годов некоторые ученые не вышли из предыдущей односторонней модели общественной и идейной критики.

IV. 1990-е годы: процветание тургеневедения …

Китайское тургеневедение1990-х годов тесно связано с восьмидесятыми. Если скажем, что 1980-е годы отличаются огромным числом статей, то с 1990-х годов китайское тургеневедение взяло верх со своими монографиями и в переводах, и в исследовании старается нацеливаться на улучшение качества. Едва ли не во всех областях появляются передовые достижения. В данный период китайские исследователи продолжают добрые традиции, которые были выработаны в 1980-е годы, т.е. пытаются вырваться из догматической идейности, обращать свое внимание на освоение художественного и эстетического рассмотрения многожанровых произведений Тургенева. Тургеневедение девяностых характеризуется расширением кругозора, многообразием методов, выделяется высоким уровнем, обширным углом зрения, грандиозным подъемом качества.

Самым ярким достижением в китайском тургеневедении 1990-х годов должен считаться перевод и выпуск «Полного собрания сочинений и писем И.С.Тургенева» в 12 томах (Хэбэйское издательство просвещения. Шицзячжуан, 1994). Данное «собрание» собрало толпу выдающихся переводчиков в Китае и включило в себя произведения всех жанров Тургенева, представило важные и авторитетные первоисточники для китайских исследователей по Тургеневу. Выдающееся достоинство ПССП заключается в дополнении научными статьями. В форме общего и отдельного предисловий демонстрированы научно-исследовательские плоды крупных тургеневедов Чэнь Шэня, Е Шуйфу и Чжу Сяньшэна. К

[7]Новый период начинается с конца декабря 1978 года, когда состоялся 13-й пленум 11-го созыва КПК. Пленум осуществил исторический перелом партии и государства, открыл новый период реформы и открытия и современного социалистического строительства.

«собранию» приложено большое число пояснений и комментариев, иллюстраций, которые указывают важный смысл произведений, благодаря чему программный и справочный характеры целого «Собрания произведений И.Тургенева» дополняют друг друга.

Две монографии Чжу Сяньшэна: «И.С.Тургенев»(Сянган,1991) и «Меж поэзии и прозы: творчество и стиль И.С.Тургенева»(Шаньси,1999) имеют основание считаться важным научным плодом в китайском тургеневедении 90–х годов. Обе монографии взаимосвязаны: от всестороннего знакомства до глубинного освоения в областях. В первой, владея эмоциональным литературным слогом, многогранно развернул читателям идейный и художественный мир Тургенева и структуру лирической элегии, рассматривал параллельное занятие романами, которые затрагивают чуткие социальные вопросы, и повестями и рассказами, в которых повествуются чисто-чувствительные и эстетические любовные истории. Однако, ограниченная емкость мешала глубокому освоению. Между тем, цель автора «исследовать Тургенева до китайского размаха» в некоторой степени мешает передать художественную истину писателя. Во второй книге под названием «стиль», автор дал ее творческому подходу Тургенева: сначала поэзия, потом проза, потом слияние поэзии и прозы – стихотворение в прозе, компетентное определение. Между тем, автор отметил взаимопроникновение многих жанров в одном произведении. Научная глубина второй монографии сильнее первой, некоторые взгляды и достижения должны считаться оригинальными. В обеих монографиях присутствует специальная глава, где толкуется «Оставить мгновение» и «Красота таится в мгновении». На наш взгляд, «Красота находится в мгновении» - это только случайная мысль художника, пусть одно начало в эстетическом стремлении. Ей не под силу поддержать целое эстетическое кредо Тургенева. При противопоставлении эстетическому утверждению Чернышевского «Красота – это жизнь», кредо Тургенева «Красота - это искусство» более близко к эстетическому полю зрения и духу. Но значение монографии состоит именно здесь – она представила ценный научный образец для китайского тургеневедения, т.е. эволюции от чисто социологического метода к эстетическому подходу.

Одна из новых особенностей китайского тургеневедения на рубеже 20-21 веков состоит в культурологическом прочтении наследия Тургенева. Профессор Линь Цзинхуа написал две статьи о роли русских интеллигентов в наследии Тургенева. В одной из них«Образ разноч*и*нской интеллиг*е*нции в творчестве И.С.Тургенева» (1997)профессор Линь, основываясь на отрицательном отношении Тургенева к гуманитарной ценности западного сайентизма и рационализма, прослеживает создание Тургеневым образа разноч*и*нской интеллиг*е*нции, которая под влиянием радикального направления действуют на современный ход развития России, писатель нашел поводы западной культуры для истолкования противоречивости характера Базарова и других интеллигентов. Причем через раскрытие противоречивости судеб интеллигенции Тургенев размышляет ореальной жизни. В статье Линь Цзинхуа «Изображая политический субъект в общественный переломный период России–об эстетических взглядах Тургенева на образ барина усадьбы(1996) систематически рассматривается образ барина усадьбы и затрагивается преимущественно русская социальная обстановка. Этот ученый отмечает, что сословность, родословие и кровность, богатство, именно эти три вещи образуют главное существование традиционной общественной системы ценностей и политического объекта. Он полагает, Тургенев уделяет внимание духовному состояниюи психологическому изменению человека в общественный переломный период, а преимущественное идейное познание усадьбы в ту пору совершается вопреки идеям самого писателя. Кроме того, Лю Даочуань написал статью о драматических чертах романа Тургенева(1990), Чжан Чжунфэн в своей статье проследил культурный

идеализм писателя. Статья Ван Лие «Религиозное прочтение наследия Тургенева»（2006）демонстрировал новый уголок зрения. Но в статье представлены много текстовых практических примеров, меньше теоретических рассуждений.

Стоимость статьи Пэн Шэна «Тенденция резонерства в художественной прозе Тургенева»(1993)стоит подчеркнуть. На основе текстов романов Тургенева автор указал недостатки в художественности, хотя они затрагивались в исследовании предшественников, но зато в статье улавливаются какие-то новизны. Автор статьи привлекает нехватку художественности Тургенева к ответственности краткости истории русской литературы и отсутствия сборника зрелых и классических образцов. В этом процессе, на взгляд автора статьи, Тургенев не достоин художественной миссии прозаика-реалиста и именно от этого он необходимо обращается к резонерстве. С этим я не согласен. По-моему мнению, резонерств у Тургенева гораздо меньше, чем у Льва Толстого. Тем более, резонерство на страницах Тургенева представлено тайно. Он оставил у читателя только ассоциацию и раздумье как раз не через резонерство, а просвещение.Но зато несколько взглядов автора имеют эпохальное значение, они эффективно поправили такую тенденцию, на орбите которой долгие годы китайское тургеневедение идеологической критикой заменяет эстетическую критику. Статья точно отмечает, при сопоставлении с Львом Толстым, с Достоевским, Тургенев должен считаться преимущественно не писателем-мыслителем, а писателем-художником. В его художественном мире мало реалистического, а много романтического. Определение положения художника Тургенева не опирается на его романы, а на его повести и рассказы. Взгляды в данной статье несомненно идут против тех определений, которые окостеневают долго в китайском тургеневедении. Такие взгляды пришли к единому мнению, не сговариваясь с утверждениями русских символистов серебряного века. Как всем известно, что символисты русские смотрят на раздвоение жанров Тургенева как на раздвоение личности писателя. Они даже считают, что Тургенев, нарушая свою совесть, пишет романы, а не повести с целью угодничать перед «социальным заказом».

История уже вошла в 21 век. В Китае взаимоотношение помещиков и крестьян давно на ладу. Нам исследовать идейность Тургенева далеко нельзя на основе «интенсивном арт-о*г*онь, которым обстреливать крепостнический строй», разоблачить жестокость матери-помещицы, решить сражаться с аристократией до конца. Тургенев является таким русским писателем, который «сочетает любовь с политическими идеалами». Нам нельзя придавать ему слишком много функций перевоспит*а*ния, а надо обращать наше внимание на его философские раздумье и поиски взаимоотношения человека и мироздания, на его кровное чувство любви и защиту человечности и человеческого достоинства, на его размышлении о судьбе Родины и решительное стремление к любви, добру и красоте.

Просматривая ПССП Тургенева в 30-томных книгах, мы заметим, что романов Тургенева только 6 коротких, тем более последние два по поводу т.н. «идейного и художественного упадочничества» им долго оказывают холодный прием. По объему они далеко не сравниваются с произведениями Тургенева среднего и малого жанра. Итак, нам необходимо усилить изучение повести и рассказа писателя, стремиться вскрыть их эстетическую ценность. Оно очень совпадает с литературной истиной Тургенева. Между тем, нам надо утвердить, что надо поставить изучение Тургенева в полный художественный мир, а то ждет нас только однобокое суждение, за частью не видеть целого.

Среди повестей «Ася», «Первая любовь», «Вешние воды», в которых изображается духовное единстве, чистая юношеская первая любовь, переведены на китайский язык рано и очень много. Но они исследуются очень мало и идеологически. Статья Чжэн Юнвана

«Эстетические черты «Аси» - попутно о неравновесии в критике Чернышевского об«Асе»»(2005) выделяется научной новизной. Автор точно считает «Асю» такой повестью, где «просто изображается развитие личного чувства» и полагает, что вследствие социального утилитаризма Чернышевский требует, чтобы случайная жизненная личность ответила за целую общественную обстановку – это вообще справедливо. Отсюда очевидно, и демократическая критика 19 века, и модернистская критика серебряного века – обе они по-своему болеют субъективностью и произвольностью. Пожалуй, под влиянием Чернышевского подобные критические статьи везде встречаются особенно в 80 годы в Кттае. Например, статья Лан Ечэна «Коротко о любовной трагедии «Аси»»(1986), кроме любви, автор в ней увидел еще «социальную реальность в то время. Повесть характеризуется сильным чувством времени», к числу такой подобной критике принадлежит и статья Цай Шэна «Зинаида в «Первой любви»» и др.Повесть «Вешние воды» приобрела критический обзор еще в 1015 году, в предисловии к переводу. Она считалась шедевром из произведений Тургенева: предпочтение человеческого достоинства, изображение чистой любви, смысл глубин, слова лапидарны. Оба фактора превосходны».[8] Однако, о таком лучшем произведении в Китае по сей день не найдем соответствующую критику. Появляется такая же статья, как «Новый «лишний человек» - немного о Санине в «Вешних водах»» Чэнь Юаньпаня (1983).Автор идеологически возвысил смысл любовного события, которое произошло за границей, далеко от России, далеко от политики, и идет строгим кар*а*тельным пох*о*дом к Санину, как будто заставляет Санина ответить на серьезный общественный вопрос «Кто виноват?» и др. Даже статья Чжу Сяньшэна «Любовь как воды» (2012) также не затрагивала художественную истину, которую утвердили в самом начале, когда она впервые вышла в свет в Китае.

Художественный мир новеллиста И.Тургенева обильный и многогранный. Он параллельно пишет и романы, которые насыщены социальными смыслами, и повести и рассказы, которые отличаются художественными ценностями, и повести он пишет по резко разным стилям: и лирические и романтические повести о любви, и т.н. «таинственные повести». «Таинственные повести» занимают больше трети прозаических произведений среднего и малого жанра самого писателя. Данные произведения выходят долгое время: с1850-х годов до смерти писателя и каждый промежуток времени носит свой характер, т.е. в 1850 годы: философские размышления о жизни, счастье, орбите от любви к смерти; в 1860 годы: фатум, грусть, пессимизм и отчаяние; 1870 годы: недоумение в жизни, в 1880 годы он вернулся к 18850-60 годам, т.е. вместо уныния и отчаяния подчеркивает перемещение жизни, смерти, любви, т.е. жизнь и смерть рядом друг с другом, любовь не остановится в смерти, любовь сильнее смерти. В этих произведениях концентрируются трезвые раздумья и поиски в искусствеот пошлой реальности и обладают высокой художественной ценностью. Жаль, в Китае их мало переводят, очень редко исследуют. Кроме специальной статьи Чжан Цзяньхуа, Чжу Сяньшэн в своей монографии познакомили китайских читателей только с сюжетом. Кстати, Ян Цинжун написала послесловие к переводной повести «После смерти» «Любовь сильнее смерти, могуче смерти»(1989).В нескольких предисловиях к переводу и статьях Ван Чжиляна, Ло Лина, Цзоу Лицзюань также заходит иногда речь об этих повестях. Но, одним словом, слишком мало исследуются повести и рассказы Тургенева в Китае.

Образы тургеневских девушек являются весьма живыми элементами в художественном мире И.Тургенева. Исследование такой темы сопровождает едва ли не полный процесс

[8]Чэнь Гу. Предисловие к «Вешним водам». Ж. «Молодость». Том 1. №1. 15,09,1915. С.76.

китайского тургеневедения. С середины1980-х годов тема становится актуальной. Опубликованы такие статьи, как «Образы положительных женщин в романе И.Тургенева»(Цао Шичжу,1986), «Идеализация образов девушек на страницах И.С.Тургенева»(Лу Чжаомин, 1984), «Очаровательные художественной галереи – образы женщин и их создание в романе И.Тургенева»(Цао Вэй, 1988) и др. На рубеже 20-21 вв. образы тургеневских женщин приобрели новый исследовательский уголок зрения. Статья Янь Цзицин «Эстетический характер образов тургеневских девушек» (2003) со стороны красоты художественности и человечности резюмировала их благородную красоту, смутную красоту, натуральную красоту, между тем и женственность в мужественностии отсюда утверждает в объемной красоте тургеневских девушек. В такой красоте участвует постижение современных читателей. Статья Лю Люйюя «Образы девушек и молодых дам среди «Тургеневских женщин»» (1999)облада*а*ет р*е*дкой прозорл*и*востью. Статья держит в поле зрения изображение любви в повести и романе Тургенева. Из угла зрения восхищения художественностью и глубиной человечностьюон раскидывает умом и переоценивает образы тургеневских женщин. Пришел автор к выводу: дамы сильнее девушек. Но ляпсус статьи состоит в характеристике образу Зинаиды. Автор статьи не должен включить ее в список женщин во главе с Марианной – это значит, что ему не знаком текст повести. Называть Зинаиду кокетливой и распушенной женщиной то же самое как называть Печорина хулиганствующим молодым человеком. Такое суждение перепутало замысел «первой любви» повести, т.н. Зинаида является «женщиной, которую чересчур балуют мужчины» и другие версии исказили образ Зинаиды, который создан всем сердцем Тургеневым. Это высокомерная и красивая женщина, которая глубоко удалилась в топь, всеми силами желает вырваться и никак не может добиться своего. Это волшебное перо Тургенева для создания образа женщин. Вслед за статьей Лю Люйюя появился подряд статей, которые вызвали раздумье об «образах девушек и молодых дам среди тургеневских женщин». Например, статья Гоу Гуанфэя «Принципы противопоставления тургеневских девушек и молодых дам»(2003) дала правильное определение о трагической ориентации тургеневской любви. В его утверждении не отсутствует новизна, т.е. «Тургенев настолько воспевает чувство любви, сколько он отрицал любовную страсть». Но тема любви и взгляды писателя на любовь в статье не полностью и не глубоко освещаются. Действительно принято считают, что на страницах Тургенева образы и женщин и мужчин демонстрированы по принципу антитезы. В китайском мыслительном трафарете «тургеневские женщины всегда сильнее его мужчин»(по словам Ба Цзиня). Итак, в Китае постоянно воспевают тургеневских женщин, а умаляют и осуждают их мужчин. На взгляд Ба Цзиня, эти женщины имеют «мужество и смелость», в противоположении этим женщинам тургеневские «мужчины умеют только говорить, а не действовать. Робки и не решительны».[9] Итак, в китайских характеристиках, все тургеневские мужчины являются «лишними людьми», «дезертирами» любви. Сегодня мы должны по-иному понимать такое противоположение. В самом начале тургеневские девушки действительно решительны и стремительны. Но они не могут вытерпеть никакой неудачи в любви. Как только они терпят поражение, то сразу же выбирают отречение от любви. Не давая героям своего романа возможности прощения и раскаяния, они либо уходят навсегда (Ася, Лиза), либо таинственно исчезают без вести (Ася),- либо находят себе другое пристанище чувства -выходят замуж за других (Наталья, Джемма, Зинаида), несмотря на то, "что «муж» оказывается заурядной личностью, либо случайно умирают (Зинаида) и «после смерти» не дают мужчине покоя (Клара). А тургеневские мужчины при сопоставлении с

[9]Ба Цзинь. На пороге – одно из воспоминаний. Ж. «Меркурий》 Том 2. №3. 10.06.1935. С.21.

девушками, терпят тяжёлые моральные нагрузки. После неудачи и разлуки со своей девушкой, они либо со всей силой поправляются (г. Н), либо разом берут всю вину на себя и раскаиваются всю оставшуюся жизнь (Н., Санин, Аратов), находятся в вечном одиночестве(Санин, Н.), как в могиле. Как будто только так делать, можно наказывать свои вины, своим одиночеством во всю жизнь чтят память своей первой любви.

Сравнительное исследование Тургенева – это добрая традиция в китайском тургеневедении. С 1980-х годов положение становится актуальным. Кроме редкого сравнения с европейскими писателями, чаще встречается сравнение с современниками писателя. Сравнение ведется на трех направлениях. 1.Биография и творчество: «Тернистый путь дружбы между Тургеневым и Л.Толстым»(Е Найфан,1982), «Некрасов и Тургенев»(Вэй Хуанну,1983), «Образы крестьян в ранних произведениях Тургенева и Л.Толстого»(Чжао Сяньцзе,1983), «Тургенев и Гаршин»(Фэн Цзя, 1983).2. Пейзаж: «Поиски тайны жизни человека в поэтичной природе – влияние Тютчева на Тургенева»(Цзэн Сыи.1994). 3. Психологизм: «Сравнения психологического анализа Л.Толстого, Тургенева и Чехова» (Жэнь Гуансюань, 1988), «Методы двух типов: сравнение психологического анализа Л. Толстого и Тургенева»(Цао Дань и Вэй Минь,1997). Статья Ван Лие «Две горы тоже сойдутся – сравнение психологического анализа Тургенева и Достоевского»(2003) проанализировала резкую разновидность двух писателей-психологов. Впервые отмечает, что при необходимости художественной истины они достигли единства. Тургенев и «серебряный век», Тургенев и русская литература 20-го века др.– это классическая пропозиция в России, но в Китае очень мало встречаются.На пороге к 21-му веку появились статьи Ван Лие «Серебряные поэты перечитывают Тургенева» (2002) , «Автор-текст-читатель – Юрюсов и Тургенев»(2006) и «И.Тургеневе в критике Д.Мережковского»(2009), еще статья Ли Шусэня «От Тургенева к Шолохову»(1985). Подобные сравнения имеют важные мысли. Поставить Тургенев в контекст серебряного века и освоить оценку модернистов о Тургеневе будут помогать нам узнать другую лику Тургенева, и отсюда узнать его целый облик. Кстати, сравнивать таких русских писателей XX века, как Бунин, Пришвин, Паустовский, Казаков, Солоухин и др. с Тургеневым демонстрирует поэтичную, лирическую или романтическую литературу, которую создали Тургенев, Аксаков и др.. Отсюда можно привести в в порядок историю особой русской литературы XX века.

Сравнительное исследование Тургенева и китайских писателей начинается со второй половины 1980-х годов и по сей день продолжается. Тематика характеризуется широкой сферой и долговременным занятием. От древних классиков (Чжан Бэньбяо: « «Музыкальный плач» из духовного мира: перекличка творческой психологии Цао Сюециня и Тургенева, 1992) до современных писателей(Жэнь Гуансюань: «Гу Хуа и Тургенев», 2007). Данное сравнительное исследование добилось плодотворных достижений, отсюда видно связь Тургенева и Китая, восприятие творчества И.С.Тургенева в Китае и глубокое, многогранное влияние творчества Тургенева на китайскую литературу. Монография Сунь Найсю «Тургенев и Китай.- Исследование связи китайской и иностранной литературы XX-го века» (1981) должна считаться ведущим и авторитетным исследованием в данной области. В книге прослеживается история переводов и исследования творчества Тургенева в Китае 20 века. По очереди он перечислил 14 современных китайских писателей во главе с Лу Синем, Юй Дафу, Ба Цзинем и др., и идейное и художественное восприятие творчества И.Тургенева этими писателями. Книга со своей убедительностью свидетельствовала о влиянии Тургенева на китайскую литературу 20-го века. Монография владеет широкой кистью, пользуясь оригинальностью и новизной, многогранным уголком зрения, соединяет по очереди Тургенева с китайскими писателями и раскрывает художественный мир этого русского

писателя шаг за шагом. В Китае связь Ба Цзиня и Тургенева занимает господствующее место в сравнительном исследовании. Даже русский синолог Л.А.Никольская называет его «китайским Тургеневым». Об этом встречается гора статей. Среди них 6 статей, которые называются «Ба Цзинь и Тургенев» (авторы: Хуа Цзянь, Чжу Цзиньшун, Ли Чжоу, Сунь Найсюй, Ван Лие и Чжоу Чихуа), преимущественно в борьбе отцов и детей, в литературной стиле, в изображении любви и в создании образов женщин. Выделяется среди подобных статей статья Сюй Чжэньминь «Образы женщин в творчестве Ба Цзиня и Тургенева», в которой не отсутствует новизна. Статья Ван Лие «Ба Цзинь: китайский пионер изучения творчества И.С.Тургенева»(2008) впервые обнаружила сведения об участии Ба Цзиня в 1955 году в орловской тургеневской конференции, первой познакомила русских коллег с китайским тургеневедением. Оно вызвало у русских ученых высокую оценку о китайском тургеневедении, благодаря чему начинаются переводы и исследование самого Ба Цзиня в России. Взгляды статья Фан Ханьвэна «Творческий стиль Ба Цзиня и Тургенева» и традиционные, и оригинальные. Она вызвала у коллег сильный отклик и заслужила высокую оценку о своей научной ценности. Кстати, сравнительные статьи о связи Лу Синя и Тургенева также многократно печатались. В таких статьях по идейной теме преимущественно исследуется отчуждение и междоусобие революционера и темного народа, по эстетическому выражению дается сравнительный анализ «Дикой травы» Лу Синя и стихотворений в прозе Тургенева. В данной области выделяется еще сравнительное исследование связи Юй Дафу и Тургенева, преимущественно сходство и различие «людей-остатков» Юй Дафу и «лишних людей» Тургенева. Кроме этого сравнение связи Го Можо и Тургенева, Шэнь Чунвэня и Тургенева и т.д. также рассматриваются и опубликуются.

V. Последние 20 лет: спад и надежда

Следует сказать, что исследование творчества Тургенева в Китае и восприятие Тургенева китайскими писателями уже выработали добрую традицию в китайском тургеневедении. Но жаль, что как в России, так и в Европе, когда везде сильно пропагандируют мировое значение наследия Тургенева, а этот писатель , который среди иностранных писателей имеет самое «китайское» значение, исследуется в сегодняшнем Китае гораздо меньше, чем раньше. Исследование по Тургеневуни с того, ни с сего считается иссякаемым, хотя недавно издается две научные монографии : «Философские идеи и творчество И.С.Тургенева»(У Цзяю,2012) и «Исследование «Стихотворений в прозе И.С.Тургенева»(2013). В первой концентрируются убедительные взгляды на философские идеи и их выражение, в том числе и романтическое начало, а последняя должна считаться осушением для исследования произведений малого жанра Тургенева в Китае. Кроме того и несколько статей Ван Лие. Но все это все-таки не сводит концы с концами. Спад китайского тургеневедения стал очень заметным в последние 20 лет: произведения писателя не пользуются повышенным интересом у китайского читателя, исследователи неоправданно мало уделяют внимания специфике художественного мира и его индивидуально стиля. Литература контролирована эпохой. В настоящее время люди не только в Китае стремятся как можно быстрее добиться успеха и получить выгоду, мало кто устойчиво сосредоточивает все свои энергии и внимание на научном деле. Читатели ищут быстроготовую культурную продукцию, которая стимулирует органы чувств человека, а вообще не обращают свое внимание на литературу с эстетической ценностью. Тем более, кино, телевидение, средство среды и другие информационные индустрии штурмуют читательское пространство, отняли широких читателей у серьезной литературы. Более важно, что возникла проблема с исследовательской ориентацией в Китае. Многие исследователи полагают, что узнать романиста Тургенева уже узнать всего писателя

Тургенева. Между тем, органическая идейность в романе Тургенева покрыла все богатства в художественном мире писателя. Без всяких причин думают, что время «разлучиться» с Тургеневым уже пришло. Такие взгляды и направление неизбежно приведет китайское тургеневедение в тупик. Совершенно можно сказать, что китайское тургеневедение далеко неиссякаемо, а перспективно. Искусственно покинуть Тургенева – это потеря для нашего культурного строительства.

К счастью, с 21-го века китайское правительство оказывает тургеневедению сильную поддержку. За короткие 10 лет всекитайский плановый кабинет по философии и общественным наукам утвердил два государственных научно-исследовательских проекта в области общественных наук: «Философские идеи и творчество И.С.Тургенева» (2007, научный руководитель У Цзяю) и «Исследование художественных ценностей творчества И.С.Тургенева» (2018, научный исполнитель Ван Лие). Это редкая честь для иностранных писателей XIX века. Первый уже превратился в монографию, которая вышла в 2012 году, а последний – находится в замысле автора. Кроме этого, в 2010 году утвержден первостепенный государственный научно-исследовательский проект в области общественных наук и важный государственный проект издания «12-я пятилетка» «Исследование иностранной литературы в КНР (1949-2009)»(Научные руководители профессора Пекинского университета: Шэнь Дань и Ван Банвэй). Авторами данной серии являются самые авторитетные специалисты. Среди девяти выдающихся русских прозаиковXIX – XX веков Тургенев занимает видное место. Второй раздел называется «Исследование прозы И.С.Тургенева». Написан он Ван Лие. Это многотомная серия получила две важные государственные премии и вышла в Издательстве Пекинского университета(2015). В 2007 году утвержден научно-исследовательский проект Пекинского комитета образования в области общественных наук «Интерпретация и художественный анализ шедевров русской литературы». Он также получил государственную премию и издался в Издательстве изучения и преподавания иностранных языков(2015), где напечатана специальная статья о повести «Муму» Тургенева под названием «Победа морали и зашита достоинства». За последние 20 лет издались немало учебных пособий и также часто включают часть о Тургеневе. Кроме проекта Ван Лие, дню рождения И.С.Тургенева посвящается специальный номер журнала «Русская литература и искусство», единственного журнала в Китае по русской литературе. Кроме этого, переводы и пере-переводы произведений Тургенева здраво развиваются в сегодняшнем Китае. Выпуск семитомного «Собрания произведений И.С.Тургенева» (Шанхай, Ивэнь (Переводы), 2018) свидетельствовал о новом достижении китайского тургеневедения. Отсюда видно, что в ближайшие годы в Китае, хотя научных статей стало меньше, чем раньше, зато монографии, переводы и государственные проекты получили богатые урожаи, благодаря чему китайское тургеневедение сильно воодушевляется.

Факты сильнее красноречия. В заключении хотел бы сказать, что Тургенев в Китае не забыт. Исследование по нему далеко неиссякаемо, а перспективно. Спад временный, достижения общепризнанны. На взгляд автора данной статьи, в сегодняшнем Китае некоторые идеологические утверждения надо поправить, биография писателя ждет дальнейшего исследования, художественный мир Тургенева должен полностью раскрыться и его эстетические черты ждут нового открытия. Словесное мастерство Тургенева стоит исследовать. Оно очень совпадает с художественным качеством художника слова Тургенева. Мы должны интенсифицировать переводы и изучение повестей Тургенева, особенно, его таинственных. В его письмах таится богатая руда идей и искусств. В сравнительном исследовании Тургенева и русских писателей существует обширное пространство. Мы

уверены, если бы мы не отреклись от усилий, мы обязательно создадим свои достоинства в мировом тургеневедении. Причем, по мере того как уровень экономики повышается, китайские читатели будут по-новому познавать идейно-художественные ценности Тургенева.

Кондракова Ирина Эдуардовна, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры дошкольной педагогики Института детства РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация

Condrakova Irina Eduardovna, PhD, assistant professor, Professor at the Department of Preschool Pedagogy, Saint-Petersburg, Russian Federation

Обласова Анна Васильевна, аспирант кафедры психологии человека Института психологии РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация

Oblasova Anna Vasilevna, postgraduate student of the Department of Human Psychology, Saint-Petersburg, Russian Federation

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ: ИСТОРИЯ ВОПРОСА И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DIAGNOSIS OF BILINGUAL CHILDREN: BACKGROUND AND CURRENT STATUS

Аннотация: В статье рассматривается история и современное состояние психолого-педагогической диагностики детей-билингвов. Отдельное внимание уделяется индивидуально-психологическим и индивидуально-психическим свойствам детей-билингвов, рассматриваются сложности, с которыми они могут столкнуться при изучении русского языка. Приведены результаты эмпирического исследования эффективности комплекса психолого-педагогической диагностики, направленной на оценку языковых умений и развитости невербального интеллекта, их взаимосвязи с социально-демографическими характеристиками. Результаты исследования демонстрируют подтверждение гипотезы о том, что психолого-педагогическая диагностика, разработанная с целью определения когнитивных и языковых умений билингвов, будет содействовать более качественной организации учебного процесса и позволит обеспечить индивидуализированную парадигму получения знаний.

Ключевые слова: диагностика, дети-билингвы, психодиагностика, языковые умения, невербальный интеллект, когнитивные умения, педагогическая диагностика

Abstract: The article deals with the history and current state of psychological and pedagogical diagnosis of bilingual children. Special attention is paid to the individual psychological properties of bilingual children, and the difficulties that they may encounter when learning the Russian language are considered. The results of an empirical study of the effectiveness of a complex of psychological and pedagogical diagnostics aimed at assessing language skills and the development of nonverbal intelligence, their relationship with socio-demographic characteristics are presented. The results of the study demonstrate the confirmation of the hypothesis that psychological and pedagogical diagnostics, developed to determine the cognitive and linguistic

skills of bilinguals, will contribute to a better organization of the educational process and will provide an individualized paradigm for learning.

Keywords: diagnostics, bilingual children, psychodiagnostics, language skills, nonverbal intelligence, cognitive skills, pedagogical diagnostics

Введение

В современных условиях обучения психолого-педагогическая диагностика становится важнейшим инструментом в образовательном процессе не только потому, что констатирует достигнутый результат, но и в связи с тем, что позволяет соотносить результаты с индивидуально-психологическими и индивидуально-психическими особенностями ученика, наблюдать их в динамике. Дети-билингвы, как известно, обладают многими уникальными качествами, например, своеобразным чувствованием языка, что несомненно сказывается на их индивидуально-психических свойствах. В этой связи использование психолого-педагогической диагностики в процессе обучения билингвов способно помочь в построении более эффективных моделей педагогического взаимодействия, повысить эффективность разрабатываемых и внедряемых образовательных программ, а в целом - сделать учебную среду более комфортной. Однако теоретико-методологический анализ проблемы показывает, что разработанных диагностических комплексов, ориентированных именно на детей-билингвов, сегодня недостаточно. Существует лишь общее представление о требуемом подходе.

Таким образом, *целью данного исследования* стала разработка и экспериментальная проверка формы комплексного эффективного психолого-педагогического обследования детей-билингвов, сопряженная с замером когнитивных способностей и языковых умений.

Задачами исследования стали: 1. Теоретико-методологический анализ научной литературы, посвященный выявлению особенностей детей-билингвов и форм психолого-педагогической диагностики, позволяющей замерить образовательные результаты; 2. Подбор методов диагностики, соответствующих индивидуально-психологическим свойствам детей-билингвов; 3. Обследование детей-билингвов в соответствии с методами; 4. Обработка и анализ полученных данных; 5. Описание результатов исследования.

Объектом выступили дети-билингвы, обучающиеся за рубежом в школах дополнительного образования на русском языке. *Предметом* в данном случае стала взаимосвязь когнитивных характеристик с уровнем владения русским языком.

Гипотеза – психолого-педагогическая диагностика, разработанная с целью определения когнитивных и языковых умений билингвов, будет содействовать более качественной организации учебного процесса и позволит обеспечить индивидуализированную парадигму получения знаний.

Теория

Психолого-педагогическая диагностика является одним из компонентов успешного педагогического процесса. Связано это с тем, что осведомленность в индивидуально-психологических свойствах обучающихся дает возможность построения индивидуальных образовательных траекторий, основанных на возможностях учащихся.

При проведении психолого-педагогической диагностики специалист должен соблюдать определенные принципы, связанные, во-первых, с разносторонним изучением ребенка, т.к. на изучаемые характеристики может влиять целый ряд факторов и только при изучении их всех возможно сделать правильный вывод о том или ином факте. К таким факторам могут относиться: физическое состояние и развитие ребенка,

психофизиологические особенности возрастного развития, динамика физического и психического развития в анамнезе, развитие моторики, особенности работоспособности. Во-вторых, важно понимать, что изучение детей в деятельности и отношениях возможно только через деятельность и отношения. В-третьих, необходимо держать в поле внимания то, что диагностика – лишь средство в достижении результата. Она не является конечным продуктом. Конечным продуктом становится психолого-педагогическое воздействие с целью получения конкретного результата. И последнее, но не маловажное, это осознание важности оценки социальных интеракций ребенка – семьи, учителей, сверстников [9].

При обучении русскому языку как иностранному, а также при обучении русскому языку детей-билингвов контролирующие мероприятия являются важным элементом образовательного процесса, т.к. помогают оценивать, как реализуются его цели и задачи в лингводидактике. Это дает возможность вовремя вносить коррективы в образовательную программу, чтобы усвоение русского языка было более эффективными, а также давало возможность получить наибольший эмоциональный отклик. Под контролирующими мероприятиями здесь понимается оценка эффективности усвоения русского языка. Помимо измерения индивидуальных темпов освоение языка учащимся при помощи контрольно-измерительных заданий можно оценить и качество работы преподавателя, эффективность применяемых им методов и приемов обучения. Контролирующие мероприятия полученных знаний, на наш взгляд, должны входить в программу психолого-педагогической диагностики детей-билингвов, т.к. их результаты сообщают об успеваемости учащихся, а негативные результаты успеваемости инициируют дополнительные обследования, которые смогут раскрыть суть проблемы, кроющейся, возможно, в индивидуально-психологических или индивидуально-психических особенностях ребенка. Контролирующие мероприятия должны отвечать следующим требованиям: реализовывается регулярно; основываться и проводиться в соответствии с системой уровней владения русским языком как иностранным, а также соответствовать периодам возрастного психологического развития; отталкиваться от конкретных задач образовательной программы; включать различные средства; учитывать все аспекты обучения [3]. Основными формами диагностик-измерителей здесь становятся: тестирование, анкетирование, срезовый метод, интервьюирование, мониторинговый метод [10].

Согласно известным в науке данным билингвизм ребёнка положительно влияет на развитие памяти, умения понимать, анализировать и обсуждать явления языка, сообразительность, быстроту реакции, логики и математических навыках. Важнейшими для ребёнка-билингва становятся общеучебные умения**,** которые равномерно формируются у него на двух языках, взаимно влияя друг на друга [7]. Теории когнитивного превосходства билингвов основаны на трех основных предположениях: широкий опыт билингва в использовании двух языковых систем и культурологических воззрений; возможность переключать языковые коды, что обеспечивает гибкость мышления [13,14]; сознательное или подсознательное сопоставление и сравнение информации на двух языках, что способствует развитию металингвистических способностей [5]. E. Nicoladis и F. Genesee отметили, что для билингвов свойственна автоматическая обработка информации (неконтролируемая), что и является отличительной чертой высших когнитивных функций [15]. Дети-билингвы лучше обучаются по общеучебным дисциплинам, способны лучше других осваивать абстрактные науки, литературу и иностранные языки. У них развиты лингвистическая интуиция, языковая догадка, умение быстро переключаться с одного языка на другой, компенсаторные компетентности.

Данные и методы

Для проверки гипотезы исследования были подобраны методы, способные раскрыть языковую ситуацию в семье, субъективную оценку владения языками, демографические характеристики респондентов, индивидуально-психические особенности, а именно интеллектуальное развитие, и уровень владения русским языком. Психолого-педагогический диагностический комплекс включал в себя анкету, направленную на изучение внутрисемейной языковой ситуации, субъективной оценки знания языков, демографических характеристик; тест на выявление уровня владения русским языком Е.А. Хамраевой; методику исследования невербального интеллекта «Прогрессивные матрицы Равена». Было решено исследовать именно невербальный интеллект для того, чтобы исключить фактор недостаточного знания языка стимульного материала. В исследовании приняли участие 5 чел. в возрасте от 6 до 8 лет, обучающиеся за рубежом в школе дополнительного образования на русском языке, а именно в Русском образовательном центре Ольги Пахомовой, который располагается в г. Марбелье в Испании. Трое детей владеют двумя языками (русский, испанский), двое – тремя (русский, испанский, английский). Все учащиеся, принявшие участие в исследовании – девочки.

Полученные результаты

Согласно результатам анализа ответов детей на вопросы авторской анкеты были описаны особенности внутрисемейной языковой ситуации, субъективной оценки знания языков изучаемой выборки. У всех респондентов, обучающихся в зарубежной школе дополнительного образования учебная нагрузка уроков русского языка составляет 2 урока в неделю. Этого времени недостаточно для того, чтобы глубоко погрузиться в предмет, однако с учетом формата дополнительного образования в другой стране позволяет усвоить основные навыки владения русским языком билингвами. Все дети максимально высоко оценивают владение русским языком (9-10 баллов). Скорее всего, высокая субъективная оценка связана с тем, что все дети, принявшие участие в исследовании, живут в русских семьях и говорят дома на русском языке (4 из 5). Только у одного респондента общение со взрослыми дома осуществляется на двух языках (русский, английский). Знание второго языка (испанского) тремя детьми оценивается также высоко (10 баллов), у остальных – 6 и 8 баллов. Интересно отметить, что невысокие оценки знания испанского языка, обладающего высокой значимостью, т.к. он используется для установления контактов с окружающими, наблюдаются у детей, которые изучают третий язык. Все испытуемые отметили, что при обучении русскому языку они не сталкиваются с особенными сложностями (M=10). Всем билингвам очень интересно изучать русский язык (10 баллов), кроме одного ребенка, который владеет 3 языками и говорит дома на русском и английском языках (8 баллов), возможно, из-за высокой нагрузки в связи с обучением сразу трем языкам и приблизительно равнозначной их коммуникативной важности. Рассмотрим конкретные виды речевой деятельности, которые находят наибольший отклик у детей-билингвов, обучающихся за рубежом: наиболее интересным видом речевой деятельности на русском языке детям-билингвам представляется письмо (M=4,2), следующими по популярности выступают чтение (M=3,2) и аудирование (M=3). К говорению учащиеся относятся без особого интереса (M=2,6). Такая тенденция, скорее всего, связана с тем, что коммуникация на русском языке в выборке исследования и так часто происходит за счет общения в семейной среде и со сверстниками в школе. А другие виды речевой деятельности отрабатываются именно на уроках. Всем детям, принявшим участие в исследовании, оказывается поддержка взрослыми при подготовке домашних заданий. Со всеми детьми осуществляется контроль речевой деятельности на русском языке. Это свидетельствует о высокой степени включенности

значимых взрослых в процесс билингвального образования детей, входящих в выборку исследования, что и отражается на высокой заинтересованности детей в освоении русского языка.

Согласно результатам исследования владения русским языком в выборке детей-билингвов наблюдается высокая степень владения русским языком. Два ребенка справились с предложенными заданиями со 100% правильностью. С устным описанием картинки справились лучше всего дети в возрасте 8 лет, как и с другими заданиями (максимальное число баллов), что сообщает нам о соответствии возрастного развития языковому развитию детей. С заданием, связанным с подбором обобщающего слова и определением тематической группы, справились так же все дети, только у двоих конечный результат по тесту отклоняется на 1 единицу от максимального количества баллов. Постановка слова в единственное число испытуемым далось легко и тоже лишь на 1 и 2 единицы у двух детей отличается от максимального числа баллов. В целом, можно говорить о том, что все дети выборки очень хорошо знают русский язык (как сами и оценивают), отклонения являются незначительными.

На следующем этапе рассмотрим результаты диагностики когнитивного развития детей-билингвов, а именно развития невербального интеллекта. Общий балл детей по результатам прохождения теста на выявления развитости невербального интеллекта очень высок для их возрастной группы. При переводе в IQ показатели всех детей колеблются от 107 до 114 баллов, что соответствует особо высокоразвитому интеллекту. Двое испытуемых, не смотря на ограничение выполнения тестовых заданий по времени, справились со всеми сериями и получили при этом высокий балл, что говорит не только о высокой развитости интеллекта, но и о скорости протекания интеллектуальных процессов. Трое испытуемых не успели завершить тест, но справились с оконченными сессиями по нескольким показателям лучше. Эти результаты подтверждают индивидуальные особенности в выборе стиля мышления – в первом случае дети охватили полный объем тестовых заданий, но допустили больше ошибок при их выполнении, во втором случае дети выполняли задания более вдумчиво и набрали высокий балл за качественное выполнение первых серий теста. Особенный интерес здесь может представить сравнение результатов теста детей, владеющих 3 языками и билингвов. Их результаты являют собой минимум и максимум из всех возможных в нашей выборке. Возможно, на данном примере можно увидеть как мультилингвизм может быть ресурсом для развития и, с другой стороны, создавать сложности. Такой смелый вывод позволяет сделать то, что знание второго языка ребенок оценивает не очень высоко (6 баллов из 10), а также является на 2 года младше ребенка с высоким баллом по тесту невербального интеллекта. Таким образом, при обучении ребенка трем языкам необходимо учитывать другие факторы, которые касаются возраста, когнитивного развития и в целом способностей к освоению языка. Комплексная психолого-педагогическая диагностика позволяет отследить эти факторы и построить образовательную программу таким образом, при котором освоение языков будет даваться легче для ребенка. У более взрослых детей наблюдается более высокий показатель невербального интеллекта (28 и 29 баллов), что закономерно в связи с возрастным развитием. Исходя из полученных данных можем заключить, что при проведении психолого-педагогической диагностики было выявлено хорошее владение русским языком, соответствующее возрастному развитию, а также высокоразвитый невербальный интеллект для изучаемой возрастной группы у всех детей, не смотря на разницу в стилях мышления и возрасте.

Рассмотрим соотношение показателей знания русского языка с показателями когнитивного развития детей-билингвов. В большинстве случаев оценка когнитивных

способностей соответствует общей оценке владения русским языком. Согласно результатам испытуемых прослеживается четкое соответствие высокой сумме баллов по тестам владения русским языком и высоким показателем IQ по невербальному тесту интеллекта. У другой группы детей выборки наблюдается другая зависимость – хороший уровень знания русского языка дает меньший, но все так же очень высокий IQ. Примечательно здесь и то, что при разнице в возрасте наблюдаются незначительные различия в уровне владения русским языком и уровнем развития когнитивной сферы.

Заключение

На первом этапе исследования проведен теоретико-методологический анализ научной литературы, посвященный выявлению особенностей детей-билингвов и форм психолого-педагогической диагностики, позволяющей замерить образовательные результаты. В результате работы подтверждена важность использования психолого-педагогической диагностики в учебном процессе, обозначены основные типы и способны диагностики. Отдельно были рассмотрены индивидуально-психические и ндивидуально-психологические особенности детей-билингвов, по результатам обозначены конкретные характеристики: переключаемость интеллектуальных процессов, метакогнитивная (и включенная в нее металингвистическая) осведомленность, выбор определенных стилей мышления, высокая степень лингвистического разнообразия.

В соответствии с целью исследования была разработана и экспериментально проверена форма комплексного эффективного психолого-педагогического обследования детей-билингвов, обучающихся за рубежом в школах дополнительного образования на русском языке, сопряженная с замером когнитивных способностей и языковых умений.

Согласно анализу результатов экспериментального исследования выделена структура когнитивно-лингвистических умений детей-билингвов, в которую входит внимательность, статистическое представление, воображение и визуальное различение, динамическая внимательность и динамическое воображение. Дети-билингвы обладают высокоразвитым невербальным интеллектом и хорошо владеют русским языком, адекватно оценивают собственные языковые умения. Данные результаты, скорее всего, взаимосвязаны с высокой степенью вовлеченности семьи в образование ребенка.

Комплекс методов и методик психолого-педагогической диагностики, подобранный с учетом особенностей детей-билингвов и включающий в себя методы, направленные на оценку когнитивных способностей, уровня владения языком и языковой ситуации может помочь в проектировании более эффективного образовательного процесса в билингвальных школах.

Таким образом, гипотеза о том, что психолого-педагогическая диагностика, разработанная с целью определения когнитивных способностей и языковых умений билингвов, будет содействовать более качественной организации учебного процесса и позволит обеспечить индивидуализированную парадигму получения знаний подтверждена.

Список литературы

1. Богус, М. Б. Влияние билингвизма на интеллектуальное развитие личности обучаемых [Текст] / М. Б. Богус // Вестн. Адыгейского гос. ун-та. Сер. 3: Педагогика и психология. – 2008. – № 7. – С. 47–52.
2. Борытко Н.М. Диагностическая деятельность педагога: учеб. пособие под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. -2-е изд., стер. - М.: Академия, 2008

3. Бохонная М.Е., Шерина Е.А. Специфика проведения контролирующих мероприятий при обучении русскому языку как иностранному // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 5-4. – С. 615-617
4. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика : учеб./ Л.Ф. Бурлачук. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Питер, 2009
5. Выготский Л. С. Мышление и речь [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Лабиринт. - 1999
6. Двуязычие и взаимовлияние языков [Текст] / отв. ред. М. М. Михайлов. – Чебоксары: Изд-во ЧГУ. - 1990
7. Кагуй Н.В. Теоретические основы раннего билингвального образования: факторы мотивации и проблемы // Вестник ВятГУ. - 2015. - №10. - С.124-131
8. Практическая психодиагностика : методики и тесты/ ред., сост. Д. Я. Райгородский. - Самара: БАХРАХ – М. - 2012
9. Психолого-педагогическая диагностика : учеб.-метод. комплекс для спец. 050711 - Социальная педагогика/ АмГУ, ФСН; сост. С. С. Степанова. - Благовещенск: Изд-во Амур. гос. ун-та. - 2009
10. Ратанова Т.А. Диагностика умственных способностей детей : учеб. - метод. пособие/ Т. А. Ратанова. - 3-е изд., испр. . -М.: Моск. психол.- соц. ин-т. - 2012
11. Хамраева Е. А. Теория и методика обучения детей-билингвов русскому языку: Монография. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. — 155 с.
12. Хамраева, Е. А. Когнитивистика как основа языкового обучения ребенка-билингва [Электронный ресурс] / Е. А. Хамраева. – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_28821529_30474069.pdf (дата обращения: 04.12.2017)
13. Cazden, C. B. Play and metalinguistic awareness: One dimension of language experience [Текст] / C. B. Cazden // The Urban Review. – 1974. – No. 7. – C. 23–39
14. Cummins, J. Bilingualism and cognitive functioning [Text] / J. Cummins. In: Shapson S., D'Oyley V. (Eds.) Bilingual and Multicultural Education: Canadian Perspectives. – Clevedon: Multilingual Matters, 1984. – P. 55–70
15. Nicoladis, E. Word awareness in second language learners and bilingual children [Text] / E. Nicoladis, F. Genesse // Language Awareness. – 1996. – No. 5(2). – P. 80–90

Марьянчик Виктория Анатольевна, доктор филол. наук, доцент, профессор кафедры русского языка и речевой культуры, Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, Архангельск, Россия

Maryanchik Victoria Anatolyevna, Doctor of Philological sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Russian, language and speech culture, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «Northern (Arctic), Federal University named after M.V. Lomonosov»

Попова Лариса Владиславовна, доктор филол. наук, доцент, профессор кафедры русского языка и речевой культуры, Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, Архангельск, Россия

Popova Larisa Vladislavovna, Doctor of Philological sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Russian, language and speech culture, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «Northern (Arctic), Federal University named after M.V. Lomonosov»

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ДИСТАНЦИОННОГО ОНЛАЙН-ЗАНЯТИЯ РКИ

LINGUODIDACTIC MODEL OF DISTANCE ONLINE CLASS OF RFL

Аннотация: Статья посвящена новым технологиям в образовании, а именно дистанционному образованию. Предмет анализа – лингводидактическая модель дистанционного онлайн-занятия по русскому языку как иностранному. Цели работы: создание лингводидактической модели дистанционного онлайн-занятия РКИ с оптимальным эффектом для участвующих сторон; определение статуса информационно-коммуникативной компетенции в процессе обучения русскому языку как иностранному; выявление трудностей, возникающих в процессе реализации лингводидактической модели; анализ эффектов использования методов digital-образования. Метод проведения работы – экспериментальный. В эксперименте принимают участие носители русского языка, обучающиеся по магистерской программе «Педагогическое образование. Русский язык как иностранный», и носители китайского языка – студенты, изучающие русский язык как иностранный. Продолжительность эксперимента – 4 года.

Новизна исследования заключается в разработке лингводидактической модели, которая имеет эффект достижения бинарной цели для участвующих сторон. Результаты первого этапа: определение позиции информационно-коммуникативной компетенции в рамках компетентностного подхода; методическое обеспечение программы дистанционного модуля учебного курса разговорного русского языка. Результаты второго этапа – создание лингвометодической модели дистанционного онлайн-занятия по русскому языку как иностранному, реализующего бинарную цель. На основании анализа результатов эксперимента сделаны выводы о необходимости внедрения предлагаемой лингводидактической модели. Область применения результатов – обучение русскому языку как иностранному в дистанционном формате.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, digital-образование, дистанционное обучение, онлайн-класс, информационно-коммуникативная компетенция,

лингводидактическая модель, бинарная цель занятия, контекстное обучение, межкультурная коммуникация

Abstract: The article is devoted to distance education. The subject of analysis is a linguodidactic model of online distance learning RFL. Goals of work: creation a linguodidactic model of distance online class with optimal effect for the parties involved; determination of the status of the information-communicative competence in the process of a teaching RFL; identification of difficulties in the implementation of the linguodidactic model; analysis of the effects of using of digital education. The method of the work is experiment. The experiment involves native Russian language speakers, enrolled in master's program «Pedagogical education. Russian as a foreign language», and students – Chinese language speakers. A distance support of a course of Russian as a foreign language was organized in the framework of cooperation Northern (Arctic) University. The duration of the experiment is 4 years. The novelty of the research lies in the development of a linguo-didactic model that has the effect of achieving a binary goal for the parties involved. The results of the first phase of the experiment: determination of the position of the information-communicative competence in the framework of a competence approach; methodological support of the program of the distance module of the training course Russian. The results of the second stage – the creation of a linguodidactic model of the online class in RFL, implementing a binary goal. Based on the analysis of the results of the experiment conclusions about the need to implement the proposed linguistic-didactic model are made. The scope of the results is a teaching RFL in a distance learning format.

Keywords: Russian as a foreign language, digital education, distance learning, online class, information-communicative competence, linguodidactic model, binary purpose of the lesson, contextual learning, intercultural communication

Введение

Необходимость формирования речевых и культурных компетенций в процессе обучения иностранному языку вне языковой среды обусловливает поиск различных каналов и способов общения инофонов и носителей изучаемого языка. В контексте развития digital-образования и дистанционного обучение одним из востребованных форм организации такого взаимодействия являются онлайн-занятия. Онлайн-классы дифференцируются по следующим признакам: (1) локализация информационного потока (локальные, дистанционные), (2) количество участников (индивидуальные, групповые, массовые), (3) цели и задачи (академические, утилитарные, интеллектуальные, социокультурные и др.), (4) методическая доминанта (репродуктивные или продуктивные; индуктивные или дедуктивные).

Теория

Термин *лингводидактическая модель* применяется к различным объектам дидактики. Сравним: *лингводидактическая модель обучения* и *лингводидактическая модель языковой личности* [3; 6; 9 и др.].

В лингводидактическую модель обучения включают различные элементы, например: единицы обучения, языковые и экстралингвистические особенности, система коммуникативных умений и речевых навыков, система упражнений, направленных на формирование умений и навыков, диагностика уровня сформированности умений и навыков [6, с. 68]; общая дидактическая цель, специфические дидактические принципы, этапные цели, содержание обучения, общий образовательный результат [9, с. 114] и др.

Под лингводидактической моделью дистанционного онлайн-занятия РКИ понимается обобщенная система функционально-взаимодействующих элементов: дидактическая цель,

субъектная структура, принципы, дидактические единицы, комплекс методов и приемов обучения, средства обучения, компетентностное содержание. Лингводидактическая модель определяет действия субъектов образовательного процесса, обеспечивающие достижение целей и задач обучения.

Онлайн-занятие РКИ учитывает общие принципы дидактики и частные принципы обучения иностранному языку. Особенно важными являются: общедидактический принцип наглядности; психологические принципы мотивации и учета индивидуально-психологических особенностей; лингвистические принципы системности, концентризма, минимизации и стилистической дифференциации; методические принципы устного опережения, взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, тематической организации обучения, учета уровня владения языком. Спецификой организации онлайн-занятий является кросс-культурность, межличностное общение, гибкость тематического содержания, сочетание спонтанности и подготовленности, см. подробнее в [8].

Данные и методы

Предметом анализа служит лингводидактическая модель онлайн-занятия по русскому языку как иностранному, обладающего следующими характеристиками: дистанционное (участвуют два активных субъекта, информационный поток взаимонаправлен), групповое (малая группа – 2-4 участника), академическое (в рамках образовательной программы вуза), продуктивное (основной вид речевой деятельности – говорение). Цель исследования: создание лингводидактической модели дистанционного онлайн-занятия РКИ с оптимальным эффектом для участвующих сторон; определение статуса информационно-коммуникативной компетенции в процессе обучения русскому языку как иностранному; выявление трудностей, возникающих в процессе реализации лингводидактической модели; анализ эффектов использования методов digital-образования. Основной метод исследования – экспериментальный. Для создания и апробации лингводидактической модели в течение 4 лет проводился эксперимент по реализации дистанционного модуля «Разговоры на русском». В рамках этого модуля носители русского языка (магистранты Северного (Арктического) федерального университета), проводили занятия для студентов Тамканского университета, изучающих русский язык как иностранный с использованием платформы Adobe Connect 8. Участники реализуют социальной роли собеседников. Анализ хода и результатов эксперимента выявляет специфику элементов лингводидактической модели.

Полученные результаты

Созданная и апробированная в рамках эксперимента лингводидактическая модель дистанционного онлайн-класса РКИ репрезентирует процесс обучения иностранному языку в форме субъект-субъектного взаимодействия. Специфика дидактической цели заключается в ее бинарной природе. Субъектная структура выглядит следующим образом: (а) обучающийся инофон – студент, который осваивает чужой язык и культуру, формирует межкультурную и информационно-коммуникативную компетенции, (б) обучающий(ся) носитель – студент, который учит своему языку инофона и в процессе обучения осваивает методику преподавания иностранного языка, формирует межкультурную и информационно-коммуникативную компетенции. Таким образом, для носителей языка созданы условия контекстного обучения, «профессиональной пробы». *Бинарная дидактическая цель* – это цель, состоящая из двух компонентов, соответствующих интенциям и запросам двух субъектов образовательного процесса.

Учебным материалом в рамках онлайн-занятия является любой вербальный или невербальный стимул речевого общения – текст, культурный артефакт, событие (социальное, эмотивное или др.). Содержательной дидактической единицей становится одна из

предметных тем («Знакомство», «Современная музыка», «Права женщин», «Праздники» и др.). Инструментальной дидактической единицей признается диалог. Обязательной задачей каждого онлайн-занятия должна быть отработка какого-либо вида диалога. Например, этикетный диалог реализует фатическую функцию – контактоустанавливающую и контактоподдерживающую. Изучающий язык должен получить образцы и интуитивно освоить жанры приветствия, прощания, извинения, поздравления, соболезнования, благодарности, комплимента и др., познакомиться с различными их вариантами, акцентирую внимание на непринужденных разговорных формах. Решение данной задачи требует от «преподавателя», во-первых, сознательного использования синонимичных форм (ср.: *Извините, Простите, Приношу извинения, Ничего?, Я больше не буду*), во-вторых, продуманной имитации коммуникативных ситуаций. Работа с диалогом-расспросом должна быть организовано со сменой активного субъекта речи. Изучающий язык должен не только правильно отвечать на вопросы «преподавателя», но и сам инициировать диалог. Оптимальные варианты такой работы: носитель языка играет роль источника информации (*Что вы хотите узнать о моем городе? Я готов ответить на ваши вопросы*), занятие строится по принципу перевернутого урока (*Я прочитал текст, но он очень трудный, я мало понял. Давайте разбираться вместе: вы задавайте вопросы, а я попробую ответить на них*). Диалог-дискуссия, обмен суждениями строится наиболее эффективно при обсуждении конфликтных текстов, острых социальных проблем или культурных событий (фактов). Если дидактической единицей является диалог-обмен суждениями, то тему занятия следует формулировать дискуссионно: *Нужны ли для счастья деньги?; Интернет: вред и польза* и т.п. Для выражения согласия или несогласия «преподаватель» использует разнообразные речевые варианты. Опыт показывает, что для контроля (фиксации) использованных вариантов необходимо использовать списки-матрицы, в которых отмечаются речевые варианты, использованные «преподавателем» и инофонами. Важно закреплять предъявляемые образцы в речевой практики студентов. Этой цели служит прием переспроса, уточнения, например: *Ия, а ты согласна? … Абсолютно не согласна или в чем-то согласна?; Ты готова возразить другу или не будешь возражать?* Использование иностранными студентами новых речевых форм следует отмечать и поощрять. Диалоги-побуждения (регулятивные диалоги) можно разделить на контекстные и методически обусловленные. Первые возникают (или имитируются) в ходе занятия: *Позовите инженера, пусть он вам поможет настроить камеру; Я не поняла, напишите мне это слово; У меня не работает звук, подскажите, что я должен сделать* и др. Методически обусловленные регулятивные диалоги связаны с планированием самостоятельной работы (мотивирующая реплика *Что мне подготовить к следующему занятию «Мужчины и женщины»?*) или с жанром рекомендации, рецепта, совета (мотивирующая реплика *Как мне приготовить это блюдо – научите!*; *Сегодня у меня неважное настроение: не смог сдать зачет по фонетике. Не знаю, что и делать*).

Для носителя языка, выступающего одновременно и в роли «преподавателя», и в роли «собеседника», на первый план выходит контекстный метод, предполагающий формирование компетенций в процессе решения проблемной ситуацией («чему научить – как научить»). Носитель языка с помощью преподавателя формулирует проблему, моделирует способы решения, ищет необходимую информацию, формулирует задачи занятия, подбирает и структурирует содержание, определяет эффективные методы и приемы обучения языку, находит или создает оптимальные средства обучения, проводит занятие, анализирует результаты т.д.

Ядром лингводидактической модели является компетентностное содержание онлайн-занятия. В результате курса инофоны должны уметь формулировать мнение, аргументировать мнение, рассуждать в рамках тематики (проблематики), излагать факты, рассказывать о событии, понимать коммуникативный замысел собеседника, задавать общие и специальные вопросы по теме, переспрашивать, уточнять, выражать оценку чего-либо, свое отношение к чему-либо и др. Каждое онлайн-занятие включает тренируемое или сформированное умение как элемент лингводидактической модели – образовательный результат. Носители языка в результате курса должны уметь планировать образовательный результат, отбирать средства и методы, определяющие достижение этого результата; предъявлять образцы речевых жанров в их необходимом и достаточном разнообразии, мотивировать речевую деятельность инофона, контролировать и замерять образовательные результаты.

Ведущими компетенциями, формируемыми в рамках онлайн-занятия, являются межкультурная и информационно-коммуникативная компетенция. Составляющими межкультурной компетенции являются вербальные, паралингвистические и когнитивные компоненты (в т.ч. сформированные представления о коммуниканте – носителе изучаемого языка и культуры, умение общаться с «чужими»). Информационно-коммуникативная компетенция, которая является одновременно условием, инструментом и целью обучения иностранному языку, «формируется в зоне пересечения ИКТ-компетенции и уровней коммуникативной компетенции (речевой, дискурсивной, социокультурной)» [7, с. 105-106]. Специальными компетенциями являются речевая (для субъекта-инофона) и лингводидактическая (для субъекта-носителя).

Объективные трудности (разница во времени, технические проблемы) значительно снижают эффективность онлайн-занятий и требуют предварительного решения. Методические трудности (выбор статуса сокоммуникантов, уровень подготовки, соблюдение пропорций «языкового», «речевого» и «коммуникативного» и др.) преодолеваются в результате тщательной подготовки занятия (детализации дидактических задач, разработки речевых матриц, аргументации выбранных приемов и т.д.). Неподготовленная «свободный» разговор, безусловно, также будет полезен для изучающего иностранный язык. Однако спонтанное, интуитивное общение не обеспечивает максимальную динамику речевого развития инофона и сводит к нулю результат в плане формирования лингводидактической компетенции у собеседника-«преподавателя».

Заключение

Для формирования межкультурной компетенции онлайн-занятия являются приоритетной формой по сравнению с дистанционным оффлайн-обучением, так как обеспечивают живой контакт с носителями чужой культуры. Дистанционное онлайн-обучение с бинарной целью может быть реализовано как модуль, как дидактическая единица. Представленная в докладе лингводидактическая модель дистанционного онлайн-занятия РКИ может использоваться для создания и экспертного анализа дистанционных курсов, модулей и отдельных занятий с целью оценки их по критериям дидактической релевантности и полноты.

Список литературы

1. Азимов, Э. Г. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного / Э.Г. Азимов. – М.: Русский язык, 2012. – 352 с.

2. Воробьева, Е. И. Информатизация иноязычного образования: основные направления и перспективы: монография / Е. И. Воробьева. – Архангельск : Поморский университет, 2011. – 121 с.
3. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.
4. Зарецкая, С.А. Применение дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ (на примере работы факультетов русского языка Тамканского университета (Тайвань) и Северного (Арктического) федерального университета (Россия)) / Зарецкая С. А., Марьянчик В. А. // Русский язык, литература и культура в пространстве АТР : Материалы II международного форума 09-14 октября 2017 г. – Владивосток : Дальневосточный федеральный университет, 2018. – С. 189-194.
5. Киселев, Г. М. Информационные технологии в педагогическом образовании / Киселев Г. М., Бочкова Р. В. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Дашков и К, 2018. – 304 с.
6. Константинова, Л. А. Лингводидактическая модель обучения студентов-нефилологов письменным формам научной коммуникации : монография / Л. А. Константинова. – Тула: Известия Тул. гос. ун-та. – 2003. – 173 с.
7. Марьянчик, В.А. Информационно-коммуникативная компетенция как условие и цель обучения русскому языку как иностранному / Марьянчик В.А. // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 12. – С. 105-109.
8. Марьянчик, В.А. Дистанционный модуль курса разговорного русского языка как способ формирования информационно-коммуникативной компетенции / Марьянчик В.А. , Зарецкая С.А. // Российско-китайская научно-методическая конференция. «Проблемы лингводидактики в неязыковом вузе» : сборник тезисов / Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана, Ассоциация технических университетов России и Китая, Харбинский политхнический университет. – Москва : МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2017. – С. 141-144.
9. Суетина, А. И. Лингводидактическая модель формирования национально-специфических стилистических умений у китайских студентов, изучающих русский язык/ А. И. Суетина // Педагогическое образование в России. – 2015. – №3. – С. 108-116.
10. Трайнев, В. А. Электронно-образовательные ресурсы в развитии информационного общества (обобщение и практика) / Трайнев В. А. – М. : Дашков и К, 2018. – 256 с.
11. Шаршов, И.А. Анализ педагогических возможностей электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики [Электронный ресурс] / И.А. Шаршов, Е.А. Белова. // Интеграция образования. – 2018. – № 1. – С. 166-176.

References

1. Azimov, E. G. Informatsionno-kommunikatsionnyye tekhnologii v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo / E.G. Azimov. – M.: Russkiy yazyk, 2012. – 352 s.
2. Vorobyeva, Ye. I. Informatizatsiya inoyazychnogo obrazovaniya: osnovnyye napravleniya i perspektivy: monografiya / Ye. I. Vorobyeva. – Arkhangelsk : Pomorskiy universitet, 2011. – 121 s.
3. Galskova, N. D. Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam: Posobiye dlya uchitelya. – 2-ye izd., pererab. i dop. – M.: ARKTI, 2003. – 192 s.
4. Zaretskaya, S.A. Primeneniye distantsionnykh obrazovatel'nykh tekhnologiy pri realizatsii obrazovatel'nykh programm (na primere raboty fakul'tetov russkogo yazyka Tamkanskogo

universiteta (Tayvan') i Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta (Rossiya)) / Zaretskaya S. A., Maryanchik V. A. // Russkiy yazyk, literatura i kul'tura v prostranstve ATR : Materialy II mezhdunarodnogo foruma 09-14 oktyabrya 2017 g. – Vladivostok : Dal'nevostochnyy federal'nyy universitet, 2018. – S. 189-194.
5. Kiselev, G. M. Informatsionnyye tekhnologii v pedagogicheskom obrazovanii / Kiselev G. M., Bochkova R. V. – 2-ye izd., pererab. i dop. – M. : Dashkov i K, 2018. – 304 s.
6. Konstantinova, L. A. Lingvodidakticheskaya model' obucheniya studentov-nefilologov pis'mennym formam nauchnoy kommunikatsii : monografiya / L. A. Konstantinova. – Tula: Izvestiya Tul. gos. un-ta. – 2003. – 173 s.
7. Maryanchik, V.A. Informatsionno-kommunikativnaya kompetentsiya kak usloviye i tsel obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu / Maryanchik V.A. // Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii. – 2016. – № 12. – S. 105-109.
8. Maryanchik, V.A. Distantsionnyy modul kursa razgovornogo russkogo yazyka kak sposob formirovaniya informatsionno-kommunikativnoy kompetentsii / Maryanchik V.A. , Zaretskaya S.A. // Rossiysko-kitayskaya nauchno-metodicheskaya konferentsiya. «Problemy lingvodidaktiki v neyazykovom vuze» : sbornik tezisov / Moskovskiy gosudarstvennyy tekhnicheskiy universitet imeni N. E. Baumana, Assotsiatsiya tekhnicheskikh universitetov Rossii i Kitaya, Kharbinskiy politkhnicheskiy universitet. – Moskva : MGTU im. N. E. Baumana, 2017. – S. 141-144.
9. Suyetina, A. I. Lingvodidakticheskaya model' formirovaniya natsional'no-spetsificheskikh stilisticheskikh umeniy u kitayskikh studentov, izuchayushchikh russkiy yazyk/ A. I. Suyetina // Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii. – 2015. – №3. – S. 108-116.
10. Traynev, V. A. Elektronno-obrazovatel'nyye resursy v razvitii informatsionnogo obshchestva (obobshcheniye i praktika) / Traynev V. A. – M. : Dashkov i K, 2018. – 256 s.
11. Sharshov, I.A. Analiz pedagogicheskikh vozmozhnostey elektronnykh obrazovatel'nykh resursov s elementami avtodidaktiki [Elektronnyy resurs] / I.A. Sharshov, Ye.A. Belova. // Integratsiya obrazovaniya. – 2018. – № 1. – S. 166-176.

Пустовойт Игорь Владимирович, Доктор искусств, профессор, Университет Хофстра, Хемпстед, США
Pustovoit Igor V., Doctor of Arts, Professor, Hofstra University, Hempstead, USA

КАТЕГОРИЯ ФОРМАЛЬНОСТИ И ЕЕ РОЛЬ В МЕТОДОЛОГИИ РКИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАП

THE CATEGORY OF FORMALITY AND ITS ROLE IN METHODOLOGY OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE PRESENT STAGE

Аннотация: Статья рассматривает категорию формальности с точки зрения когнитивной науки и ее возрастающее значение в преподавании русского как иностранного языка в условиях формализации дискурса, связанной с современными социальными процессами и компьютерно-опосредованной коммуникацией.

Ключевые слова: формальность, дистанцирование, вежливость, компьютерно-опосредованная коммуникация, преподавание иностранных языков

Abstract: The article examines the category of formality from the perspective of cognitive science, and its rising significance in the teaching of Russian as a foreign language under the conditions of increasing formalization of discourse, related to contemporary social processes and computer-mediated communication.

Keywords: formality, distancing, politeness, computer-mediated communication, foreign language teaching

Учитывая общую тенденцию к снижению нормативных требований к иностранному языку в американских вузах в последнее время, подавляющее большинство студентов, выбравших русский в качестве иностранного, не выходят за пределы элементарного уровня. В таких условиях овладение основами функциональных стилей не входит в число приоритетов учебного процесса. При этом, каждый преподаватель с ранних этапов сталкивается с двумя типами стилистических проблем в речи учащихся. В условиях русскоязычной среды наиболее заметно проникновение элементов разговорной речи, которые иностранные студенты усваивают в бытовом общении. Сходным образом, в американской аудитории дети выходцев с постсоветского пространства демонстрируют так называемый «кухонный русский», что нередко входит в конфликт с грамматическими нормами стандартного русского языка. С другой стороны, побочным эффектом лексико-грамматического метода изучения иностранного языка является эффект формальности, неизбежно возникающий при общении с иностранцами. С точки зрения носителей языка, иностранцы нередко звучат, как автоответчик, и не улавливают нюансов речи и дополнительных смыслов. Речь здесь идет не только о идиоматических выражениях и языковых лакунах (англ. hanging out with friends зависать с друзьями/проводить время с друзьями), но и простейших, с точки зрения носителей языка, явлениях. К примеру, мертвые метафоры (корень слова, сидеть в Интернете), эллиптические конструкции (два до Москвы, пиво буду), лингвистическая нечеткость (пару рюмок, ряд сотрудников), присущие естественному неформальному общению, вызывают значительные трудности у иностранных учащихся. Таким образом, стилистическая дихотомия «формальный/неформальный» становится ключевым понятием в учебном процессе с самых ранних этапов.

Перейдем к рассмотрению понятия формальность. В примитивной картине мира данное понятие сочетает в себе, на первый взгляд, взаимоисключающие семантические компоненты. С одной стороны, формальным может быть язык, манера поведения, стиль одежды, дизайн помещения или сада. В данном случае формальность означает строгое следование установленным нормам и правилам. С другой стороны, формальный стиль в искусстве, т. н. формализм означает как раз отход от общепринятых конвенций. Данное противоречие снимается, если подойти к формальности с точки зрения простейшего человеческого опыта: в основе формальности лежит установление физической дистанции. Формальность, подчеркнутое внимание к форме устанавливает дистанцию между создающим и воспринимающим, между говорящим и слушающим [7]. Установление дистанции ведет к активизации сенсорной деятельности, аналитического аппарата, критическому осознанию установленных правил [5], а в литературе и искусстве - к преодолению автоматизма, обостренному художественному восприятию, описанному Виктором Шкловским как прием остранения в литературе [8], а Бертольдом Брехтом – как эффект очуждения, установления дистанции между залом и театральной сценой [1].

В основе данной дихотомии лежит одна из основных человеческих метафор «сближение/отдаление». Формальный стиль отдаляет, а неформальный, соответственно, сближает, сокращает дистанцию.

При этом следует упомянуть, что отдаление может иметь целью прекращение общения, к примеру, в результате использования нарочитой грубости. Нас интересует в первую очередь отдаление с целью общения на безопасной дистанции. Такое общение соответствует принципу кооперации, сформулированному Гербертом Грайсом [4]. Постулаты Грайса, регулирующие речевое поведение, можно свести к следующему: не говори больше, чем надо, не говори меньше, чем надо, не лги, не отвлекайся, излагай ясно. Эти постулаты речевого общения являются руководством к рациональному использованию языка и качественно отличаются от правил грамматики. Если нарушение правил грамматики может свидетельствовать лишь о степени языковой подготовки индивидуума, то нарушение речевых правил воспринимается скорее как сигнал об определенных интенциях.

Рассмотрение категории формальности было бы неполным без упоминания категории вежливости, известной прежде всего по влиятельной монографии Пенелопы Браун и Стивена Левинсона [2]. Традиционно степень вежливости напрямую увязывалась со степенью формальности. Однако, проведенные в этом направлении эксперименты и наблюдения показали, что формальность вне соответствующего контекста может быть интерпретирована как невежливость, неуважение, или надменность [3].

Помимо того, Робин Лакофф [6] в своей работе показала, что ясность и вежливость иногда несовместимы. Если главной целью является передача информации, то основное внимание сосредоточено на ясности сообщения; если же принимается во внимание статус собеседника и/или ситуация общения, фокус делается на выражении вежливости. Очень часто эти два правила вступают в конфликт. В качестве примеров можно привести общение врача и пациента, или учителя и ученика. В таких случаях чаще всего ясность приносится в жертву вежливости, так как здесь мы в большей степени заинтересованы в поддержании социальных отношений, чем в точной передаче информации.

Главным недостатком теории вежливости, с нашей точки зрения, является размытость критериев, существующих в виде общих рекомендаций (не навязывайся, предоставляй выбор, будь дружелюбным, и т.д.), и не полагающихся на конкретные грамматические категории, а также неразличение категорий вежливости и формальности. Формальность и вежливость – не одно и то же. Обращаясь к человеку старше вас по возрасту только по отчеству (Петрович, Степановна) вы вежливы, но не формальны.

Методическое применение категории формальности приобретает особое значение на фоне современных процессов, которые можно охарактеризовать как формализация дискурса. Данный доклад фокусирует внимание на американской аудитории, но с достаточной степенью уверенности можно говорить о глобальном характере данных процессов.

Так, на качество учебного процесса может влиять однородность студенческого состава. Учитывая этническое разнообразие среди американских студентов, преподавателю бывает трудно найти общие культурные параметры, характерные для мононациональных групп. Большинство студентов идентифицируют себя как американцы и редко указывают на дополнительные этнические характеристики. Особенно это касается студентов первого поколения, детей эмигрантов. При этом именно в этой группе наиболее наглядно проявляются различия в культурно-этническом и языковом опыте студентов. Как и в случае с многонациональными группами иностранных студентов в условиях языковой среды, неоднородность группы создает некую отстраненность и, отчасти, соревновательность среди учащихся.

Сходным образом, в условиях насыщенности американской поп-культуры и вседоступности Интернета происходит компартментализация, разделение на культурные подгруппы, слабо пересекающиеся друг с другом. В такой ситуации преподавателю все

труднее ссылаться на общие культурно значимые величины, будь то знаковые фигуры, книги, фильмы, песни, и т.д. Таким образом, в культурном плане также наглядна значительная степень формализации процесса, где и преподаватели, и студенты с уверенностью могут ссылаться лишь на конечный список тем, имен и понятий, ранее обсуждавшихся на занятиях.

Развитие Интернета и современных технологий также способствует формализации дискурса. На первый взгляд, налицо общее падение норм речевого общения и грамматики в целом. Однако, языковые нормы не разрушаются оттого, что большее количество людей получило возможность высказать свое мнение по интересующему их вопросу. Если все жители страны, вместо того, чтобы ночи напролет смотреть фигурное катание по телевизору, выйдут на каток, здоровье нации только улучшится, хотя с эстетической точки зрения это будет малоприятное зрелище.

Незамедлительность общения в Интернете приводит к его формализации и приобретает несколько процедурный характер по сравнению с непосредственным живым общением. Использование упрощенного написания, сокращений, эмотиконов, «лайков» в Фейсбуке не только ускоряет общение, но и во многих случаях позволяет конкретизировать, уточнить смысл сообщения или придать ему экспрессивно-эмоциональную окраску. Таким образом, подобные инновации расширяют палитру паралингвистических средств языка, а также способствуют его интернационализации.

Не следует считать, что современные технические средства способствуют лишь неформальному общению. Конвергенция разговорной и письменной речи также приводит к ускорению делового общения, предпочитающего письменную форму благодаря бóльшей степени ее оформленности. В США доля делового общения через электронную почту неуклонно растет. При этом требования к оформлению послания минимальны: стандартные формулы вежливости и ясное изложение сути вопроса. Простейшее послание, зафиксированное письменно, придает ему статус документа, который в дальнейшем может быть использован и в строго регламентированных формальных контекстах: в суде, арбитраже, при решении трудовых споров, и т.д. Аргумент «я написал, не подумав» звучит куда менее убедительно, чем «я сказал, не подумав». В современном деловом общении остается все меньше места для канцелярских клише, громоздких фраз и заумных терминов. На передний план выходит ясность и простота изложения.

Развитие технологий автоматического синтеза и распознавания речи, голосового поиска, набора и управления вносит существенные изменения в работу таких сфер, как банковские системы, техническая поддержка, системы оповещения, навигации, и т.д. В каждой из перечисленных сфер общение клиента с живым человеком постепенно сводится к минимуму. Помимо использования этих новых технологий, компании нередко переводят техобслуживание клиентов за рубеж, и иностранный акцент представителя компании также создает эффект дистанцирования. Связано это с эффектом редуцированного эмоционального резонанса в неродном языке. Даже напрямую общаясь с американскими представителями компании по телефону, неизбежно замечаешь, что они обязаны строго следовать установленному протоколу, начиная с приветствия, верификации данных, пошагового рассмотрения вопроса, и до заключительных фраз-клише. С одной стороны, строгое соблюдение формальностей уменьшает вероятность ошибки, а с другой, снимает персональную ответственность с конкретного работника. В итоге вы общаетесь не столько с конкретным человеком, сколько с компанией через безликого человека. Редуцируя межличностный контакт, современный менеджмент активно использует эффект формальности как средство юридической защиты. Помимо того, все телефонные разговоры,

как правило, записываются, что практически приравнивает их к письменной корреспонденции. Все большее распространение получает диктовка текста, и транскрипция голосовых посланий на телефоне.

Наконец, самой болезненной темой для преподавателей иностранных языков в США стало распространение электронных переводчиков, не только создающее сложности в учебном процессе, но и заставляющее многих администраторов ставить под сомнение саму целесообразность сохранения иностранных языков в учебных планах вузов. Не останавливаясь на подобных попытках ревизии фундаментальных принципов высшего образования, приходится признать, что компьютерно-опосредованная коммуникация и формализация дискурса, как ее неизбежное следствие, будут и в дальнейшем вносить коррективы в работу преподавателей иностранных языков. Если все же попытаться увидеть положительные стороны в современной ситуации, формализация общения требует специфики, заставляет тщательнее относиться к формулировкам, способствует выработке навыков краткого, ясного и четкого изложения сути дела, а также последовательного, пошагового решения задач.

Список литературы

1. *Брехт Б.* Об экспериментальном театре // Брехт Б. Театр: Пьесы. Статьи. Высказывания: В 5 т. — М.: Искусство, 1965. — Т. 5/2. — С. 96.
2. Brown, Penelope and Stephen C. Levinson. (1987). *Politeness: Some Universals in Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
3. Fraser, Bruce. (1990). “Perspectives on Politeness”. *Journal of Pragmatics* 14: 219-236.
4. Grice, Herbert Paul. (1975). "Logic and Conversation". In Cole Peter and Jerry Morgan (eds.) *Syntax and Semantics 3: Speech Acts.* NY: Academic Press: 22-40.
5. Labov, William. (1972). *Sociolinguistic Patterns.* Philadelphia, PA: Penn University Press.
6. Lakoff, Robin. (1973). "The logic of Politeness; or minding your p's and q's". *Papers from the 9th Regional Meeting,* Chicago Linguistics Society: 292-305.
7. Pustovoit, Igor. (2016). “The art of being formal: A cognitive perspective”. In Chrzanowska-Kluczewska, Elzbieta and Olga Vorobyova (eds.), *Language – literature - the Arts: A Cognitive-Semiotic Interface.* Frankfurt am Main: Peter Lang. 277-292.
8. Shklovskii, Viktor B. (1917/1998). “Art as Technique”. In: Rivkin, Julie and Michael Ryan (eds.), *Literary Theory: An Anthology*. Malden: Blackwell Publishing. 15-21.

Путуридзе Марина Шотаевна, Д.И.Н. Профессор. Ассоцированный Профессор Гуманитарного факультета Тбилисского Гос. Университета.Тбилиси, Грузия

Puturidze Marina, Ph.D. in History, Professor. Associate Professor Faculty of Humanities of the Tbilisi State University. Tbilisi, Georgia.

Ахвледиани Наргиз Ревазовна, Д.Ф.Н. Главный научный сотрудник Института Нико Бердзенишвили Батумского Гос. Университета. Батуми, Грузия

Akhvlediani Nargiz, Ph.D. in Philology. Chief Scientific Researcher of Niko Berdzenishvili Institute of the Batumi State University. Batumi, Georgia.

ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПАМЯТНИКОВ КОЛХИДЫ II ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ ДО Н.Э.: ЛИНГВИСТИЧЕСКО-АРХЕОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

INTERDISCIPLINARY STUDY OF THE II MILLENNIUM BC COLCHIS SITES: LINGUISTIC-ARCHAEOLOGICAL ANALYSE

Abstract: Presented article devoted to the interdisciplinary study of one ancient site of Colchis at the edge of two leading branches of the humanities – archaeology and linguistics. Research directed towards determining the archaeological contexts as well as revealing old toponyms of the certain complexes. In terms of archaeological viewpoint, was considered some specific artifacts and cultural-chronological data of the period from Neolithic until the Early Iron Age. We present an attempt of their possible explanation which is based on landscape-climatic peculiarities. Toponym is a multi-layer phenomenon which is differently studied by linguistic, history, archaeology, geography and ethnography and other scholarly directions. With times, two different aspects of the linguistic study of the toponyms have been formed: a) systemic and structural characteristics; b) explaining the origin (or etymology).

Consideration of archaeological assemblages from the point of view of the multi-layer interdisciplinary aspects undoubtedly will support to the overall analyze of the materials. Our special interest is the ancient Colchis site Makhvilauri,Nigvziani and Nigozeti. We consider that the naming process can be explained in a number of cases by the specific natural conditions of a concrete location of a monument, i.e. with taking into consideration extra-linguistic factors of the research. Two factors functioning while naming – geographical-economic and historical. One of the main goals of toponymic research is the etymology of geographical names with disappeared meanings. One of the main objectives is the determination of the original root and its lexical meaning. However, in most cases, it does not give the exhaustive answer as to why the location with certain archaeological site was named in a certain way in as much as extra-linguis tic as well as random factors did also participate in the naming process as well. Therefore, the mechanical verification of a root is not enough for the determination of a toponym, rather the solution of the reason for naming. Taking into consideration of such types of climatological and landscape-geomorphological data is an innovative approach in the humanities research.

Keywords: Colchis, Zanizm, Etymology, Settlement, Burial, Artifacts, Extra-linguistic, Late Bronze Age

Introduction. The main concept of the presented topic - "Interdisciplinary Study of the 2nd Millennium BC Colchis Sites: Linguistic-Archaeological Analyze" is an investigation of the basis and connectivity of the archaeological assemblages with those toponymic origin which was the ancient naming of the certain, interested us, locations. Convenient evidences was revealed among the western Georgian sites which allows to reconstruct the ancient historical reality, appealing to the lingo-archaeological issues. In case of clarification of relevant ties between the evidences of the mentioned scientific fields, i.e. archaeology and linguistic, scholars are able to judge about the determining factors of the explanation of ancient toponyms [11, p. 86; 12,p.234-276]. Herewith, it seems essential to note that the problematic issue of our research appears one of the main direction of ongoing Congress, titled as "Innovations in Philological Sciences". Conducted scholarly activity is a first attempt of a purposeful elucidation of sites on the background of an archaeological and linguistic evidences.

Methods. Novelty and special aim of the presented interdisciplinary approach was a purposeful study of an ancient archaeological assemblages of Colchis at the boundary of two leading fields of the humanities - archaeology and linguistics. It can provide a complete and essential scientific vision to the specific type assemblages of Colchis from different angles. In a certain cases linguistic analyze of toponyms assisting to conclude in favor of its naming relationship with a peculiarities of local landscape. At the same time, it might be assessed as the beginning of such regard comprehensive interdisciplinary research of the ancient assemblages. In general, scholars since a long time were turning attention toward the multi-layer substance of ancient Colchis linguistic factuality [3; 8, p.12-20; 7, p.361-366; 11]. In terms of archaeological viewpoint, we will touch some artifacts as well as cultural and chronological data of the long period dated back mainly to Neolithic and II-I millenniums BC [5; 8; 9]. In addition, there will be provided an attempt of the possible explanation of toponyms, based on landscape-climatic peculiarities and overall bio-environment conditions. Elucidation of all specificity of local environmental conditions might be serves as substantiation for explaining the old toponyms, like in case of considered here Makhvilauri.

Discussion. Our special interest is the ancient Colchis monuments such as Makhvilauri and few others. We consider that the naming process can be explained in a number of cases by the specific conditions of location of a certain site, i.e. with taking into consideration extra-linguistic factors of the research. Two factors function while naming – geographical-economic and historical. One of the main goal of toponymic research is the etymology of geographical names with a disappeared meanings. The main objectives is the determination of original root and its lexical meaning. However, in most cases, it does not give the exhaustive answer as to why the location with certain archaeological sites was named in a certain way in as much as extra-linguistic, as well as random factors did also participate in the naming process. Therefore, the mechanical verification of a root is not enough for the determination of a toponym, rather the solution of the reason for naming. The article gives the example of naming Makhvilauri as an illustration. Taking into consideration all climatological and landscape-geomorphological data is an innovative approach in humanities. There are cases when we deal with the so called "translated" toponyms where we have substrate toponyms belonging to the same language (e. g. Zanisms and Svanisms). One of the interesting Colchis site Makhvilauri was inhabited by the proto-Colchis and Colchis population since the Mesolithic until the Antiquity era with more or less hiatuses. The site located in western Georgian village Makvilauri. It distancing only 8 km. from Batumi and situated on Kakhaberi valley. The earliest archaeological evidences comes from the Mesolithic era [4, p. 65] but intensive occupation of it coincide with the Neolithic period. "Makhvilauri" settlement appeared widely inhabited as during the early Neolithic as well at developed Neolithic stages [4, p.57-73; 5]. It

seems that for the Neolithic population, exactly this area appears the most favorable location thanks to the natural conditions. Neolithic artifacts of this site are represented by the numerous different obsidian, flint or other sort of stone tools, spindle whorls, ceramic production and cultic samples [5, p.79-91, Tab. XLIV-LVIII]. Following to this period, on settlement site was recorded certain chronological interruption after which Makhvilauri was again inhabited by the Late Bronze (I)- and Late Bronze-Early Iron Ages inhabitants [6, p.3-23]. The mentioned stages are represented by the settlement layers and as well the necropolis of the contemporary period. Proto-Colchis population of the Late Bronze Age were highly successes in craftsmanship. In. general, Colchian metal production of this period was famous as a most high standard patterns [8, p.128-139]. From the point of view of Proto-Colchis cultural landscape, it is remarkable to emphasize that ceramic and especially artistic craft metal patterns [6,p.7-23; 8,127-131] were characterize with those peculiarities that greatly differs it from any neighboring cultural unites. An important point for scholars is how it's possible to correlate archaeological assemblages with those that obtained by linguists. Therefore, suggested study devoted to understanding and specifying not only the archaeological context but also the defining of ancient toponyms of considered here following sites. Toponym is a multi-layer phenomenon. It is differently studied by linguistics, history, archaeology, geography, ethnography and other scholarly directions. With times, two different aspects of the linguistic study of the toponyms have been formed: a) systemic and structural characteristics and b) explaining the origin, i.e. etymology [1,p.7; 12, p.86]. From the point of view of archaeological research there was chosen especially essential and interesting archaeological sites located at the different districts of Colchis, like: Makhvilauri, Nigozeti and Nigvziani. Beside the above mentioned Neolithic era they are mostly represented by the burial assemblages exactly dated as early as the II and II-I millenniums BC which represents quite a long time-interval defined by archaeologists as the Late Bronze- and Early Iron Ages. It seems necessary to note that the strong background for the above mentioned date gave those numerous grave goods which were discovered in different burials in Makhvilauri [8], Nigvziani Necropolis [9, p.70-92, Tabs. XXXI, XXXVII-XLI] and Nigozeti Burial [8,p.138-152]. Excavated materials represented by clay vessels and figurines, bronze weapons and artistic craft items, stone artifacts which quite obviously demonstrate the top level of Late Bronze and Early Iron Ages society. According to different scholars, this area seems that was inhabited by Mengrel-Chans/Zans population at the Late Bronze-Early Iron Ages [2; 3; 7, p. 366, 389; 8,p.99, 125]. Apart from the above given examples of Makhvilauri we also deal with other complexes as well (Nigvziani, Nigozeti) to a certain extent, the origin of which can be explained with extra-linguistic approach. Presumably, that in some cases, like it is recordable concerning the Nigvziani and Nigozeti assemblages, their naming relationship between the site's title, local bio-environment, more precisely, the botanical data and archaeological content are connected with each other. It seems important to note that beside the Late Bronze Age burials, in Makhvilauri necropolis was discovered the sufficient sites which appears that chronologically belongs to the succeeding-Early Iron Age. From the point of view of their cultural definition it is considering as the sites of Colchis culture. For the last one most characteristic feature appears the high level of bronze artistic craft [8, p.129-131; 9,p.70-92]. Exactly the noted above Makhvilauri assemblage represent the animal's bronze figurines. This artifacts make obvious the mastership of Cilchian metal craftsmen and indicate about the top level of metallurgical abilities. Regarding the creating of toponym Makhvilauri and its possible connectivity with the archaeological data, it seems important elucidation of following points. Results of linguistic study, pointing about origin of it from the toponym "khvil/khvilua". Using the comparative-linguistic method, our suggestion concerning the current toponym Makhvilauri basing on Mengrelian-Zan roots. It proofs that this naming was created by using "ma-ur" aphicses. The initial basis component "khvil/khvilua/khvilis"

in Mengrelian means: to lock, locking up, damping down, blocking up [2,p.179]. The lexical example – nomen "khvilua" is attested by linguist researches at the very last years [12,p.274-275]. Similar toponym was recorded in village Ch'qvishi, Vani district of the western Georgia. In favor of our explanation argues the Zan's toponym "khvilisha" which is existed in Meskhet-Javakheti region [10, p.88]. Suggested explanation of this toponyms basing on the landscape-climatological peculiarities of the certain different locations. Toponyms are considered as the multilayer phenomenon which is the subject of study of a few scientific disciplines: linguistic, history, archaeology, geography, ethnography and etc.from point of different aspects. In given case, we are basing on comparison of different kind and aspect archaeological and linguistic data. Herewith, we are able to admit that for future conceptual study would be very important to combine all scholarly abilities and methods of various fields of Humanities. Suggested interdisciplinary elucidation of the ancient archaeological sites enable to deepen in entire content of it and explain why the certain geomorphological / climatological area was choose by ancient Proto-Colchian and Colchian population for their stabile habitation. Currently concentrate main attention on linguistic consideration of toponym Makhvilauri which was our special interest.

Results. The outcomes of the research is the first interdisciplinary research of the multi-layered linguistic analysis of the toponyms and archaeological context (characteristic parameters of monument types, traces of rituals, archaeological materials: clay, metal, stone, etc.) of Neolithic and Late Bronze-Early Iron Ages archaeological sites. Thus, considered in presented paper various archaeological assemblages showing the importance and novelty in material culture of Proto-Colchis and Colchis. Conducted research was focused to this new and unstudied issue. An achieved results seems rather than promising to continue study of other different sites in a wider area of Colchis. Potential usability of such interdisciplinary study directed toward the comprehensive and better understanding of the content of certain archaeological assemblages. Herewith, it includes not only the comparison of different type evidences but as well re-checking the correctness of arguments and results. Scientific value of the conducted research is to pay more attention to the interdisciplinary analysis while studying ancient monuments and to establish the practice of the study of the materials with comparative consideration of the multi-layer interdisciplinary aspects.

References

1. Akhvlediani N. Zanyzms in Toponyms of Adjara, Barumi, 2009
2. Charaia P. Mengrelian – Georgian Dictionary, Tbilisi, 1997
3. Ghlonti A. Toponymic Researches, Part I, Tbilisi, 1971
4. Gogitidze S. The Stone Age Sites from the Littoral Area of South-West Georgia, *in: Sites of South-West Georgia,* Batumi, 1973
5. Gogitidze S. The Neolithic Culture of South-West Black Sea Littoral Area, Tbilisi, 1977
6. Gogitidze S. Reports of Archaeological Researches Carried out in 1982-1983 at the Makhvilauri Settlement, *in: Sites of South-West Georgia,* v. XVII, Batumi, 1988: 3-23
7. Japaridze O. Georgia and Its Prehistoric Orgins, Tbilisi, 2006
8. Lordkipanidze O. On the Origins of Ancient Georgian Civilization, Tbilisi, 2002
9. Mikeladze T. The Eary Iron Age Colchis Necropolis. , *in:* Proceedings of Colchis Archaeological Expedition, v. II, Tbilisi, 1985
10. Norakidze N. Zanyzms in Geographical Names of Samtskhe, *in: "Mnatobi",* Tbilisi, 1971
11. Shnirelman V. Archaeology and Linguistic: Problems of Correlation in Context of Ethnogenesis Studies, *in:* Bulletin of Ancient History*,* 4*,* Moscow, 1996
12. Tskhadaia P. Hydronims and Oronyms from the three Municipalities of the Highland Samegrelo, *in: "Karvelian Onomastic"* , Tbilisi, 2018

Винникова Татьяна Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Омский государственный технический университет, город Омск, Россия

Vinnikova Tatiana A., candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Omsk State Technical University, Omsk, Russia

Федорова Мария Александровна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Омский государственный технический университет, город Омск, Россия

Fedorova Maria A., candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Omsk State Technical University, Omsk, Russia

ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ МАГИСТРАНТОВ К ПОРОЖДЕНИЮ РЕЧИ НА ИЗУЧАЕМОМ ЯЗЫКЕ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБЩЕНИЯ

STUDY OF MASTER'S STUDENTS READINESS FOR SPEECH PRODUCTION IN THE SECOND LANGUAGE IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL COMMUNICATION

Аннотация: В статье рассматривается проблема способности магистрантов, оканчивающих первый год обучения в магистратуре и на финальном этапе обучения английскому языку, формулировать законченные смысловые высказывания по теме своей научной работы на изучаемом языке. В ходе работы проводился опрос 116 магистров четырех разных направлений подготовки (радиоэлектроника, экологическая безопасность, дизайн, технологические машины и оборудование) относительно темы, цели и теоретических основ их будущей дипломной работы. В результате анализа полученных письменных высказываний было выявлено, что несмотря на многочисленные ошибки в грамматике (порядок слов, использование грамматических времен и т.д.) и правописании, абсолютное большинство обучающихся способно сформулировать тему работы, 76% магистров могут четко сформулировать цели своей работы на изучаемом языке, в то время как четверть испытуемых путает ее с объектом или результатом исследования. Всего 3% магистрантов может объяснить на английском языке, какие теории и научные работы используются в их научном проекте. Поэтому необходим комплексный подход к обучению английскому языку для улучшения способности магистрантов порождать высказывания в профессионально-ориентированном общении для будущей успешной коммуникации в своей профессиональной среде.

Ключевые слова: порождение речи, профессионально-ориентированное общение, академические навыки, компетенции, мотивация, академическая мобильность

Abstract: The article deals with the problem of master students' competence for speech production on the topic of their scientific work when they are completing the first year of masters' courses and at the final stage of learning the English language as a second language. In the study, 116 masters' students of four different masters' courses (radio electronics, environmental safety, technological machinery and design) were asked to complete a survey concerning the topic, purpose

and theoretical foundations of their future thesis. As a result of written statements analysis, it was revealed that despite numerous grammar mistakes (word order, use of grammar tenses, etc.) and spelling, the majority of students are able to formulate the topic of their work, 76% of test persons can clearly formulate the objectives of their work in the second language, while a quarter of the students confuse it with the object or the result of the study. Only 3% of students can explain in English which theories and scientific works are used in their research projects. That is why an integrated approach to teaching English is needed to improve the ability of masters' students to produce professional speech for future successful communication in their professional field.

Key words: speech production, professional communication, academic skills, competences, motivation, academic mobility

Introduction

In the today's global world scientific communication is hardly possible without English proficiency. David G. Drubin and Douglas R. Kellogg mentions that by learning a single language, scientists around the world gain access to the vast scientific literature and can communicate with other scientists anywhere in the world [3]. Though it creates challenges for those whose first language is not English, proper motivation and learning can lead to significant outcomes resulting in successful scientific communication at the conferences, symposia, publication of papers, monographs and patents [1], [2], [5], [10]. For this reason, continuous English study is important not only for bachelor students, but it is vital for master students who develop their academic skills and are involved into scientific studies [7], [8], [9], [6]. In order not to be isolated from global scientific community they have to communicate both orally and in a written form in English. They should be able to discuss and share their findings, explain ideas, objective, theoretical importance and practical value of the work they perform during their study at master's courses.

The first challenge master students in Russia face is two-year gap in studying English as the second language course finishes two years before the graduation from bachelor study and entering master courses. The lack of practice during this period results in deteriorating English communicative skills. General vocabulary, active grammar, speaking and writing skills worsen significantly although the desired level should be not less than upper-intermediate. In fact, only a small percentage of students manage to keep the level they obtained at bachelor courses.

The second problem is that master students do not have enough opportunity for general English skills revision and have to proceed with academic English. After two semesters they have to demonstrate strong skills in academic reading and writing (scientific papers, correspondence, patents), though some of them are unaware of basic grammar and vocabulary.

The next point to be considered is motivation. As many students are not involved into academic life of their university, do not take part in the conferences and demonstrate low academic mobility, they have low motivation to learn and perfect their English. This is true not only for master students but for most of Russian population [4].

The objective of the paper is to find out the level of readiness to produce utterances in English in the professional context concerning master's scientific work, to analyze the ability to explain the objective of the work and to demonstrate theoretical background in the second language.

Methods

We conducted a survey among 116 master's students of the Omsk State Technical University. We chose four master's courses: radio electronics, environmental safety, technological machinery and design. The age of students ranges from 20 to 37 years and they have a gap in

learning English from 2 years to 19, correspondingly. All of them have one English class a week during two semesters with a focus on academic English. Their study mainly includes reading scientific articles and grammar revision. The survey was carried out after one year of master course that corresponds to the end of the English course. The students have one more year left for their scientific work but general scheme for their future thesis is usually clear for them.

The experiment proposes 3 questions connected with their scientific work, such as: What is the title of your thesis? What is the objective of the thesis? and What theories, scientific works and achievements are used in your thesis? The students were given 10 minutes to respond without consulting dictionaries or other sources of information. The majority of responses includes grammar mistakes in word order, verbal concord, tenses use, spelling and total distortion of meaning (Table 1) though many students managed to produce clear and complex utterances demonstrating their ability to discuss their scientific works. We keep grammar and spelling mistakes as they are in students' responses.

Table 1
Most common mistakes in responses

Mistake type	**Examples**
Word order	Is the title of my thesis 'Learning Magnetic Resonance Imaging' The practical task in my project to help of freshmen and applicants in the orientation.
Verbal Concord	My **results was** published in *sintifical* journal.
Tenses Use	I have **build** mathematical models. I **am collect** materials. The object of the thesis emissions into the air. **Planing** to **created** form for an art-book. I **going** to *difend* my thesis next year.
Spelling (academic, professional and general vocabulary)	*sintifical* journal *freqency* modulation Most of the research on the topic has been done in *ingland*. *Progect* situation Integreat circet
Distortion of the meaning	I have practical title waste at the moment. I wildly my fields.

Results

As the results show, for most students it is not difficult to formulate the title of their work as they have already started for one year at master's courses and have weekly consultations with their scientific advisors. Only 6% are unable to articulate the name of the thesis (Fig.1)

Fig. 1. Responses concerning thesis title

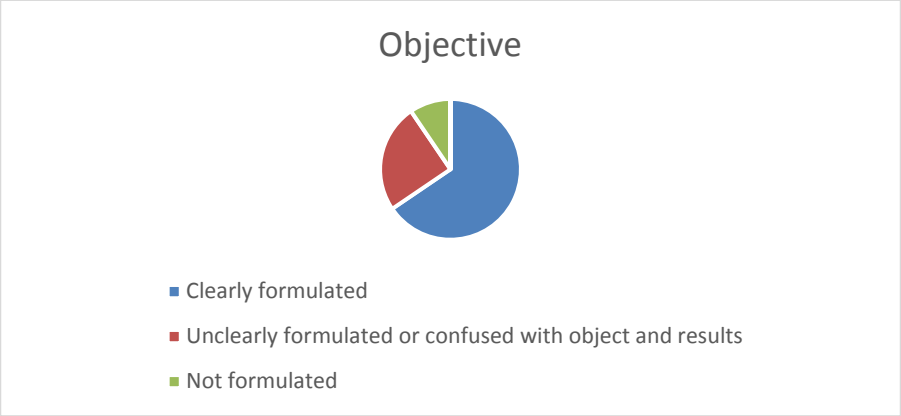


Fig. 2. Responses concerning thesis objective

The students produce complete sentences or give only the title. Just few are unable to formulate the title and name it as *My final qualification work* (Table 2).

Table 2

Samples of responses concerning thesis title

Thesis title	
Clearly formulated	**Unclear or not given**
Neutralization of oil sludge at the *Omsky* refinery	My final qualification work
Environmental audit of an enterprise in the city of	

Omsk	
Petroleum gas processing	
Water purification	
Art-book about Anton Sorokin	
The conceptual Magazine about Art	
Recycling of concrete waste	
Influence of gas station on the environment	
The title of my thesis is MEMS technology of quartz resonators.	

To identify the objective is a slightly more different task as some students (34%) confuse objectives with objects or results or are unable to formulate it at all (Fig.2).

The test persons point out objects (*emissions*) or results (*magazine about Art*) as an objective. Also, we can see that for some students their objective is academically correct (*Become an expert in your field, Tell about my research, tasks and problems of my work*). Those who managed to formulate their objective used complete and meaningful English sentences (Table 3).

The most problematic question concerns theories and scientific works used in the thesis. For most test persons scientific basis is unclear, and they are unaware of the scientific ground they are constructing their work on. Only 3% were able to produce information on the question (Fig. 3).

Students, with few exceptions, are unable to formulate the name of scientists and research area they are working in (Table 4).

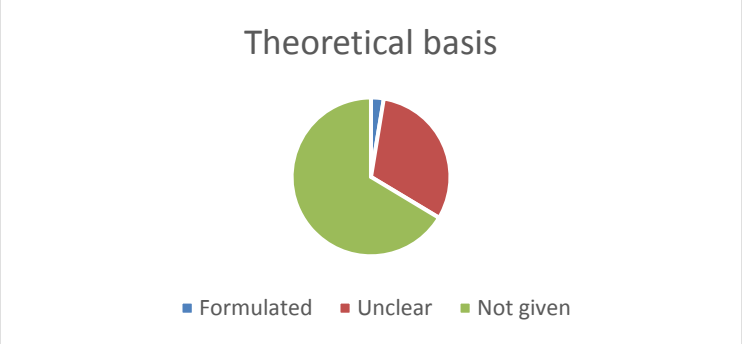


Fig. 3. Responses concerning theoretical basis

Table 3
Samples of responses concerning thesis objective

Thesis objective	
Clearly formulated	**Not clearly formulated, confused with objects or results, or not given**
I want to develop a tutorial comics.	The objective of my thesis is microelectron mechanical systems and technologies.
To create a corporate identity.	Integrear circet
Develop a new methods of calibration of oscilloscope and latest reference measurement instruments	Emission into the air
The purpose of my scientific work is to reduce emissions of pollutants.	Production of environmental pollution
The objective of the thesis is to find out the applicability of photonics for radar purposes.	Magazine about Art
The protection of the environment from pollution by various industrial wastes, in particular sewage is of great importance.	The result is clear drinking water
The objective of my diploma's work is to create the project to use graphic design. The idea of the work is to remind the residents of the city what can be proud of in Omsk.	Atmosphere emissions and waste in oil industry
To create a reference point for Omsk State Technical University	Become an expert in your field
To create visualization of educational information in print media	Radio engineering, frequency modulation
The purpose of my work was to develop measures to improve the air.	Tell about my research, tasks and problems of my work.
Modernization of methods for decontamination of sludge	

Table 4
Samples of responses concerning theoretical basis

Theoretical basis	
Clearly formulated	**Unclear or not given**
I used information of Anton Sorokin.	My research work uses my bachelor thesis.
Articles about branding, corporate style design.	Published scientific papers
I used theories Novoselov in field scientific graphen.	We used methods, scientific resources.
	In my work used practical results of my activities.
	I used some pictures

Discussion and Implication

In conclusion, we can observe that most of master's students have difficulties both with general English and academic English, but their mistakes usually do not fatally effect understanding. It is also clear that most test persons understand what scientific project they are working on and can explain that to the others, but scientific ground is still a challenge for them.

In order to solve the problems, we can propose to:

1. Devote more time and energy to speech production in the from of scientific reports, papers, discussions and round tables.
2. Collaborate with scientific advisors to help students with realizing goals and objectives of their works.
3. Involve students in international scientific conferences and promote academic mobility in order to share the results, learn other scientific works and boost academic motivation.
4. Use on-line technologies to train students on the basis of native speakers' language utterances.

References

1. Aizikovitsh-Udi E., Amit M., Developing the skills of critical and creative thinking by probability teaching. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2011, vol. 15, pp. 1087-1091. DOI: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.243
2. Butakova L. O. Language ability and speech competence of schoolchildren: analysis of cognitive mechanisms development. Bulletin of Volgograd State University Series 2: Linguistics. 2016. T. 15. № 4. pp. 40-52. In Russian.
3. David G. Drubin, Douglas R. Kellogg. English as the universal language of science: opportunities and challenges. Mol Biol Cell. 2012 Apr 15; 23(8): 1399.

4. EF English Proficiency Index [http: https://www.ef.com/wwen/epi/regions/europe/russia/]
5. Fedorova, M.A., Tsyguleva, M.V., Vinnikova, T.A., Kirnosov, V.Y. Mathematical model of successful research activities for technical university students, Journal of Physics: Conference Series 2018-12 DOI: 10.1088/1742-6596/1141/1/012012
6. Hubackova S., Semradova I. Some specifics of foreign language teaching. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2013, vol. 93, pp. 1090 – 1094. DOI: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.336
7. Klyoster A.M., Shnyakina N.J. The Event Concept Categorial Network. Advances in Intelligent Systems and Computing. 2018. T. 677. C. 260-265.
8. Ruchina A.V., Kuimova M.V., Polyushko D.A., Sentsov A.E., Zhang Xue Jin The Role of Research Work in the Training of Master Students Studying at Technical University. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 215, pp. 98-101. DOI: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.580
9. Tonkikh, T. A., Butakova L. O. The formation of language ability and language competence in a situation of educational bilingualism. Intercultural communication: theory and practice of training and translation. Materials of V International scientific and methodical conference. 2016. pp. 294-299. In Russian.
10. Tsyguleva, M. V., Tsoupikova, H. V., Fedorova, M. A., Efimenko, I. N. Application of speech activity theories to the process of teaching humanities Advances in Intelligent Systems and Computing (Springer, AISC) 2019, Vol. 907. 426-433 URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-030-11473-2_45

Федоров Александр Михайлович, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры управления образовательными системами им. Т.И. Шамовой Института социально-гуманитарного образования федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский педагогический государственный университет», город Москва, Российская Федерация

Fedorov Alexander M., PhD in Education, Associate Professor, Professor of the Department of Educational Management named after T.I. Shamova, Institute of Social Studies and Humanities, Federal State Budgetary Educational Institution of High Education "Moscow Pedagogical State University", Moscow, Russian Federation

Плотникова Виктория Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой туризма Института физической культуры, спорта и туризма федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Петрозаводский государственный университет», г. Петрозаводск, Республика Карелия, Российская Федерация

Plotnikova Victoria S., PhD in Education, Associate Professor, Head of the Department of Tourism, Institute of Physical Culture, Sports and Tourism, Federal State Budgetary Educational Institution of High Education "State University of Petrozavodsk", Petrozavodsk, Republic of Karelia, Russian Federation

СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

SOCIO-PROFESSIONAL MOBILITY AS A TOOL FOR THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A FOREING LANGUAGE TEACHER

Аннотация. Целью данного выступления является анализ различных видов образовательной деятельности, ориентированной на развитие и формирование социальной и профессиональной мобильности будущих учителей иностранных языков. Анализируются современные теоретические предпосылки к обоснованию природы и сущности феномена социальной и профессиональной мобильности. Представлен анализ нормативных документов, регламентирующих содержание развития социальной и профессиональной мобильности студентов – будущих учителей иностранного языка, а также результаты экспериментального обучения. Подчеркнута роль образовательного процесса, направленного

на формирование ценностей социальной и академической мобильности, как профессионально значимых в педагогической профессии.

Ключевые слова: учитель иностранного языка; педагогическое образование; мобильность; социальная и профессиональная мобильность; европейский портфолио учителя иностранного языка; языковая личность; интерактивные методы обучения; межкультурное и мультикультурное взаимодействие; экспериментальное обучение; образовательные и педагогические возможности и ресурсы

Abstract. The purpose of this paper is to examine different activities related to development of social and professional mobility of future teachers of foreign languages. Modern theoretical prerequisites to the substantiation of the nature and essence of the phenomenon of social and professional mobility are analyzed. The article presents the analysis of normative documents regulating the content of the development of social and professional mobility of students – future teachers of a foreign language. The analysis of the normative documents regulating the content of the development of social and professional mobility of students as future teachers of a foreign language. The paper focuses on the importance of the educational process orientated on creation of values of mobility which are significant for teacher profession.

Keywords: a foreign language teacher; pedagogical education; mobility; social and professional mobility; European portfolio of foreign language teacher; language personality; interactive teaching methods; intercultural and multicultural interaction; experimental training; educational and pedagogical opportunities and resources

Introduction

The study of social and professional mobility of pedagogical students as future teachers of foreign languages is one of the most actual problems of the theory, technology and methodology of higher education. It was John Adams, a famous American statesman, attorney, diplomat and writer, who said, that “there are two educations. One should teach us how to make a living and the other how to live” [1].

The phenomenon of social and professional mobility of pedagogical students is tightly connected with the main aim of higher teacher education. The present-day mission pedagogical universities, teacher colleges and faculties of teacher education is to educate and to prepare a competent and competitive teacher, fluent, creative and mobile in his profession, able to successfully adapt to the changing society and cultures, capable of effective pedagogical activity and professional life-long education and self-development [2]. On the other hand, the modern labor market, in turn, requires the availability of labor resources that have a high degree of social and professional mobility.

The practical solution of the problem of developing teacher’s social and professional mobility requires a deep theoretical reflection of the nature of this phenomenon to understand the mechanisms of its implementation as well as the very conditions and factors that cause it. Social and professional mobility is a multi-level, complex phenomenon, and therefore it requires a comprehensive analysis from the standpoint at least of several sciences (philosophy, sociology, psychology and pedagogy).

S. Palekhina states the fact, that a foreign language has a great potential for the development of social and professional mobility of a teacher. In unity with the culture of the target language, it is one of the essential characteristics of the educational process that makes it intercultural [3].

The modern concepts of foreign language teacher education have radically changed the conceptual approaches to the content and technologies of professional development of pedagogical

students. The emphasis is made not only on the foreign language itself as a linguistic phenomenon, but on the foreign language culture that performs the functions of the content of foreign language education.

Nowadays both European counties and Russia faced linguistic and cultural diversity and exchanges between languages and cultures. It was very important to successfully interact with people with other languages and cultures (I. Rimsane) [4]. The task of the language teachers was to make languages a means of open communication, and provide access to people from diverse linguistic and cultural backgrounds. (F. Heyworth) [5]. It also opens quite new resources and opportunities for the diversification of teaching and learning strategies to introduce pedagogical students into foreign culture environment referring to a wide range of cultural perspectives and attitudes as an important resource for their professional development as future foreign language teachers. Finally, it facilitates and stimulates the process of their social and professional mobility development. S. Ter-Minasova considers that language develops a person, determines his behavior and lifestyle, world outlook and perception, his mentality and national character, thus developing social and professional mobility [6].

The special role of social and professional mobility in professional education and development of a foreign language teacher is also noted in the European Profile for Language Teacher Education. Particularly, as it is declared in the profile, social and professional mobility of pedagogical students is seen as an essential tool for increasing intercultural awareness [7].

Our research project was aimed at the analysis of educational and pedagogical opportunities and resources for the more effective development of social and professional mobility of the future foreign language teachers in a pedagogical university.

The object of the research is the educational process of development of social and professional mobility of the future foreign language teachers in a pedagogical university.

The subject of the research is educational and pedagogical opportunities and resources pof development of social and professional mobility of the future teacher of a foreign language.

In our research project we proceeded from the understanding the phenomenon of social and professional mobility of a foreign language teacher as an integrative professional and individual quality of a person that can be purposefully and successfully developed in the educational process, if it:

is implemented on the basis of so call “interactive developmental educational and pedagogical technologies” (including regular debates with the students and teachers form the partner-university in the USA via Internet, brainstorming, co-working, etc.) and the technology of the electronic portfolio of a foreign language teacher, as well as multimedia language courses, electronic textbooks, language web pages on the Internet;

is motivated to participate in the joint international educational programs, EU academic mobility programs (DAAD, CIMO, etc.) and in the activity of summer language and culture school and summer universities organized annually by the partner-universities abroad;

ensures the effective involvement of students in various types of professionally oriented educational activities (methods of designing their own professional career, project activity, etc.);

is focused on ideas of “a dialogue of cultures”, professional and cultural self-development and on-going education.

Methods

A set of methods adequate to the goals and objectives was used in the study:

methods of the theoretical analysis of philosophical, sociological, psychological and pedagogical literature and the results the results obtained in the studies on similar and related issues;

methods of empirical research activity: questionnaires, tests, interviews, observations;

methods of reflection and evaluation of educational and pedagogical experience in the development of social and professional mobility of foreign language teachers and pedagogical students;

methods of experimental teaching and learning.

The research project was realized in the Petrozavodsk State University (Petrozavods, Republic of Karelia) and in the Murmansk State University of Humanities (Murmansk) in 2010-2017.

Results

The theoretical analysis has led to the conclusion that different aspects of the phenomenon of mobility have been successfully studied and is presented in different concepts of philosophers, sociologists, anthropologists, psychologists and pedagogues. It was concluded that most of the authors determine the process of mobility as a process of adaptation of the individual to the changing social reality, and a human-being fulfills a passive role in the surrounding dynamic situation.

The ideas of the scientific school of the early neopositivism had special importance for our research. The concept of social mobility was developed by Pitirim Sorokin in his fundamental work called "The System of Sociology" (1920) [8].

In the concept of P. Sorokin "social mobility means any transition of an individual ...from one social position to another". Developing the idea of dynamics of socio-cultural relations, P. Sorokin uses different designations of the process of social mobility ("social regrouping", "movement", "fluctuation of the volume of groups", "transfusion", "dissociation", "association", "diffusion", "circulation") that confirms the fact of multi-aspect of the phenomenon of social mobility.

In modern researches the concept of "mobility" is associated with the socio-professional mobility, which implies the integration of individuals into the socio-professional structure of the society. It associates with social and cultural changes in the professional status or with the content of any professional activity.

However, the initial defining of mobility is associated with the identification of a certain type (method) of response to the surrounding reality, that allows a person to produce a specific life strategy of behavior and activity and to take a certain professional life position.

The theoretical analysis of the problem of social and professional mobility allows us to conclude, that the socio-professional mobility of a foreign language teacher is an integrative professional and personal quality that is expressed in the internal individual potential. It can be characterized by certain parameters: openness to the new; ability for professional reflection; motivation for success; ability to internally free choice in the situation of decision-making; inclusion in the continuous process of on-going education and self-development. Socio-professional mobility has a multi-functional character [9].

We have identified the following functions that characterize the nature and essence: social, cultural, intercultural, educational, developmental, communicative functions, the functions of adaptation and facilitation.

Modern concepts of teacher education pay special attention to the social and professional importance of development socio-professional mobility among pedagogical students.

Thus, the Federal State Educational Standard of High Education (the levels of baccalaureate and master's degree levels) includes competencies of social and professional mobility as one of the main results of University professional education.

The European Profile for Language Teacher Education developed by a team at the University of Southampton, UK, led by Professor Michael Kelly and Dr. Michael Grenfell, and supported by the European Commission, also declares the importance of developing social and professional mobility of foreign language pedagogical students [10].

The experimental teaching and learning within the research project were realized in the Petrozavodsk State University (Institute of Foreign Languages) and in the Murmansk State University of Humanities (Faculty of Foreign Languages).

One of the main aims was to develop technological culture of social and professional mobility of foreign language pedagogical students. The technology of the electronic European Language Portfolio (ELP) was widely used in the educational process. An electronic portfolio has much more advantages than a the traditional printed version (it contains of a large amount of materials, is characterized by interactivity, providing rapid access, including remote, stimulates the ability to collect, edit and demonstrate the results in a visual form through the use of various formats – text, audio, graphic, video), etc. The offered system of hyperlinks and hypertext allow students to make their own pedagogical design of the electronic ELP. We made a conclusion that IC-technologies transform competences (both social, cultural and professional) and develop students' critical thinking. The electronic portfolio (computer literacy + information mobility + reflection) stimulates students' professional growth and development of professional culture of a foreign language teacher.

The principles of professionally orientated teaching and learning a foreign language allowed us to propose a number of methodological requirements to develop a linguistic-cultural competence significant for the professional activity of future teachers of foreign languages. All methods used in the educational process, should introduce and assimilate students in a foreign culture, to create cultural and linguistic teacher's individuality on the verbal-and-semantic, linguistic-and-cognitive and pragmatic levels. The methods used in the educational process should be professionally oriented, that stimulates the process of development of professional and pedagogical skills and competences to teach a foreign language for the needs of intercultural communication. A set of communicative exercises should have an intercultural and interactive orientation, which contributes to the intellectualization and intensification of the educational process.

In the context of teaching foreign languages, it was also important to focus on the development of the linguistic individuality among pedagogical students (the ability to self-study a foreign language and its culture, autonomy in the use of a foreign language, creativity in solving various problems by means of the target language, that requires more attention to the content and methodology of the organization of after-classes social and educational activity of students).

Besides, all the students participated in the experimental teaching and learning participated in the Internet debates with students and teachers from the partner universities and colleges in the USA (Duluth, the State of Minnesota), France (La-Rochelle), Norway, Sweden and Finland.

Both the Republic of Karelia and the Murmansk Province are situated in the borderland with the countries of the EU. The European Union has initiated several programs for students from Russian Federation to stimulate their academic mobility (FIRST in Finland, for example). Most of the students have a good opportunity to participate in the exchange academic programs. The universities provide some joint international educational programs together with partner universities, universities of applied education and colleges (the ERASMUS program of the EU). Students and teachers have an opportunity to participate in the activity of summer universities and school. Joint international expeditions are organized by partner universities.

In 2006 the Barents Cross-Border University started its activity, it unites 11 universities from the North-West of the Russian Federation, northern provinces of Finland, Sweden and

Norway. It provides 5 master-degree programs which have a special social and economic importance for the development of the Barents International Region.

Since the Soviet time and for more than 40 years already the Petrozavodsk State University has conducted international co-operation with partner universities of the State of Minnesota. Summer camps of the English and Russian languages and cultures are organized annually for the students and teachers from partner universities.

The experiment was attended by 187 students of the Petrozavodsk State University and of the Murmansk State University of Humanities.

At the beginning of the experiment, a high level of development of social and professional mobility was revealed by 33 students (17.5 %). They are open to new information and practical innovations, free to make and implement independent decisions, are able to reflect their own values, activity, behavior, strive for successful achievement of goals and self-improvement. The average level was noted by 110 students (58.8 %). The low level – 44 students (23,7 %), - was characterized only by episodic manifestation of the components of mobility.

The final results showed, that 35% of the total number of participants of the experiment (65 students) achieved a high level of mobility, 45 % of students (84 respondents) were on the average level, and only 10% of students remained at a low level (19 students).

Discussion

The results of the experimental work confirmed the positive effect of the proposed set of educational and pedagogical conditions and tools that contribute to the development of social and professional mobility of future teachers of foreign languages.

In general, on the basis of the study, new theoretical and practical knowledge of social and professional mobility of foreign language pedagogical students has been obtained.

Implication

The results of the experiment were used in the educational process of the Institute of Foreign Languages of the Petrozavodsk State University and of the Faculty of Foreign Languages of the Murmansk State University of Humanities. The developed practical recommendations as well as the results of the experiment were taken into account while projecting new educational programs for foreign language pedagogical students of these universities. They also formed the theoretical and empirical basis for the dissertation defended by S. Palehina (2013).

References

[1] Farrell, James M., and John Adams (1989):.“John Adams’s Autobiography: The Ciceronian Paradigm and the Quest for Fame.” The New England Quarterly 62.4 (1989): 505-28. Print.

[2] Zgaga, Pavel (2014): The future of European teacher education in the heavy seas of higher education, Teacher Development, DOI: 10.1080/13664530.2013.813750

[3] Palehina, Svetlana (2013): Rol' Evropejskogo yazykovogo portfelya v razvitii social'no-professional'noj mobil'nosti budushchego uchitelya inostrannogo yazyka. // Sovremennye tekhnologii v rossijskoj sisteme obrazovaniya. Materialy VII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Maj 2009g. – Penza, 2009. – S. 69-72.

[4] Rimšāne, I. (2008). Main Trends in Foreign Languages Teacher Education in Latvia and Europe. TEPE Conference. Ljubljana.

Retrieved from: http://www.pef.unilj.si/tepe2008/papers/Rimsane.pdf.
[5] Heyworth, F. (2003) Introduction - A new paradigm for language education' in Facing the Future - Language Educators across Europe. European Centre for Modern Languages, Council of Europe Publishing.
[6] In book: Russian English: History, Functions, and Features (2016). Cambridge University Press, Editors: Zoya G. Proshina, Anna A. Eddy, pp.35-38.
[7] The European Profile for Language Teacher Education - A Frame of Reference. Retrieved from: http://www.lang.soton.ac.uk/profile.
[8] Sorokin P. A. Social and cultural mobility. N.Y., 1959.
[9] Palyohina S.V. Funkcional'noe znachenie social'no-professional'noj mobil'nosti uchitelya inostrannogo yazyka. // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A.Nekrasova. Seriya: «Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. YUvenologiya. Sociokinetika.» Tom 15. – Kostroma, 2009. – S. 54-57.
[10] The European Profile for Language Teacher Education - A Frame of Reference. Retrieved from: http://www.lang.soton.ac.uk/profile.

II ВСЕМИРНЫЙ КОНГРЕСС В РЕАЛЬНОМ И ВИРТУАЛЬНОМ РЕЖИМЕ
ЗАПАД – ВОСТОК : ПЕРЕСЕЧЕНИЯ КУЛЬТУР

II WORLD CONGRESS IN REAL AND VIRTUAL MODE
EAST-WEST: THE INTERSECTION OF CULTURES

Научно-практические материалы II Всемирного конгресса в Японии 2019 года

2019 年9 月30 日　発行　非売品

編集者　北上光志, Minasyan Svetlana
発行所　京都産業大学
京都市北区上賀茂本山
印刷所　株式会社田中プリント
京都市下京区松原通麩屋町東入石不動之町677-2

©京都産業大学
ISBN 978-4-905726-36-4