

РОССИЙСКИЙ ФОНД ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ»

РУССКИЙ ЯЗЫК
В СОВРЕМЕННОМ НАУЧНОМ
И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ

Сборник тезисов
Международной научной конференции,
посвященной 90-летию профессора
Серафимы Алексеевны Хаврониной

Москва, РУДН, 28–29 октября 2020 г.

Москва
Российский университет дружбы народов
2020

УДК 811.161.1 (063)
ББК 81.411.2
Р89

Утверждено
РИС Ученого совета
Российского университета
дружбы народов

*Издание подготовлено при поддержке
Российского фонда фундаментальных исследований
(проект № 20-012-22038)*

Под общей редакцией
В.М. Шаклеина

Редакционная коллегия:
С.А. Дерябина, М.А. Карелова, С.С. Микова, И.И. Митрофанова

Р89 **Русский язык в современном научном и образовательном пространстве** : сборник тезисов Международной научной конференции, посвященной 90-летию профессора Серафимы Алексеевны Хаврониной. Москва, РУДН, 28–29 октября 2020 г. / под общ. ред. В. М. Шаклеина. – Москва : РУДН, 2020. – 411 с.

В сборнике представлены тезисы докладов участников Международной научной конференции «Русский язык в современном научном и образовательном пространстве», посвященной 90-летию профессора Серафимы Алексеевны Хаврониной.

Издание предназначено для филологов, преподавателей русского языка как родного, неродного и иностранного и широкого круга читателей, интересующихся теоретическими и прикладными вопросами русистики, цифровыми технологиями в изучении и преподавании языка, проблемами теории и практики преподавания русского языка в разных лингвокультурных средах, функционированием русского слова в художественном тексте, спецификой русской лингвокультуры в эпоху глобализации.

Статьи публикуются в авторской редакции.

ISBN 978-5-209-10317-2

© Коллектив авторов, 2020
© Российский университет
дружбы народов, 2020

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

Н.Ф. Алефиренко

(Белгородский государственный национальный
исследовательский университет)

З.Х. Шахпутова

(Евразийский национальный университет
им. Л.Н. Гумилева)

АВТОХТОННАЯ СИНЕРГИЯ ДИСКУРСА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА)¹

1. В свете когнитивной лингвопоэтики из всех многочисленных концепций базовой для исследования дискурса художественного текста служит когнитивно ориентированная доктрина Тёна ван Дейка. Следуя её логике, под дискурсом нами понимается сложное коммуникативно-когнитивное явление, в состав которого входят такие предтекстовые факторы, как эпистемологическое поле (знание мира), мнения, ценностные установки, играющие важную роль для понимания и интерпретации смыслового содержания порождаемого и воспринимаемого текста. Когнитивным субстратом дискурса является коммуникативное событие, а конструктивными узлами – элементы переживаемого события, его участники и реализуемая в иллокуции (прагматическом компоненте смыслового содержания художественного текста, отражающем авторский замысел) *перформативность*, которая, входя в контекст вербализуемых событий, создает семантико-прагматическую (социальную, коммуникативную или межличностную) ситуацию текстопорождения. Для

¹ Доклад подготовлен по итогам реализации проекта 19-012-20086 «Фразеология в языковой картине мира: когнитивно-прагматические регистры»

понимания художественного дискурса важно выяснить его не-событийные составляющие: сопровождающие события обстоятельства, культурно-исторический фон, на котором событие разворачивается, оценка участников, реализующих в событийном сценарии замысел автора и т. п.

2. Основным методологическим основанием исследования служит пока не укрепивший свои позиции принцип антропоцентризма. В нашем понимании он является целенаправленной научно-философской познавательной установкой, согласно которой эпицентром художественного дискурса и репрезентируемого им коммуникативного события служит человеческий фактор (авторские намерения, коммуникативное поведение персонажей и т.п.). Методологически значимыми для словесно-художественного творчества являются такие антропоцентрические категории, как языковое/этноязыковое сознание, языковая личность, художественная картина мира и дискурсивно-модусный концепт. Исследование и изучение художественного текста опирается на бинарное соотношение: а) авторской логики и б) логики смыслового восприятия. Такого рода синергичный подход позволяет осмыслить не столько механизмы формирования устойчивой структуры текста, сколько интересующую реальность — коммуникативного события, поскольку в нём, как утверждал М.М. Бахтин, сосредоточена живая энергия текста, его «подлинная сущность». Объясняется это тем, что дискурс, моделирующее коммуникативное событие, объективирует, воплощённую в художественном тексте, с и н е р г и ю двух сознаний (креативного и рецептивного).

3. Зафиксированная на каком-либо материальном носителе человеческая мысль в виде связанной последовательности речевых символов образуют ментальный остов. Таким остовом, по Н.И. Жинкину, служит *предметно-изобразительный* код – когнитивное основание дискурса, основной механизм перекодирования внутренней речи во

внешнюю, базисом которой является вербально-семантическая *сеть*, обладающая текстопорождающим свойством. Вербально-семантическая сеть отвечает за отбор из авторского лексикона отдельных слов и за установку разнообразных отношения между ними: грамматико-парадигматических, семантико-синтаксических и ассоциативных. Обнаженный нерв текста исследуемой трилогии Смагула Елубаева «Одинокая юрта» – отсутствие святости в душе человека, лишившегося жизнесмыслового стержня автохтонной культуры; основной замысел: найти пути к Богу, пробудить в сердце человека святость. Этому замыслу отвечают выше названные отношения вербально-семантической сети.

4. Под синергией словесно-художественного дискурса понимается эффект синкретизма нескольких факторов, суммарно превосходящий сумму отдельно взятых эффектов. Эффект синергии значительно сильнее суммы эффектов, отдельно взятых, что в силу своей самобытности предопределяет специфику национально обусловленного образа мира, которая наиболее рельефно проявляется в процессе образного отражения коммуникативного события. Поэтому именно в условиях поэтического словотворчества становится возможным экспликация этноязыкового сознания художника слова. Его содержание составляет всё то, что образует ценностно-смысловой остов любой этнической лингвокультуры, объединяющий «личностные тезаурусы» отдельных авторов в единый когнитивно-прагматический узел словесно-художественного пространства народа.

5. Ретроспективное воспроизведение синергийных каналов порождения словесно-художественного дискурса позволяет решать важные для лингводидактики задачи (а) выявлять в изучаемом тексте дискурсивные модели субъективного опыта писателя, (б) интерпретировать внутреннюю форму вербальных маркеров его миропонимания, (в) эксплицировать идиостилистические

предпочтения писателя, г) создавать автохтонный портрет автора. Следовательно, художественный дискурс – это сложное коммуникативно-когнитивное образование, содержащее в себе не только автохтонные маркеры поэтического (креативного) сознания авторов, но и отражённые в нём различные экстралингвистические исконно этнические модули: этномаркированные знания, социокультурно значимые мнения и ценностные приоритеты. Постигание смыслового содержания словесно-художественного дискурса конкретного писателя отражает (отрицает, включает, восполняет) связанные с ним дискурсы других авторов данной этнокультуры, включая, разумеется, собственные предыдущие дискурсивные практики.

**Л.А. Араева
М.И. Федосеев**

(Кемеровский государственный университет)

РУССКАЯ ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА В ПЕРИОД КОРОНАВИРУСНОЙ ПАНДЕМИИ²

Любая национальная языковая картина мира помимо сложившихся культурных стереотипов, передающихся от поколения к поколению, является результатом реагирования этноса в ответ на глобальные социальные изменения в жизни общества. Коронавирусная пандемия изменила языковую картину мира (ЯКМ) всех народов, в том числе и русского.

Расширяется значение слов. Например, лексема *маска* чаще употреблялась в значении «новогодняя маска». В настоящее время все в масках на улицах, в общественном

² Доклад подготовлен по результатам реализации проекта № 19-312-90003 «Когнитивное моделирование языковой картины мира коренных народов Сибири (на материале имен натурфактов)», поддержанного РФФИ (2019-2021 гг.).

транспорте, на работе. Словообразование русского языка, включающее значительное число однокоренных слов, способствует появлению словосочетания *масочный режим*, характеризующего образ жизни людей во время пандемии.

Дистанционное обучение привело к появлению таких синонимов, как дистанционка – дистант. Работа в онлайн-режиме называется удалёнкой. Появились словосочетания *удаленный менеджер, удаленный сотрудник*.

Естественно образование дериватов со значением помещений для больных ковидом: *ковидарня, ковидня, ковидарник, ковидник, ковидарий*. Начинают «работать» суффиксы: -н/я/ -арн/я/, -ник, -арий. Все они в той или иной мере специализируются на названии помещений. Но с помощью суффиксов -н/я/, -арн/я/ образуются производные слова с уничижительным оттенком. Это наименования не совсем опрятных и достаточно простых в плане архитектуры помещений, предназначенных либо для лиц, занимающихся достаточно примитивной трудовой деятельностью, либо для домашних птиц и животных (ср.: *столярня, слесарня, свинарня, курятня*). С помощью суффикса –ник образуются названия помещений для домашних животных и птиц, однако негативный оттенок отсутствует, так как в настоящее время эти помещения построены с использованием современных технологий. Дериваты с этими суффиксами выступают в качестве однокоренных синонимов, расходясь стилистически (*телятня - телятник*). Производные с заимствованным суффиксом –арий не входили в отношение однокоренной синонимии с дериватами, образованными с исконно русскими суффиксами, специализируясь на именовании помещений для экзотических животных (дельфинарий), что являлось свидетельством их некоторой остранинности от имеющихся в русском языке системных деривационных связей. В период пандемии этот суффикс «заработал». Появилось слово говидарий наряду с говидарней и говидарником. Они различаются стилистической окраской.

Разное отношение к именуемому помещению. С одной стороны, новые технологии, все продумано для содержания пациентов. С другой – работа по 12 часов без возможности даже попить воды.

Появилось новое образование со словом *ушанка* в роли суффиксоида. Ср.: *шапка-ушанка, маска-ушанка*. Вряд ли этот суффиксоид относится к разряду переходных явлений. Слово *шапка* активно употребляется русскими людьми, что исключает утрату им лексического значения.

Таким образом, имя натурфакта в силу своей глобальной социальной значимости оказалось поддержанным деривационной системой русского языка, что привело к формированию новой национальной ЯКМ с новыми нормами поведения в обществе.

Д.К. Богатырев

(Русская христианская гуманитарная академия)

**ЯЗЫК И КУЛЬТУРА В ЭПОХУ ГЛОБАЛЬНЫХ
ТРАНСФОРМАЦИЙ: ОПЫТ СЕРИИ
«РУССКИЙ ПУТЬ: PRO ET CONTRA»³**

1. Язык и мышление. Обзор различных философских подходов. Критика разновидностей позитивизма. Идея и внутренняя форма слова. Религиозно-онтологические подходы.

2. Язык и культура. Философско-культурологические подходы. Критика инструментализма и прагматизма. Культура как система символических форм. Язык как базовая символическая форма. Языки культуры.

3. Культура и история. Время культуры и роль языка в нем. Культура как память.

³ Доклад подготовлен по итогам реализации проекта РФФИ №19-011-20130 «Всероссийская конференция с международным участием "Междисциплинарный синтез гуманитарных наук в эпоху социокультурных и исторических трансформаций: опыт «Русского пути»".

4. Инструменты воспроизводства исторической памяти. Университет как фактор культуры. Рефлексивная память и проект «Русский Путь: pro et contra».

5. Замысел проекта и его история: 1994-2019; 2020-2021. Роль российских научных фондов в реализации проекта «Русский Путь: pro et contra». Юбилейная конференция в честь 25-летия серии.

6. Философско-научная подсерия «Русского Пути: pro et contra»: итоги и перспективы.

7. Политолого-историческая подсерия «Русского Пути: pro et contra»: итоги и перспективы.

8. Литературно-эстетическая подсерия «Русского Пути: pro et contra»: итоги и перспективы.

9. Переход от персоналий к реалиям. Электронные ресурсы. Классика рефлексий и современные дискурсы, итоги и перспективы.

10. Сверхцель: Энциклопедия национального самосознания.

Н.А. Боженкова, Т.И. Каличкина, А.П. Пантелеева

*(Государственный институт русского языка
им. А.С. Пушкина)*

ИРОНИЯ И ПАРЦЕЛЛЯЦИЯ КАК АКТУАЛЬНЫЕ ФОРМЫ ОТРАЖЕНИЯ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ⁴

Ирония, будучи персонифицированной рецепцией организации универсума, находящей свое отражение в языке,

⁴ Доклад подготовлен по результатам реализации проектов РФФИ № 19-312-90069 «Ирония как способ экспликации лингвокультурных особенностей современной политической коммуникации», № 18-012-00574 «Лингвокультурные доминанты легитимных/нелегитимных политических дискурсивных практик в

нередко реализуется посредством парцелированных конструкций. В контексте политического дискурса сегментированные единицы с включением иронического кода предоставляют возможность манипулирования общественным мнением и используются политиками для диффамации оппонента. Тем самым в современном политическом пространстве актуализируется авторизация и избавление от клишированности дискурса, усиливается модус художественности: политический дискурс приобретает интертекстуальность, а ирония в контексте современного политического дискурса оказывается моделью мировосприятия политических и культурно-обусловленных реалий, возникающих в результате семантико-стилистического взаимодействия «своей» и «чужой» речи, что порождает двойственность и смысловую неоднозначность. Функции иронии, синтагматически оформленной через парцелляцию, могут варьироваться в зависимости от ситуации, однако выделяются две из них, наиболее часто встречающихся. Первая – возможность взять паузу и завершить речь неожиданно, даже провокационно, меняя значением предыдущего текста на антонимичное. Второй значимой функцией контаминированной парцелляции и иронии можно считать языковое самовыражение политика – передачу его личностного отношения к ситуации. Реализация этих функций обуславливает решение двух задач: ирония придает политическому тексту образность, яркость, он становится более запоминаемым и эффективнее воздействует на аудиторию, тогда как автор формирует необходимый образ и отношение к себе и объекту высказывания. Соответственно, автор идеологического высказывания с ироническим кодом

пространстве русскоязычной коммуникации: типологическое исследование».

оказывается имманентным «менеджером» сознания своей аудитории, вкладывая определенные образы и стереотипы относительно объектов речи.

Литература

1. *Боженкова Н.А., Боженкова Р.К.* Зевгматические и парцеллированные конструкции как семасиологические идентификаторы политического дискурсивного взаимодействия // II Всемирный конгресс в реальном и виртуальном пространстве «Восток-Запад: пересечения культур» - Киото, Университет Киото Сангё, издательство "Tanaka Print", 2019. – С. 254-261
2. *Горнфельд А.* Фигура в поэтике и риторике Вопросы теории и психологии творчества, Т. 1. Изд. 2-е. Харьков, 1911.
3. *Ионова С.В.* Эмоциональные эффекты позитивной формы общения // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. 2015. Москва, № 1. С. 20-30.
4. *Стернин И.А.* Социальные факторы и публицистический дискурс // Массовая культура на рубеже XX-XXI вв.: Человек и его дискурс. – М.: Азбуковник, 2003. - С. 91- 108.
5. *Шаховский В.И.* Лингвистическая теория эмоций – М.: Гнозис, 2008. – 416 с.

В.В. Воробьев

*(Российский университет дружбы народов, Московский
лингвистический университет)*

**ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ
КАК МЕТОДОЛОГИЯ ПЕРЕХОДА ОТ ТЕОРИИ
ОПИСАНИЯ ТРИАДЫ
«ЯЗЫК-КУЛЬТУРА-ЛИЧНОСТЬ»
К ПРАКТИКЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ⁵**

Данный доклад – это ответы на вопросы, поставленные в самом его заглавии, а главное – видимые автором перспективы в исследовании *языка и личности* в плане их взаимодействия с *культурой* в лингвокультурологическом аспекте.

Функционирование языка регулируется не только лингвистическими правилами, но также и нормами социальной и культурной среды, в которой живет человек. Сегодня развитие именно *лингвокультурологического направления* в языкознании обуславливается стремлением к осмыслению феномена культуры как специфической формы существования человека и общества в мире. При этом особо подчеркнем научный лингвометодический характер осмысления тех фактов, которые до сих пор носили более философскую направленность. Время показало, что становление *лингвокультурологии* в тех формах, в каких она имеет место быть сегодня - это продолжение *лингвострановедения*, но не сопротивление ему, не его преодоление.

Лингвострановедение – *Лингвокультурология* - представляют ли они одну научную парадигму или это

⁵ Доклад подготовлен при финансовой поддержке гранта РФФИ № 18-012-00395 «Лингвокультурологическая парадигма языка для специальных целей в правовой сфере (юридическая терминология)»

расходящееся единство? Факт наличия терминов-синонимов свидетельствует о расплывчатости обозначающего ими понятия, то есть об отсутствии четкого представления о содержании этих дисциплин.

Известна концепция, согласно которой *лингвокультурология* определяется как аспект лингводидактики, рассматривающий проблемы взаимодействия культуры и языка в процессе его функционирования, а также описания и преподавания. При таком подходе, как считаем мы, *лингвокультурология* оказывается по своему содержанию уже, чем *лингвострановедение*, ее объектом является материальная и духовная культура, созданная человеком, а такие предметные области, как природа, животный и растительный мир, географическое положение страны, климат должны остаться за ее пределами.

Тема *лингвокультурологии*, по мнению ряда коллег-русистов, преподавателей иностранных языков, исследователей в России и за рубежом, является весьма актуальной. Вызвано это, прежде всего, сложностью и многогранностью объекта и предмета наук о языке и культуре, а главное - отсутствием достаточного количества масштабных трудов по систематизации лингвокультурологической методологии и методики, и в значительной мере – претензиями (отнюдь не обоснованными) *лингвокультурологии* на статус методологии всего корпуса наук о языке и культуре, а также личности - фактически метанауки.

Лингвокультурология как наука в отличие от *лингвострановедения* изначально имела иные цели и задачи. Эта дисциплина предполагала теоретическое обоснование взаимосвязи языка и культуры на широком материале и не была ориентирована на применение в учебном процессе. Ее появление как науки в России долгое время рассматривалось именно на теоретическом уровне.

Поэтому наряду с *лингвострановедческим подходом* определенное место стал занимать и *лингвокультурологический*, при котором культура становится объектом познания и обучения. В связи с чем интерес к *лингвокультурологии* и с позиции учебного процесса определяется следующими причинами: во-первых, изучая национально-культурное содержание языковых единиц, *лингвокультурология* может рассматривать их в аспекте РКИ *с целью понимания этих единиц во всей полноте содержания и оттенков, в степени, максимально приближенной к их восприятию носителями данного языка и данной культуры.* Во-вторых, значимость в методике преподавания РКИ приобретает лингвокультурологический подход к обучению еще и потому, что взаимосвязанное изучение языка и культуры способствует развитию языковой личности, способной к межкультурной коммуникации.

Некоторыми учеными предлагается и определение *прикладной лингвокультурологии*. *Это применение теоретических обобщений взаимодействия языка, культуры, личности к решению методических проблем обучения и методологии описания русского языка как иностранного.* Ее сущность определяется так: 1) это область методологического знания; 2) практически ориентированное знание о взаимодействии языка, культуры и личности в различных контекстах; 3) теория и практика управления учебным процессом; 4) культурологическое обеспечение уроков русского языка путем подбора специального дидактического материала, характеризующегося ценностью не только с точки зрения грамматики, синтаксиса, но и с точки зрения национальной культуры.

Таким образом, *лингвокультурологические* исследования должны быть призваны усовершенствовать важную область управления языковым учебным процессом, в которой лексический материал теснейшим образом соприкасается с культурно-познавательными задачами. В

этой связи необходимо разработать такую систему обучения, которая раскрывала бы, во-первых, тесные связи между языком и действительностью, выявляющей особенности языкового сознания русских, их национально-специфические черты, а во-вторых, предполагала бы целенаправленное и последовательное распределение учебного материала с целью формирования *лингвокультурологической компетенции* обучаемого. Подобная система обучения должна стать базой для создания методических разработок, формирующих у инофонов русскую языковую картину мира на основе концептов.

Укажем и на то, что по самой природе у *лингвокультурологии* есть та же существенная специфика, которая присуща, например, философии и культурологии. Подобно тому, как каждый философ выступает творцом своего индивидуального, субъективного и неповторимого мира, лингвист и культуролог точно также поступают с предметами своего главного интереса – языком, культурой и личностью. Уже этого достаточно для затяжной и острой дискуссии о ее дисциплинарном статусе, методологии, методах, предмете и месте в системе гуманитарных знаний.

Сорокалетнее утверждение *лингвокультурологии* как новой филологической парадигмы научного знания связано с непрекращающимся сложным и противоречивым процессом становления ее структуры и типологии, формирования терминосистемы и, следовательно, различием теоретического и прикладного аспектов, что, в свою очередь, ценностно нагружено и задает новую лингвометодическую реальность.

Современное состояние методики преподавания иностранных языков и, особенно русского как иностранного, насыщенное проблемными, а нередко и явно кризисными зонами, делает чрезвычайно актуальным развитие лингвокультурологического знания в его прикладном звучании, в стремлении теоретически «выстроить» лингвометодическое состояние той или иной проблемы при

обучении русского языка как иностранного и обозначить стратегию ее разрешения с учетом этого лингвокультурного контекста.

Л.Р. Дускаева, Л.Ю. Иванова
(*Санкт-Петербургский государственный университет*)

КОММУНИКАТИВНАЯ САНАЦИЯ В ОНЛАЙН-КОМЬЮНИТИ⁶

Сегодня, когда широко распространены сетевые медиа, эволюционируют формы, способы социального и межличностного общения. Среди новых форм важное место занимает практика общения в онлайн-комьюнити, где общепринятые правила вежливости зачастую оказываются неэффективны.

В центре внимания авторов доклада категория речевого этикета. Речевой этикет понимается авторами как социально-нормативная организация взаимодействия, охватывающая все типы словесного поведения – не только кооперативного, но и антагонистического, конфликтного [Culpeper 1996; 349–367; Kienpointner 1997; 251–287]. Речевой этикет определяется как правила пошагового (партнёрского и непартнёрского) развертывания взаимодействия смысловых позиций, как социальная практика, ориентированная на плодотворное и взаиморезультативное общение. Знакомство с правилами взаимодействия в группе показывает, что в сетевой среде речевая коммуникация устроена более конвенционально, чем прямое и непосредственное общение офлайн. Конвенции внутри сетевых сообществ устанавливаются в соответствии с провозглашаемыми коммуникативными ценностями, предусматривающими

⁶ Доклад подготовлен по результатам реализации проекта РФФИ 20-012-20015 «IV Международная научная конференция „Язык в координатах массмедиа, этики и права“».

порядок включения участника в среду коммуникации, речевую форму авторского самовыражения, запреты на некоторые формы речевого поведения и наложение санкций за нарушения запретов.

В данном докладе рассмотрим ранее поставленный [Duskaeva 2020; 158–175], но не исследованной в научной литературе вопрос о формах обеспечения коммуникативной санации в комьюнити, позволяющих улучшить качество общения, соответствовать правилам коммуникативного поведения, принятым в группе, предотвращать отклонения от существующих в сетевом сообществе правил речевого поведения. В нашем докладе будут показаны некоторые способы санации:

- изложение правил общения в особом типе текста, где формулируются предупреждения о запретах на некоторые темы, об ограничениях на отдельные речевые действия, о санкциях за нарушения речевого этикета сообщества;

- поддержка дистанции в общении использованием условных аббревиатур, узкоспециализированных жаргонизмов, позволяющих сузить аудиторию общения, пометить «своих», мягко отдалить «чужих»;

- использование этических и эстетических оценок чужой речи, поощряющих эффективные речевые действия и диагностирующих коммуникативные угрозы группе;

- наложение технических санкций, диагностирование и удаление комментариев, не соответствующих правилам общения.

Проведение подобных исследований считаем чрезвычайно важным в практическом смысле: такие знания полезны для создания обучающих IT-программ, для привития коммуникативной культуры в условиях цифровизации институционального общения, переходящего из социально-ориентированного в межличностно-ориентированное и наоборот.

Литература

1. *Culpeper J.* Towards an anatomy of impoliteness // *Journal of pragmatics.* 1996. № 25. P. 349-367.
2. *Duskaeva L. R.* Speech Etiquette in Online Communities: Medialinguistics Analysis // *Russian Journal of Linguistics.* 2020. Vol. 24. No. 1. P. 158–175.
3. *Kienpointner M.* Varieties of Rudeness. Types and Functions of Impolite Utterances // *Functions of Language.* 1997. Vol. 4. № 2. P. 251–287.

М.В. Загидуллина

(Челябинский государственный университет)

СЕМИОТИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ СОВРЕМЕННОЙ МЕДИАКОММУНИКАЦИИ КАК ВЫЗОВ ЕСТЕСТВЕННЫМ ЯЗЫКАМ⁷

С. А. Хавронина в своих исследованиях неоднократно привлекала внимание специалистов в области РКИ, филологов, педагогов к проблемам этнопедагогике – необходимости учитывать этнические особенности обучающихся, основывающих любые формы познавательной активности на полученном ими ранее в родной культуре опыте (в том числе опыте когнитивных действий при освоении нового языка) [Хавронина, Митрофанова 2017]. Тезис об этнопедагогических аспектах организации обучения может быть расширен за счет мультисемиотического подхода к современной коммуникации.

Согласно мнению М. Халлидея, развивающего идею Ф. де Соссюра о языке как лишь одной из многих семиотических систем, ждущих своего рассмотрения в рамках семиологии, язык конкурирует в коммуникации с другими системами, а

⁷ Исследование выполнено в рамках исполнения гранта РФФИ № 19-012-20016 «III конференция PMMIS – Post massmedia in the modern informational society “Журналистский текст в новой технологической среде: достижения и проблемы”».

отправка и извлечение коммуникативных смыслов относятся к зоне выбора реципиентов, располагающих множеством опций помимо языкового кода.

Современная коммуникация создает условия для фиксации ранее «неуловимых» семиотических ресурсов (например, «языка тела» – жестов, мимики, позиции корпуса и т. п.; замены письменных сообщений голосовыми; использованием эмодиконов в письменных сообщениях; включения хэштегов в сообщение для обозначения своей позиции; расширения возможностей быстрого конструирования изображений-коллажей как выразителей смыслов и др.). Спектр семиотических ресурсов постоянно расширяется и обновляется; отдельные платформы социальных медиа вырабатывают свой особый «язык» (близкий понятию «формата»), опирающийся на невербальные формы сообщений (например, TikTok); эти процессы строятся по модели bottom-up (зарождаясь в анонимных практиках и проходя «естественный отбор» в массе пользователей).

В таких условиях понятие этнопедагогики, чувствительной к национальным формам трансляции знаний, также расширяется в связи с появлением национальной специфики пользования глобальными платформами и инструментами информационно-коммуникационного обмена. Одна и та же социальная сеть (например, Facebook) предлагает пользователям множество опций, которые реализуются в разных национальных системах по-разному. Для изучения естественных языков эти национальные формы невербального коммуникационного обмена могут рассматриваться как своеобразный вызов – насколько такая коммуникация замещает и вымещает естественные языки, проблематизируя тем самым не только освоение чужих языков, но и своего родного [Elleström 2019].

В продолжение идей С. А. Хаврониной научный интерес представляет классификация современных

невербальных семиотических ресурсов в их этнической специфике, что позволит опираться в изучении русского языка как иностранного на эти ресурсы с целью их «ревербализации».

Литература

1. *Хавронина С.А., Митрофанова О.Д.* Этнометодика как одно из перспективных направлений преподавания РКИ // Уроки русской словесности. Сборник научных трудов. Под редакцией Л.А. Константиновой. – Тула; М., 2017. – С. 72-73.

2. *Elleström L.* Modelling human communication: Mediality and semiotics // Meanings & Co. – Springer, Cham, 2019. – P. 7-32.

В.Т. Захарова

(Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина)

**САКРАЛЬНЫЕ ТОПОСЫ НИЖЕГОРОДСКОЙ ЗЕМЛИ
В ЛИТЕРАТУРЕ (В ОСВЕЩЕНИИ УЧАСТНИКОВ
VII МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
«НИЖЕГОРОДСКИЙ ТЕКСТ РУССКОЙ
СЛОВЕСНОСТИ КАК ПОСТИЖЕНИЕ
НАЦИОНАЛЬНОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ», 2019 Г.)⁸**

Целью доклада является освещение одного из ключевых аспектов, постоянно привлекающих внимание исследователей Нижегородского текста русской словесности – Международной конференции, регулярно проводимой в Нижегородском государственном педагогическом университете им. К. Минина. Дается аналитический обзор докладов конференции, прошедшей в 2019 г., посвященных сакральным топосам Нижегородской земли [см.: Нижегородский текст русской словесности... 2019].

⁸ Доклад подготовлен по результатам реализации проекта 19-012-20070-г VII Международная научная конференция «Нижегородский текст русской словесности как художественное постижение национальной ментальности» (2019 г.)

Начиная с 2007 г., со времени проведения первой конференции, перед исследователями феномена «Нижегородского текста русской словесности», – как отечественными, так и зарубежными, – встали следующие задачи: описать нижегородский текст русской словесности как культурно-эстетическую общность, позволяющую выявить в его составе систему символов, внутри которой аккумулярован геокультурный и геопозитический потенциал многовековой национальной истории; рассмотреть «Нижегородский текст» как систему, находящуюся в активном взаимодействии с общенациональным культурным кодом и является открытой для прочтения на различных временных уровнях восприятия. Обнаружилось, что одной из наиболее значимых характеристик Нижегородского текста русской словесности является его мифогенерирующий характер.

Данные аспекты убедительно обоснованы в докладах И.А. Есаулова «Пасхальность Китежа», Н.В. Кананыхиной и Ю.А. Марининой «Образ града Китежа в легенде-сказке С. Афоншина “У голубого Светлояра” и рассказе В. Гофмана “Город на заре”», Д.А. Завельской «Образ Волги в русской оде: от Ломоносова до Дмитриева», И.А. Митрофановой «Хронотоп нижегородского текста: Нижегородская ярмарка», Т.В. Мальцевой «Фольклорные источники образа Волги в драматургии А.Н. Островского», Е.В. Николаевой и Е.В. Подарцева «Павлово-на-Оке в путевых очерках», Б.С. Кондратьева «Нижегородская земля в поэзии Николая Рачкова», С.П. Гудковой «Образ Нижегородского края как сюжетобразующая основа книги стихов Ю. Адрианова “Звенья времени”», Д.С. Лапшиной «Образ Нижнего Новгорода в историческом детективе Николая Свечина “Завещание Аввакума”».

Подводя итоги проведенному небольшому экскурсу, можно утверждать: благодаря выявлению системы устойчивых формул и кодов семиотически насыщенного

художественного пространства формируется представление о роли и значении Нижнего Новгорода и шире, Нижегородской земли, в развитии отечественного литературного процесса (с древнейших времен и до его современного состояния), а также в формировании аксиологических векторов русской литературы в целом.

Литература

1. См.: Нижегородский текст русской словесности как художественное постижение национальной ментальности: сборник статей по материалам VII Международной научной конференции / Отв. ред. В.Т. Захарова. При поддержке РФФИ (проект № 19-012-20070-г). – Н. Новгород: Мининский университет, 2019. – 490 с.

Н.В. Козловская

(Институт лингвистических исследований РАН)

ФАКТОР АДРЕСАТА В СОВРЕМЕННОЙ ОПЕРАТИВНОЙ НЕОГРАФИИ⁹

После длительного перерыва Отдел лексикографии современного русского языка Института лингвистических исследований РАН возрождает серию ежегодных выпусков «Новое в русской лексике». Первыми выйдут уже подготовленные к печати словарные материалы 2015, 2016 и 2017 годов.

Сохраняя лексикографическую преемственность научной концепции Н. З. Котеловой, составители новых «ежегодников» ориентируются на прагматический подход: не зарегистрированные в вышедших ранее словарях слова, значения и сочетания слов признаются новыми. Понимание неолексем как слов, маркированных конкретным

⁹ Доклад подготовлен по результатам реализации проекта 19-012-00494 А «Лексико-семантическая неология в русском языке начала XXI века»

хронологическим периодом, легло в основу словника обновленных «ежегодников».

Используя современные методы корпусной лингвистики, позволяющие существенно расширить сетевую базу источников, составители сохраняют основные принципы «неологической триады». Продолжая традиции русской академической неографии, составители ежегодников включают в словник следующие категории слов и лексических комбинаций: новые слова: *антиселфи*, *антиселфист*, *зеровеист*, *кадыринг*, *кибатлетика*, *самомедвеженец*, *тиктокер*; новые значения известных ранее слов: *жижа** (жидкость для заправки парительного устройства), *масочник** (сторонник ношения медицинских масок с целью защиты от коронавируса); новые идиоматические выражения: *инстаграмное лицо* (стиль макияжа), *фиксить баги* (исправлять ошибки), *эпик фэйл* (крупная неудача, провал); устойчивые в употреблении сочетания слов свободного, нефразеологического характера: *благополучные беспризорники* (о детях из внешне благополучных семей, лишенных родительского присмотра), новые слова разового употребления, в том числе окказиональные, индивидуально-авторские: *двоемразие*, *III-девушка*, *III-икона*, *перекодзимить*, *слаймоведение*.

К новым объектам лексикографирования относятся лексикализованные мемы и хештеги, отражающие культурные стереотипы и значимые явления современной действительности: *абхазиянаш*, *Это фиаско*, *братан*.

Некоторые изменения коснулись и параметров потенциального адресата. В связи с появлением зон правового риска в публичной речевой коммуникации на современном русском языке особую потребность в оперативных изданиях, знакомящих с лексическими новообразованиями, испытывают специалисты в области лингвистической экспертиологии (юрислингвистики).

Особый тип адресата – иностранец, изучающий русский язык. Для такого читателя выпуски ежегодников могут служить дополнительным источником сведений о лексическом составе языке. Это единственный академический источник, отражающий языковые явления новейшего периода: те частотные слова и обороты, которые изучающий русский как иностранный и живущий в стране человек может воспринимать каждый день, не зная значений: *дратути, закрыть гештальт, кот-вжух, не айс, сувернет, чебупелли* и др. Несмотря на то что словарь не является нормативным, в нем отражены важные для изучающих русский язык параметры: ударение, развернутая дефиниция описательного типа, грамматическая характеристика.

Словарь-ежегодник, рассчитанный на самого широкого читателя, является важнейшим источником материала для изучения современной социолингвистической ситуации, языковой и экстралингвистической картины мира.

Э.Г. Куликова

(Ростовский государственный экономический университет (РИНХ))

РУССКИЕ ЭТИКЕТНЫЕ ФОРМЫ В КОНТЕКСТЕ ИДЕЙ СОВРЕМЕННОЙ ЛАКУНОЛОГИИ¹⁰

Этикет традиционно рассматривается как элемент общечеловеческой культуры, и в то же время в нем отражены национально специфические представления о добре и справедливости. Уже поэтому единицы речевого этикета не могут полагаться пустой формальностью. У многих этих

¹⁰ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-012-0016 «Грамматическая лакунарность как факт языковой онтологии: когнитивные основания и лингвопрагматические характеристики» (2019г.)

формулы прозрачная внутренняя форма (ср. этимологическое содержание русского перформатива *здравствуй (те)* или «волшебных» слов *спасибо, благодарю*; приветствие *добрый день* в полной мере сохраняет связь с семантикой исходного словосочетания, и потому это этикетное приветствие невозможно в ситуации траура). Формулы типа *Позвольте принести Вам свои извинения* иконически отражают реальную дистанцию между коммуникантами, которая формируется официальной обстановкой.

Помимо общих черт, каждый этикет содержит национально специфические особенности, и в этих случаях можно говорить о межъязыковых лакунах. Так, в русском языке один из способов смягчения побуждения – обращение на «мы» (то есть использование в побудительной функции глаголов в форме первого лица множественного числа, при этом участие говорящего в совершении обозначенного действия совершенно не предполагается); ср. *Проходим в середину салона!* (водитель – пассажирам). В выражении побуждения для русского языка значим и вид глагола (что не актуально для языков, не имеющих этой категории). В русском языке видовые различия в императиве подразумевают статусные различия. Поскольку форма совершенного вида подразумевает результативное действие, она как бы оправдывает императив нацеленностью на результат. Именно вследствие этого совершенный вид более подходит.

Хорошо известны прагматические различия этикетных форм совершенного и несовершенного вида, неизвестные в языках, где отсутствует вид как категория; ср. *звоните - позвоните*.

Национально специфичными являются формы обращения. В русской коммуникации нейтральное обращение к незнакомому человеку – это одновременно и интраязыковая, и межъязыковая лакуна.

М.Л. Лаптева

(Астраханский государственный университет)

**«ЧУЖОЕ» В «СВОЕМ» ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОМ
ПРОСТРАНСТВЕ: КОНЦЕПЦИЯ
ЛЕКСИКОГРАФИРОВАНИЯ¹¹**

В конце 2019 года увидел свет познавательный словарь-справочник ««Чужое» в «Своем» фразеологическом пространстве, который стал опытом фразеографического представления интеграции когнитивных и дискурсивных факторов формирования фразеологического корпуса русского языка за счет продуктов осмысления и отражения в языковом сознании инокультурной действительности, элементы которой получают фразеологическую номинацию.

В книге собраны материалы, которые дают информацию о значении, употреблении, истории происхождения 284 фразеологизмов, являющихся результатом отражения в языковом сознании носителей русского языка инокультурной («чужой») действительности.

В данном словаре-справочнике представлен взгляд на единицу фразеологической системы как вербализованный культурный знак, что сделало обязательными элементами фразеографического описания, помимо традиционной интерпретации значения и примеров контекстного употребления, такие типы информации, как (а) функционально-коммуникативное своеобразие,

¹¹ Доклад подготовлен по результатам реализации проекта 19-112-40002 «Чужое» в «своем» фразеологическом пространстве. Познавательный словарь-справочник. (2019 г.)

(б) лингвокультурный и лингвопрагматический потенциал, (в) когнитивная база. Подобная многоаспектность позволит потенциальному пользователю получить максимальное представление о месте и роли того или иного фразеологизма в этнокультурной языковой картине мира, определить его лингвокультурную ценность.

Выбранный аспект обуславливает принципы отбора фразеологического материала и способ его предъявления, основанный на подходе фразеографирования, представленном Н.Ф. Алефиренко и Л.Г. Золотых [Алефиренко, Золотых 2008].

В словаре содержатся **инокультурные фразеологизмы**, своеобразие которых состоит в отражении восприятия членами данного лингвокультурного сообщества внешнего («чужого») мира в сопоставлении с внутренним («своим») (*тихий американец, на турецкую пасху, цыганская душа, еврейский звонок, горячий финский парень* и др.). Отметим, что данные современных фразеологических словарей не отражают полной картины функционирования в русском языке данных единиц, неизвестен их удельный вес, парадигматические свойства, коммуникативно-прагматический потенциал.

Словарь-справочник дает читателю оптимальный набор существенных сведений когнитивно-дискурсивного и лингвокультурологического характера – словом, представляет собой попытку систематизированного описания русской фразеологии в аспекте отражения в **«своих»** устойчивых образных выражениях культурно-когнитивного пространства **«чужого»**.

Основная цель Словаря – наиболее полно представить фразеологизмы в условиях того дискурсивного пространства, в речемыслительном ареале которого они возникают, а также речевой среды, в которой они функционируют. Словарь-справочник ориентирован на познание взаимосвязей когнитивных и дискурсивных факторов, обуславливающих

лингвокреативный статус фразеологизма в русском языковом сознании.

Литература

1. *Алефиренко Н.Ф., Золотых Л.Г.* Фразеологический словарь: Культурно-познавательное пространство русской идиоматики. – М., 2008. – 472 с.

Е.Н. Малюга, С.Н. Орлова

(Российский университет дружбы народов)

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ПАРАМЕТРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ¹²

Целью доклада является выделение и описание лингвокультурных параметров профессиональной коммуникации на примере англоязычного экономического дискурса.

В работе акцентируется роль профессиональной коммуникации как процесса и результата обмена информацией, знаками, смыслами и идеями, а также как основополагающего взаимодействия между коллегами и деловыми партнерами. Указанные свойства являются особенно релевантными с учетом разнообразных аспектов профессиональной интеракции (подразумеваются все уровни языка, лингвистическая индивидуальность и самобытность, жесты, национальные традиции и характер и т.д.).

В докладе показано, что профессиональный язык, функционирующий в экономическом дискурсе, равно как и профессиональная коммуникация характеризуются ограничением коммуникации специальной сферой. При изучении лингвокультурных параметров профессиональной

¹²Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-012-00515 «IX Международная научная конференция "Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики иностранного языка делового и профессионального общения"»

коммуникации в качестве объекта исследования выступил экономический дискурс как один из видов статусно-ориентированного (институционального) дискурса.

Экономический дискурс не является однородным по своей структуре – его можно рассматривать как комплексное явление, объединяющее в себе тематики, посвященные процессам, происходящим в компаниях, результатам деятельности, а также причинно-следственным связям, выраженным в системе показателей экономической эффективности.

В экономическом дискурсе коммуникативная ситуация практически всегда маркируется жестко с учетом формальной природы данного типа институционального дискурса.

Также в контексте указанного направления исследования важным оказывается рассмотрение социального диалекта как разновидности языка, на котором говорят определенные социальные группы населения, являющиеся частью профессиональных сообществ.

А.С. Мамонтов

В.В. Богуславская

(Государственный институт русского языка им. А.С.Пушкина)

Чинь Тхи Ким Нгок

(Центральный национальный фронт Вьетнама)

**НАЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ
ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКАЯ УЧЕБНАЯ
ЛЕКСИКОГРАФИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ
И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ¹³**

В настоящее время, с точки зрения современной методики обучения русскому языку как средству межкультурной коммуникации (РЯКСМК), лингвострановедческий словарь (ЛС)

¹³ Доклад подготовлен по итогам реализации проекта № 20-512-92001 «Концепция создания национально-ориентированного лингвострановедческого учебного словаря для вьетнамских граждан, изучающих русский язык»

является одним из востребованных словарей. Вместе с чтобы обеспечить большую эффективность процесса обучения в современных условиях, необходим ЛС, учитывающий как специфику обучения, так и накопленный в учебной лексикографии опыт.

Как известно, сегодня всё большую роль играет не обучение иностранца «вообще», когда во главу угла ставятся в первую очередь особенности изучаемого языка, в данном случае русского для всех изучающих его как иностранный, а национально-культурные особенности адресата обучения, влияющие на процесс усвоения нового языкового и культурного кода. Иными словами, речь идёт о, так называемом национально-ориентированном обучении с учётом родной культуры адресата.

В то же время ранее изданные словари, являются как раз универсальными, тогда как, мы полагаем, должны учитываться потребности и особенности того или иного национального адресата. В конкретном случае речь идёт о вьетнамских учащихся, овладевающих РЯКСМК.

При этом практика современной методики преподавания иностранных языков как средства общения наглядно демонстрирует, что учебные пособия, национально ориентированные на особенности национального мировосприятия учащихся, способны значительно увеличить эффективность обучения. Соответственно, ЛС, как одна из разновидностей средств обучения, нуждается в научно обоснованном - и в теоретическом, и в прикладном аспектах - моделировании, опирающемся на этнопсихолингвистические и лингвокультурологические исследования процессов порождения и восприятия речи, в сопоставительном плане учитывающие специфику национального сознания адресанта и адресата [Мамонтов 1984; 24], [Чинь Тхи Ким Нгок 1999], [Мамонтов, Цэдэндоржийн, Богуславская 2019].

Результаты проведённых нами исследований позволили прийти к выводу о том, что национально-ориентированный ЛС целесообразно создавать на основе оригинальных материалов на русском языке, соблюдая правила создания ЛС. В частности его целесообразно создавать на основе определенного оригинального инвариантного ЛС, изданного или подготовленного к изданию в России, что позволяет обеспечить достоверность и информативную

достаточность содержания его национально-ориентированного варианта. По нашему мнению, таким инвариантным словарём является изданный в Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина словарь под названием: «Россия. Большой лингвострановедческий словарь» (М., 2008).

Следует подчеркнуть -национально –ориентированная лексикография ставит перед собой и решает следующие вопросы:

- 1) учет национальной специфики адресата ЛС;
- 2) выбор ЛС, на основе которого можно создать его национально ориентированный вариант;
- 3) требования к национально ориентированному ЛС;
- 4) структура и содержания национально ориентированного ЛС.

Адресат национально ориентированного учебного ЛС предположительно-студенты-не филологи, которым, по окончании предстоит работать совместно с российскими партнёрами в сфере бизнеса, туризма, в промышленной сфере и пр. Основная задача ЛС –это включить как можно раньше учащихся в речь на основе, тесно связанных с русской национальной культурой, фоновых знаний, обеспечиваемых ЛС и реализуемых в прецедентных высказываниях, порождаемых «средним» русским. Что отнюдь не отменяет пользования в качестве дополнительного средства обучения вышеупомянутым словарём «Россия».

Помимо основных признаков, характерных для всех ЛС, национально ориентированный ЛС, на наш взгляд, должен обладать некоторыми своеобразными признаками: 1) Словарь написан на вьетнамском и русском языках; 2) Лексика семантизируется с учетом вьетнамской национальной культуры; 3) Лексика по возможности семантизируется с помощью наглядности. При этом текст статьи такого словаря должен быть несложным для восприятия информации.

В условиях недостаточного владения русским языком самым эффективным средством семантизации является их родной язык, в конкретном случае – вьетнамский язык. Русскоязычные тексты в словарных статьях представляются параллельно с текстом на родном языке за заголовочной единицей.

Итак, национально-ориентированный ЛС для вьетнамских студентов-нефилологов следует создавать на основе национально неориентированного ЛС путем добавления в содержание словаря материала на вьетнамском языке с учетом специфики вьетнамской

лингвокультуры, сопоставления лексического фона одной и той же реалии в русской и вьетнамской лингвокультурах. Как и все ЛС, национально ориентированный ЛС создан для выявления фоновых знаний, но с учетом национальной культуры и языка, с учетом этапа обучения адресата. Учет национальной культуры предполагает учет ценностей культуры, ее истории, особенностей языка и языковой картины мира данного этноса, народа.

Это находит своё отражение в формировании словника: так в словаре «Россия», к примеру, отсутствует слово «семья», являющееся для представителей вьетнамской лингвокультуры не просто словом, а концептом, отмеченным национально-культурной маркированностью. Включение того или иного слова при необходимости обосновывается экспериментальным путём и опирается на соответствующие научно-теоретические исследования.

Литература

1. *Мамонтов А.С.* Проблемы восприятия и понимания текста (психолингвистический анализ номинативных единиц текста). // Автореф. дис....канд. филол. наук. – М., 1984.

2. *Мамонтов А.С., Э.Цэдэндоржийн, В.В. Богуславская* Лингвострановедческий учебный словарь для монгольских граждан: специфика представления материала // Вестник ВолГУ, серия 2. Языкознание. 2019. Т.18. №1. С.74-85

3. Россия. Большой лингвострановедческий словарь/под ред. Ю.Е. Прохорова. – М., 2008.-737с.

4. *Чинь Тхи Ким Нгок* Проблема языка и культуры при изучении иностранных языков (на материале сопоставления языков и культур русского и вьетнамского народов). – М., 1999.

В.А. Маслова

(Витебский государственный университет
имени П.М. Машерова)

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК КУЛЬТУРОСОЗИДАЮЩИЙ ФАКТОР: ВЗГЛЯД СКВОЗЬ ПРИЗМУ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ

Хотя главные труды С.А. Хаврониной вышли ранее сформировавшегося в 90-е годы нового направления в лингвистике – лингвокультурологии – они пронизаны основной лингвокультурологической идеей – изучать язык сквозь призму русской культуры. Так, основные конструкции порядка слов рассматриваются в книге С.А. Хаврониной и О.А. Крыловой не просто как структурные образования, но как коммуникативные комплексы, в которых задействована культура.

Кроме того, С.А. Хавронина дает тонкую и глубокую интерпретацию ошибок иностранцев в области порядка слов, для которой зачастую задействованы культурные смыслы. В системе упражнений также просматривается лингвокультурный подход [Хавронина 2015; 27]. Таким образом, С.А. Хаврониной уже 50 лет назад было понятно, что определить значимость русского языка и его роль без обращения к национальной культуре невозможно.

Язык не просто называет то, что есть в культуре, но и сам развивается в культуре, порождая новые неожиданные метафоры, строящие **русскую картину мира**: *жареный петух* – русская птица счастья; *переступить через грабли* – русская удача; *грабли* – русский бумеранг и др.

Благодаря С.А. Хаврониной. современная лингводидактика, наконец, констатировала, что цель учебного процесса не просто обучение, а образование личности. А образование – это становление личности путем вхождения в культуру, обучение диалогу культур, усвоение языка через культуру и культуры через язык. При таком понимании

лингвокультурология выходит на первое место среди других лингвистических дисциплин при обучении русскому как иностранному. Покажем это на примере. При знакомстве с поэзией М. Цветаевой, лучшим поэтом XX века, как назвал ее И Бродский. Одним из самых любимых ее стихов было следующее: *Красною кистью / Рябина зажглась./ Падали листья./ Я родилась./ Спорили сотни / Колоколов./ День был субботний:/ Иоанн Богослов./ Мне и доньне / Хочется грызть / Жаркой рябины / Горькую кисть* (16 августа 1916).

Нужно обратить внимание студентов на повтор двух первых и двух последних строк: *красною кистью рябина зажглась*; яркая метафора состоит из слов, которые усиливают друг друга: слова *зажечься* и *красный* (цвет огня). Вторая строфа – образ большого праздника Иоанна Богослова через метафору *спорили сотни колоколов*; *спорят* – т.е. перебивают друг друга множество колоколов – *сотни*. Отсюда вывод – стихотворение подчеркивает единство лирической героини и природы, праздничность ее рождения, усиленную большим христианским праздником евангелиста Иоанна, т.е. идет сопоставление двух художественных смыслов: праздничного, связанного с рождением лирической героини, и второго – предчувствие горькой доли для новорожденной.

В своем творчестве поэт часто возвращается к рябине, воспоминание о которой рождает горькую тоску по родине: *Но если по дороге куст/ Встает, особенно - рябина...* Через этот образ просматривается и судьба ее дочери: *И век ей: Россия, рябина* («Але» 1918). У рябины в поэзии Цветаевой богатая палитра оттенков красного: *яркая, жаркая, красная, ржавая* и др.

Литература

1. Крылова О.А., Хавронина С.А. Порядок слов в русском языке: лингводидактический аспект. – М., 2015.
2. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М., 1996.

Т.А. Молокова
*(Национальный исследовательский
Московский государственный строительный
университет)*

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕГРАЦИИ ГУМАНИТАРНЫХ И ТЕХНИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В СТРОИТЕЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ¹⁴

Исторически сложилось, что общее и профессиональное образование подчинено предметно-содержательному принципу, а это усиливает дифференциацию научных направлений, нередко приводит к завышению статуса технократических и снижению роли гуманитарных целей образования и воспитания личности. В этой связи особую актуальность в современной системе образования приобретает проблема интеграции гуманитарных и технических знаний. Данной проблеме была посвящена проведенная в сентябре 2018 г. в Национальном исследовательском Московском государственном строительном университете Всероссийская научная конференция (с международным участием). В работе конференции, проходившей при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) приняли участие ученые из различных регионов России: Архангельска, Волгограда, Ижевска, Красноярска, Махачкалы, Москвы, Новосибирска, Оренбурга, Улан-Уде, Читы, а также зарубежные специалисты из Белоруссии, Германии, Италии, Китая и Польши. Всего на пленарном заседании и в ходе работы четырех секций было заслушано 74 доклада. Особую интердисциплинарную тональность в работе конференции обусловило участие представителей гуманитарных и

¹⁴ Доклад подготовлен по результатам реализации проекта РФФИ № 18-011-20056Г Всероссийская научная конференция (с международным участием) "Особенности интеграции гуманитарных и технических знаний" (2018 г.)

технических наук. Взаимодействие наук способно стимулировать исследовательскую активность ученых, развивать творческое мышление, помогать решению принципиально важных задач, стоящих перед обществом. В наше время требования к образованию носят надпредметный характер, отличаются универсальностью, новым содержанием и новейшими педагогическими методами. При этом, как верно отмечает проф. И.А. Зимняя, методологическая позиция личностно-деятельного подхода в образовании затрагивает не только формирование позитивных качеств студента, но и интеллектуально-эмоциональную сферу человека в образовательном процессе [Зимняя 2000; 18].

Анализ специфики взаимодействия гуманитарных и технических знаний связан с определением их роли в современном университетском образовании. Особый интерес вызывают вопросы интеграции гуманитарных и технических знаний в пространстве национального исследовательского университета, готовящего специалистов строительной отрасли. Среди задач, которые сегодня стоят перед строительством, не только инновационные походы, новые технологии и методы, но и развитие систем «человек – техника», «умный – город» и пр., которыми необходимо эффективно управлять. Доклады всех участников конференции вызвали профессиональный интерес и активную дискуссию. Состоялся продуктивный обмен научной информацией, перспективными предложениями относительно состояния российских и зарубежных исследований в этом направлении.

Литература

1. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. – М., 2000. – 384 с.

Р.Г. Тирадо

(Гранадский университет)

**СОЗДАНИЕ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ПРАКТИКЕ
ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И РУССКОЙ
ЛИТЕРАТУРЫ КАК ИНОСТРАННЫХ (ИЗ ОПЫТА
ГРАНАДСКОГО УНИВЕРСИТЕТА)**

В докладе рассматриваются актуальные проблемы создания и использования инновационных интернет-технологий в практике изучения и преподавания русского языка и русской литературы как иностранных. Описывается лаборатория мультимедийных проектов как фактор модернизации процесса обучения РКИ. Анализируется процесс интеграции традиционных методов и цифровых технологий в практике преподавания РКИ как перспектива образования будущего.

В докладе представлены результаты инновационных проектов по разработке национально-ориентированных образовательных ресурсов по РКИ и русской литературе на основе диалога культур, реализованных при финансовой поддержке Гранадского университета и Фонда «Русский мир» Российской Федерации.

И.В. Шапошникова

*(Институт филологии Сибирского отделения Российской
академии наук)*

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ЗАДАЧИ
ИССЛЕДОВАНИЯ РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ
ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПОСТСОВЕТСКОЙ
РЕАЛЬНОСТИ¹⁵**

Русская языковая личность (РЯЛ) как феномен познается междисциплинарно, её исследование связано с

¹⁵ Доклад подготовлен по итогам реализации гранта РФФИ 19-112-00122 «Модусы идентификации русской языковой личности в эпоху перемен»

рядом фундаментальных научных проблем, таких как закономерности отношений в дихотомиях «язык и сознание (мышление)», «языковая модель мира и концептуальная модель мира»; разработка общих теоретических принципов построения модели описания языка, которая могла бы иметь достаточную объяснительную силу в области пересечения интересов разных наук; создание эмпирической базы для построения такой модели, разработка приемов и технологий работы с полученным эмпирическим материалом. Последнее тесно связано с практикой преподавания и изучения русского языка в качестве иностранного.

В этнологии и психологической антропологии при исследовании связей личности со смысловым полем её культуры используется термин «интенциональная личность», в нашем контексте это *интенциональная языковая личность (общерусской культуры)*. В целях удовлетворения различных социокультурных потребностей общества, связанных с вербальным взаимодействием его членов, междисциплинарному анализу может быть подвергнут установочный механизм РЯЛ. В частности, актуальные и доминантные социо-коммуникативные установки на тот или иной способ оперирования вербальными единицами. Выявление и описание интенций РЯЛ происходит в настоящее время с опорой на понятийный аппарат описания сетевых моделей языка, в частности, на модели ассоциативно-вербальной сети. Изучение динамики социо-коммуникативных установок может многое рассказать исследователю о процессах идентификации в обществе, которые сложились в постсоветский период в разных сферах жизнедеятельности, включая систему образования. Результаты уже проведенного нами исследования последствий реформы образования в условиях гуманитарного кризиса (после распада СССР) опубликованы в монографии «Модусы идентификации русской языковой личности в эпоху перемен», которую можно найти в библиотеке РФФИ (проект №19-112-00122). Исследование проводилось с опорой на

созданную российскими психолингвистами в содружестве с академическими и вузовскими коллективами страны экспериментальную базу материалов; для Сибири и Дальнего Востока это [СИБАС].

Перспективным направлением приложения сил для лингвиста-практика, в особенности преподавателя русского языка как иностранного, может стать идентификация лингводидактических единиц на модели ассоциативно-вербальной сети РЯЛ и разработка серии актуальных с точки зрения смыслового поля постсоветской русской культуры упражнений. Практикуемые в ИФЛ СО РАН и в НГУ методы и приемы обработки экспериментально накопленного материала нацелены на адаптацию его для процесса обучения русскому языку.

Литература

1. СИБАС – Русская региональная ассоциативная база данных. Сибирь и Дальний Восток – 2008 – 2020 / авт.-сост.: И.В.Шапошникова, А.А.Романенко. URL: <http://adict.ru.nsu.ru> (дата обращения: 20.09.2020).

А.Н. Щукин

*(Государственный институт русского языка им.
А.С.Пушкина)*

УЧЕБНИКОВЕДЕНИЕ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Учебниковедение есть научная и учебная дисциплина, развивающаяся на стыке ряда дисциплин: педагогики, методики, психологии, киноведения, технологии. Она входит в программу обучения студентов – будущих русистов в

процессе занятий по курсу методики и практических занятий по языку.

Содержание термина «учебниковедение» охватывает такие проблемы, как история создания учебников по РКИ, их структура, способы использования на уроке и оценка качества.

В докладе предусматривается обсуждение следующих актуальных для учебниковедения проблем: основы теории учебниковедения и ее представители, существующие виды учебников и приемы их использования, умение проводить экспертизу учебника и участвовать в его оценке и создании.

В процессе выступления автор представит свое пособие «Основы учебниковедения» (М., 2018) и продемонстрирует новые учебники по РКИ.

Литература

1. *Щукин А.В.* Основы учебниковедения в преподавании русского языка как иностранного. – М., 2018. – 117 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ВОПРОСЫ РУСИСТИКИ

Секционные пленарные доклады

В.П. Абрамов, Е.С. Абезгауз

(Кубанский государственный университет)

О ПРОБЛЕМАХ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Основная проблема – это проблема сохранения классического университетского образования (особенно – филологического) в условиях приспособления образовательной деятельности к запросам рынка труда. Сохранение классического филологического образования не произойдет само собой, в мире рыночной конкуренции оно нуждается в защите. Посредством языка происходит национальная самоидентификация. Кроме того, язык – одно из главных средств влияния на все сферы жизни общества. В мире идет острая борьба за авторитет того или иного языка и культуры, на это тратятся значительные силы и средства. Нельзя приравнивать обучение русскому языку к обучению «рентабельным» рыночным специальностям. То, что определяет народ, цивилизацию, культуру в мире других народов, цивилизаций и культур, то, что составляет духовный «генофонд», формирует личность и гражданина, – это в том числе родной язык, родная литература, отечественная история.

Одна из распространенных оценок современного филологического образования в России – это «кризис». Одно из обвинений программ обучения по отечественной филологии, русскому языку и русской литературе – это обвинение в «оторванности от современной жизни».

Обвинение не беспочвенное, особенно применительно к некоторым вузовским дисциплинам по выбору, которые содержательно мало чем отличаются от аналогичных дисциплин тридцатилетней давности, имея при этом новые интригующие названия и иноязычную терминологию.

В нелегком труде школьного педагога больше всех подвергаются стрессу, как нам представляется, учителя русского языка и литературы. За зубрежкой бесконечных правил, исключений и необходимостью самому (в одиночку) прочитать и запомнить огромное количество произведений обычный школьник не может увидеть другого смысла изучать русский язык и литературу, кроме как заработать нужную оценку. Если у обучающегося нет познавательного интереса, нет положительных эмоций от открытия для себя нового, то работать с ним учителю очень непросто. Необходимо дать понять, показать, что русский язык и литература – это, по сути, знания о том, каким представляет себе, видит этот мир человек.

На фоне продолжающихся реформ системы образования в России для участников образовательного процесса актуальна проблема инварианта обучения школьников и студентов русскому языку и литературе. Идут дискуссии о том, что должно входить в неизменяемую часть содержания обучения, что – в вариативную часть и в каких пропорциях эти части должны быть по отношению друг к другу. Инвариант, несмотря на свое название, должен развиваться, дополняться или сокращаясь с учетом актуальности базовых предметов.

Наиболее бескомпромиссные споры ведутся относительно списка обязательных для прочтения художественных текстов и целей изучения литературы. Позиции членов профессионального сообщества по данному вопросу разделились резко. Мы считаем, что актуальность и прецедентность не могут быть исключительными или главенствующими критериями для включения в программу

новых или исключения из нее устаревших текстов. Тексты для обязательного прочтения следует отбирать по совокупности таких показателей, как писательский талант автора, представленные в них нормы и ценности культуры, образовательно-воспитательная роль книги, известность произведения, факт признания значимости автора (произведения) литературско-читательским сообществом.

Еще одна из проблем – это проблема обучения культуре чтения, которую можно коротко сформулировать в виде вопросов: «Зачем читать? Что читать? Как читать? Как оценивать результаты обучения?». Большинство педагогов считает, что обучение чтению – это не обучение информационным стратегиям, а целенаправленное, системное приобщение школьников к культурному наследию. При инструментальных стратегиях чтения, обучающих работе только с интеллектуальной информацией, «за бортом» остаются чувства, эмоции, образы и красота языка. Остро стоит проблема понимания современными российскими читателями русской классической литературы, большинство текстовой информации которой ускользает из-за незнания родного, но исторически удаленного культурного фона.

Есть разделения по поводу интерпретации ключевых понятий. Мы предлагаем создать словарь терминов-концептов, актуальных для сферы филологического образования, и при составлении этого словаря учитывать мнение всех категорий участников образовательного процесса – педагогов, ученых, представителей всех ветвей власти, родителей и учащихся, выявленное при помощи анкетирования, обсуждения, научных исследований. В словаре, например, могут быть представлены следующие статьи: «Критерии кризиса филологического образования», «Миссия филологического образования», «Дидактический аспект языковой картины мира», «Дидактический аспект литературной картины мира», «Инвариант филологического

образования», «Единый учебник по литературе», «Культура чтения» и т.д.

В.В. Барабаш, Г.Н. Трофимова

(Российский университет дружбы народов)

РОЛЬ И МЕСТО ЭМОДЖИ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБРАЗЕ СОБЫТИЯ ¹⁶

Развитие информационных технологий, результатом которого должно стать информационное общество, пошло по цифровому сценарию, в котором информация становится не свободным и доступным всем благом, а инструментом подавления. Это подтверждает мнение О. Тоффлера о том, что «основанная на силе и богатстве власть утрачивает свое влияние, хотя и не исчезает полностью» [Тоффлер 1991; 31].

Поиски замен и приспособлений, необходимых в псевдоживом интернет-общении привели веб-коммуникантов сначала к библиотеке значков, обозначающих эмоции (смайлы, эмодиконы), а теперь – и к созданию открытой и постоянно пополняющейся знаковой системы так называемых эмоджи, охватывающих не только эмоции, но и конкретные обозначения различных лиц, предметов и абстрактных понятий.

Отношение к этому явлению и их научная оценка не однозначны. Е. Помельникова считает появление смайлов результатом деградации речи и интеллекта [Помельникова 2011; 26]. Другие рассматривают их как способ экономии усилий говорящего [Бергельсон 2002; 58]. Есть также мнение, что наше сознание воспринимает смайлы как настоящие улыбки [Yuasa M., Saito K., Mukawa N. 2011; 22].

Все явления, события и их герои, попадая в цифровой переплёт, обретают свои информационные образы,

¹⁶ Доклад подготовлен по результатам реализации проекта 19-012-00448 А «Влияние Интернета на дискурсные параметры медиаобраза в СМИ»

значимость которых становится всё более очевидна. Неоднозначная и сложная природа информационного образа обусловила необходимость включения в него компонентов воздействия. Таким ключевым компонентом становится эмоджи, которое можно определить как «отдельную технологию передачи нелингвистического контента между устройствами» [Дубровская 2016; 103]. Постепенно эмоджи приобретают всё большую популярность как удобные дешифраторы информационных коннотаций, обогащающие информационный образ экспрессией, необходимой для воздействия на веб-адресата.

Всё больше СМИ используют эмоджи в качестве рубрикатора, сигнала оценочности и настроения, в котором писался текст, а также маркера валидности содержания журналистского текста.

В ряде случаев эмоджи помогают высказать имплицитные коннотации, расставить и усилить смысловые акценты. В них переплетаются и прецедентность, и межкультурная толерантность.

В то же время эмоджи привлекают внимание, оставаясь игровым элементом, ведущим начало от ребусов, что делает их привлекательными для молодёжи.

Таким образом, эмоджи действительно начинают выполнять важную функцию воздействия в составе информационных образов, формирующих виртуальное медиaprостранство.

Литература

1. Бергельсон М. Б. Языковые аспекты виртуальной коммуникации // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19, Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2002. № 1. С. 55–67.
2. Помельникова Е. А. Отражение языковых способностей молодежи в субкультуре мобильной коммуникации // Вестн. Самар. гуманит. акад. Сер. «Психология». 2011. № 1. С. 24–30.

3. Дубровская О. В. Эмодзи как средство невербальной молодежной коммуникации // Весн. БГУ. Сер. 4, Філалогія. Журналістыка. Педагогіка. 2016. № 2. С. 101–103.
4. Гоффлер О. Смещение власти: знание, богатство и принуждение на пороге XXI века. М., 1991. – 32 с.
5. Yuasa M., Saito K., Mukawa N. Brain activity when reading sentences and emoticons: an fMRI study of verbal and nonverbal communication // Electron. commun. Japan. 2011. № 94 (5). P. 17–24.

И.Т. Вепрева

*(Уральский федеральный университет им. первого
Президента России Б.Н. Ельцина)*

МЕТАЯЗЫКОВЫЕ ВЫСКАЗЫВАНИЯ КАК СИГНАЛЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА ПЕРИОДА КОРОНАВИРУСНОЙ ПАНДЕМИИ¹⁷

Эпоха пандемии коронавируса стимулировала активное переустройство в системе современного лексикона. Интенсивность пополнения его медицинской терминологией, а также лексикой, связанной с новыми моделями поведения в период пандемии, усиливает значимость метаязыковой рефлексии носителей языка, которая проявляется в эксплицитной оценке употребляемым словам и выражениям. В совокупности показатели метаязыковой рефлексии представляют собой корпус данных, отражающих социально-психологический климат периода пандемии как времени, приметами которого являются катастрофический тип мышления, оценивание мира в терминах опасностей и угроз. Коллективные страхи, являясь актуальной реакцией на происходящее в мире, находят свое выражение в рефлексивах,

¹⁷ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-012-00399А «Аксиологический потенциал современной русской метафоры».

отрицательно оценивающих новый коронавирусный лексикон:

Это страшное слово «коронавирус» (Вперед (Октябрьский. Пермская область); 04.06.2020); *Многие дети и их родители напуганы этим страшным словом «пандемия»* (Вечерняя Москва; 31.08.2020); *Колючее и холодное слово «карантин» наглухо запечатало двери учреждения* (Октябрь (Таруса, Калужская область); 14.05.2020); *Пугающее слово «карантин» пришло с первыми подтвержденными случаями заражения коронавирусной инфекцией* (Вечерний Новосибирск; 16.06.2020).

Кроме тревожных знаков языковой рефлексии, коронавирусный контекст демонстрирует иронически-критическое отношение к ряду новых единиц, отражающих сложность актуальных событий: *Словосочетание «Социальная дистанция» понятно нам без расшифровки. Но если задуматься – отдает речевой избыточностью. Ведь можно просто сказать «соблюдайте дистанцию». Но «социальная» появилась не зря. «Социальная» подчеркивает, что эта дистанция неестественная, спущенная свыше, которую требует государство для нашей безопасности* (Комсомольская правда; 21.05.2020); *Что-то как-то коробит от словосочетания «социальная дистанция»... Я и Абрамович, я и Греф, я и Сечин – вот социальная дистанция* (Вечерняя Казань; 07.05.2020).

Рефлексивная деятельность говорящего воспринимает факты языковой игры в период пандемии как один из способов адаптации к психологически трудному периоду в жизни общества: *Слово «ковидло» – некоторые граждане представляют себе эпидемию COVID-19 в виде чудовища кровожадного, пожирающего людей. Но, как по мне, «ковидло» рифмуется с повидло, а это уже не так страшно* (Комсомольская правда; 19.05.2020); *Одним из забавных слов, которые привнес режим самоизоляции в нашу жизнь, стало слово «наружжа» – благодаря снятому на злобу дня*

мультфильму про Машеньку на карантине (Российская газета; 01.05.2020); Порадуемся же вместе красочному слову «маскобесие», которое нельзя оставить в стороне (Белгородские известия; 31.03.2020); Интернет принес народу слово «вэжперти», и тут многие в точности поняли, как проходил их карантин (Комсомольская правда; 19.05.2020).

Т.Ю. Игнатович, Ю.В. Биктимирова
(Забайкальский государственный университет)
**РУССКИЙ ЯЗЫК В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ
ЗАБАЙКАЛЬЕ: РЕЗУЛЬТАТЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ
ИССЛЕДОВАНИЯ¹⁸**

Актуальность проекта обусловлена необходимостью исследования состояния русского языка в динамическом аспекте в полиэтническом Забайкалье, который является приграничным регионом России.

Авторами проекта была разработана концепция комплексного и интегративного исследования регионального варианта русского национального языка на разных синхронных срезах с учётом межъязыковых контактов с выявлением диахронных языковых трансформаций, обусловленных как экстралингвистическими, так и интралингвистическими факторами, а также концепция лексикографического описания забайкальской диалектной лексики и выявление её этнолингвистической и лингвокультурной ценности.

¹⁸ Исследование осуществлялось при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 18-012-00270 «Русский язык в полиэтническом Забайкалье: динамический аспект» (2018-2019 гг.)

В соответствии с поставленной целью и задачами проекта за два года работы по следующим направлениям проведены исследования и получены результаты:

1. Исследование языка рукописных памятников Нерчинского воеводства XVII – XVIII вв. с реконструкцией отразившейся в них речи первопроходцев и первопоселенцев: язык ряда рукописных текстов Нерчинской воеводской канцелярии текстов проанализирован в контексте выявления рудиментов церковнославянского и старорусского языков, общерусских и региональных особенностей; опубликовано научное издание рукописных памятников Нерчинского воеводства XVII – XVIII вв.

2. Сопоставительное исследование реконструированных по данным забайкальских памятников деловой письменности конца XVII–XVIII вв. региональных фонетических и морфологических особенностей русского разговорного речевого узуса начала формирования забайкальских говоров с данными современных забайкальских русских диалектов позволило определить среди реликтовых диалектных различий неустойчивые и относительно устойчивые явления, выявить языковые процессы и тенденции изменений в забайкальском народно-речевом узусе, отметить проявления формирующегося забайкальского региолекта.

3. Лексикографическое описание фонда забайкальской диалектной лексики: подготовлены и изданы «Материалы к словарю русской народно-разговорной речи Забайкалья»; подготовлена в формате компьютерной программы Win СНМ Pго и размещена на интернет-ресурсе Забайкальского государственного университета электронная картотека «Материалов к словарю русской народно-разговорной речи Забайкалья».

4. Разработка методологических принципов построения и лексикографического описания этнолингвистической модели региональной народной

культуры и компонентный анализ семантики ряда забайкальских лексических диалектизмов с выявлением компонентов, репрезентирующих региональную народную культуру.

5. Исследование современных разновидностей русского языка в Забайкалье, в частности исследование языка современных забайкальских писателей, забайкальского медиадискурса и городского языкового пространства в аспекте актуальных языковых процессов и региональных особенностей: исследование показало в забайкальских текстах разную степень проявления модификаций и активных языковых процессов, происходящих в общерусском языковом пространстве. Использование забайкальской диалектной лексики в забайкальском дискурсе направлено на отражение региональной картины мира с включением этнически обусловленных языковых наименований.

6. Исследование динамики проникновения автохтонных заимствований в региональный вариант русского языка и их функционирования: произведена выборка автохтонных заимствований из забайкальских исторических словарей, памятников деловой письменности XVII – XVIII вв. и современных региональных словарей и дискурса, уточнена их этимология, описана судьба и особенности функционирования на современном этапе в региональном варианте русского языка на территории Забайкалья. Исследование выявило, что в настоящее время в русском народно-речевом узусе Восточного Забайкалья происходит процесс утраты части заимствований из автохтонных языков в связи с утратой реалий, которые они обозначали, или заменой их общерусскими синонимами. Языки автохтонных народов оставили след в забайкальской топонимии.

Русский язык оказал и оказывает ещё большее воздействие на автохтонные языки региона, он обогатил лексику этих идиомов, русизмы в большинстве случаев адаптированы принимающими языковыми системами.

Буряты и эвенки двуязычны, динамика развития двуязычия в настоящее время приводит к трансформациям в автохтонном языке (бурятский язык) или даже к отказу от его употребления (эвенкийский язык).

История воздействия автохтонных языков на забайкальский русский речевой узус позволяет проследить историческое изменение языковой ситуации в Восточном Забайкалье, начиная со второй половины XVII – XVIII вв. и до наших дней, от равновесной до неравновесной с доминирующим русским языком при современном полиэтническом составе жителей края.

Т.В. Ицкович

*(Уральский федеральный университет им. первого
Президента России Б.Н. Ельцина)*

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕТАФОРЫ В РЕЛИГИОЗНОЙ КОММУНИКАЦИИ ¹⁹

Религия как форма общественного сознания и сфера человеческой деятельности призвана транслировать ценностные смыслы, зафиксированные в священном прототексте. Священное Писание содержит триаду протожанров, одним из которых является проповедь (в тексте Евангелия – Нагорная проповедь). Жанр проповеди реализует функцию назидания, поучения и призван разъяснять верующим абстрактные божественные истины, способствовать усвоению религиозных ценностей.

Наряду с другими дидактическими приемами в проповеди используется метафора. Исторически метафора в проповедях выполняла функцию украшения речи.

¹⁹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-012-00399 А "Аксиологический потенциал современной русской метафоры".

Средневековые проповедники активно использовали метафору при экспликации предметно-сакральной и духовной темы, характеризуя предмет речи: действующего субъекта, представителя сакрального мира, или праздник, которым посвящена проповедь.

Помимо изобразительно-выразительной функции сегодня метафора используется в текстах проповедей с целью объяснить верующим смысл высоких сакральных понятий, большая часть которых выражает предельно абстрактные идеи. Перевод незнакомого через знакомое, необычного через обычное, непонятное через понятное, образы сакрального мира через реалии мира профанного – вот принцип, на котором основано действие когнитивной метафоры в религиозной коммуникации: *Бог есть любовь, церковь – это корабль, грех есть болезнь, спасение – лестница, человек – это сосуд, жизнь – это путь* и др.

Абстрактные понятия сакрального мира носят ценностный характер, являются воплощением высшего смысла, что затрудняет верующим процесс интериоризации аксиологических идеалов. Использование проповедником когнитивных метафор позволяет приблизить трансцендентные аксиологические смыслы, показать способы их усвоения и применения в повседневной жизни.

В.Ю. Михальченко,

А.Н. Биткеева

(Институт языкознания РАН)

ЯЗЫКИ ЕДИНЕНИЯ В ПОЛИЭТНИЧЕСКИХ ГОСУДАРСТВАХ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ И ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ¹

В докладе рассматриваются теоретические и практические подходы к решению задачи языкового единения и одновременно сохранения языкового многообразия полиэтнического государства.

В современном мире существуют разные типы государств. Одни из них отличаются этническим однообразием (например, Корея, Япония), а для других государств характерно этническое разнообразие. Многонациональных стран в мире гораздо больше и их этноязыковая жизнь намного сложнее, чем в странах с этническим однообразием. Социолингвистическая ситуация в этих странах определяется именно этноязыковым разнообразием: Индия – 179 языков и 544 диалекта, Вьетнам – 54 языка, Китай – 50 языков, по другим данным – более 80, в России – около 150 языков, а по другим данным – 94. В этих странах всегда актуальна проблема поддержки баланса двух противоположных тенденций: стремление к культивированию своего языка в разных сферах общения

¹ В докладе представлены результаты исследования в рамках проекта РФФИ № 18-012-00846а «Русский язык в полиэтнических регионах Российской Федерации: проблемы правового регулирования» (2018-2020, рук. В.Ю. Михальченко); проекта РФФИ № 15-24-09001/17 «Закономерности социокультурного развития языков в полиэтнических странах мира (Россия-Вьетнам)» (2015-2017, рук. А.Н. Биткеева), проекта РФФИ № 20-112-00108д «Закономерности социокультурного развития языков в полиэтнических странах мира (Россия-Вьетнам)» (2020, рук. В.Ю. Михальченко).

разными языковыми общностями, с одной стороны, и необходимость обеспечить языковое единение всего государства, с другой стороны. Вторая тенденция вызывается реальной жизнью, требующей постоянных контактов между жителями страны в связи с их участием в процессе производства материальных и духовных ценностей. Успешная, бесконфликтная языковая политика должна учитывать и реализовывать эти две тенденции в процессах сознательного воздействия общества на язык.

В докладе речь пойдет о двух полиэтничных странах - России и Вьетнаме. Эти страны сопоставимы по многим социолингвистическим параметрам: количеству этносов и языков, способам расселения этносов, функционированию языков в единой социально-коммуникативной системе страны. Наблюдаются сходства и в языковой политике обоих государств. Так, в Российской Федерации реализуется стремление развивать социальные функции 34 статусных языков, получивших статус государственных, восстановить функции языков репрессированных народов, а также поддержать функционирование 54 языков малочисленных этносов. Во Вьетнаме тоже со времен провозглашения независимости (1945 г.) языковая политика страны ориентирована на стратегию сохранения и развития языков Вьетнама, который в настоящее время характеризуется многокомпонентной несбалансированной языковой ситуацией (54 этнические группы и около 100 языков и диалектов).

В двух исследуемых странах совершенно аналогичен выбор языка единения многонационального государства по двум принципам: 1) язык большинства и 2) язык, носители которого расселены по всей территории страны. Кроме того, оба языка по традиции используются во всех сферах общения, ими владеет подавляющее большинство населения страны.

Подводя итоги сказанному о языковой жизни двух сопоставляемых стран, можно отметить следующие сходные особенности:

- Россия и Вьетнам являются многонациональными и многоязычными государствами;

- для них характерна многокомпонентная социально-коммуникативная система, функционирующая в несбалансированной языковой ситуации;

- в социально-коммуникативной системе обеих стран представлены как мажоритарные, так и миноритарные языки;

- функциональной доминантой в России и во Вьетнаме являются языки подавляющего большинства населения – русский и вьетнамский. В обеих странах эти языки не имеют конкурентов на функционирование в качестве средства единения всей страны;

- в обоих государствах в разные исторические периоды предпринимались и предпринимаются меры по языковому строительству (создание письменностей для миноритарных бесписьменных языков);

- существует аналогия между основными принципами национально-языковой политики – ориентация на создание письменностей, развитие языков компактно проживающих малочисленных народов и распространение одного языка для единения всей страны;

- миноритарные языки России и Вьетнама применяются в сферах обучения, на местном радио и телевидении, во всех сферах, софункционируя с языком единения страны;

- основной сферой, способствующей формированию языковой компетенции в обеих странах, считается школьное обучение языкам, поэтому этой сфере общения уделяется значительное внимание.

Таким образом, Россию и Вьетнам можно считать государствами с типологически сходными языковыми ситуациями и основными принципами решения языкового вопроса. Вместе с тем существует ряд различий, которые

оказывают значительное влияние на развитие языковой жизни каждой из стран:

- различается государственное устройство двух стран: во Вьетнаме нет национально-государственных образований, поэтому труднее использовать вьетнамский язык в политических целях;

- различается законодательная база по языковым вопросам: во Вьетнаме о языке речь идет только в новой Конституции (2002 г.) и в Постановлениях Правительства, а в Российской Федерации имеется целая система законов о языках – республиканских и федеральных;

- письменности языков России объединены кириллицей, а во Вьетнаме сосуществуют традиционные письменности и латиница, поэтому единой основы письменности нет.

2. Во второй части доклада рассматриваются вопросы социолингвистического прогнозирования развития языковой ситуации и языковой политики в России и во Вьетнаме, механизмы языковой политики в вопросах гармонизации двух противоположных тенденций в указанных полиэтнических государствах: потребности языкового единения полиэтнической страны и стремления разных народов сохранить и развивать свой национальный язык и национальную культуру. Как правило столкновение этих интересов создает определенный конфликтогенный потенциал в обществе.

Сегодня заметна специфика в языковом развитии в России. Во-первых, это ускорение темпов исчезновения языков меньшинств: в начале XX века положение языков меньшинств в России считалось более удовлетворительным, чем во многих странах мира (Австралия, США и др.), в то время как сейчас все они находятся на разных стадиях языкового сдвига. Это же можно сказать и о языках Вьетнама. Во-вторых, функциональное распределение между русским языком и языками национальных меньшинств в настоящее время меняется, в 39 основном не в пользу

последних. В-третьих, принятые в 2018 году поправки в Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" существенно изменили образовательный ландшафт России. В-четвертых, в обществе идут горячие дебаты о текущей языковой политике и ее мерах.

В условиях быстро меняющейся ситуации и нестабильности в международных отношениях чрезвычайно востребован мониторинг, анализ и прогнозирование языкового и этнокультурного развития, а также анализ реальных и расчет потенциальных языковых конфликтов для выработки стратегий регулирования языковой ситуации, контроля проблемных зон.

Метод сценария необходимо рассматривать как инструмент языковой политики, способный помочь в улучшении языковой ситуации, укреплении национальных языков, что особенно важно для многонациональных стран. Социолингвистическое прогнозирование языковых процессов включает три основных этапа: 1) анализ сложившейся ситуации, 2) прогноз относительно ее развития, 3) опережающее отражение масштаба проблемы и разработка инструментов, которые влияют на развитие, например, с целью предотвращения и решения языковых конфликтов.

Для того чтобы лингвопрогноз стал инструментом языкового планирования требуется, во-первых, высокая степень вовлеченности государственных структур и общественных организаций в сферу сохранения языков, языкового многообразия в целом, во-вторых, участие самих языковых общностей в процессе создания и культивации идеологием, способствующих формированию образа перспективного современного языка.

Авторы рассматривают возможные сценарии развития языковой политики в России и во Вьетнаме.

Л.В. Московкин

(Санкт-Петербургский государственный университет)

А.Н. Щукин

(Государственный институт русского языка

им. А.С. Пушкина)

В.Д. Янченко

(Московский педагогический государственный университет)

ОПЫТ СОЗДАНИЯ «ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО БИОГРАФИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ»

«Лингводидактический биографический словарь» содержит научные биографии ученых, оказавших влияние на развитие отечественной теории и практики преподавания языков (русского как родного, неродного и иностранного языка, а также иностранных языков). В нем представлены научные биографии и дается перечень основных трудов как методистов, так и представителей смежных областей знания (лингвистики, психологии, педагогики, культурологии). Основная задача словаря - сохранить для будущих поколений память о наших талантливых современниках и достойных предшественниках. Вторая важная задача – помочь молодым ученым ориентироваться в лингводидактических концепциях и их научных источниках.

Многие биографические очерки в словаре являются авторизованными (автобиографиями), что позволило минимизировать ошибки, неизбежные при создании трудов подобного рода. Биографические очерки создавались по типовой схеме: Ф.И.О. ученого, год и место рождения, трудовой стаж, место работы, защищённые диссертации, научные интересы, читаемые курсы, участие в международной деятельности, общественное признание, награды, основные публикации, работы об ученом.

Список персоналий, отобранных для биографического словаря, составлялся на основе анализа источников обзорного характера [Караулов, Мустайоки 1994; Караулов, Караулов,

1997; Бим-Бад 2002; Шукин 2008; Московкин 2008; Шукин 2011; Московкин, Шукин 2013; Дейкина, Янченко 2017 и др.]. В дальнейшем он неоднократно обсуждался и корректировался. В ходе дискуссий были приняты следующие решения: включить в словарь биографии ученых преимущественно XX – XXI вв., причем не только методистов, но и лингвистов, психологов, культурологов, педагогов; главным основанием для включения в словарь считать наличие трудов, оказавших влияние на развитие лингводидактики. Всего в составе словаря более 500 научных биографий.

«Лингводидактический биографический словарь» будет полезен преподавателям и студентам гуманитарных вузов, интересующимся актуальными проблемами лингводидактики и увлеченным научным поиском, а также всем, кто стремится повысить свое образование в области языков и культур.

Литература

1. *Караулов Ю., Мустайоки А.* Кто есть кто в современной русистике. – М. – Хельсинки, 1994.
2. *Караулов Ю.Н. (ред.)* Русский язык. Энциклопедия. 2-е изд. – М., 1997.
3. *Бим-Бад Б.М. (ред.)* Педагогическая энциклопедия. – М., 2002.
4. *Шукин А.Н.* Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц. – М., 2008.
5. *Московкин Л.В. (ред.)* Традиции и новации в методике обучения иностранным языкам. – СПб., 2008.
6. *Шукин А.Н.* Специалисты в области изучения и преподавания языков // Шукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. – М., 2011. – С. 400-450
7. *Московкин Л.В., Шукин А.Н.* История методики обучения русскому языку как иностранному. – М., 2013.
8. *Дейкина А.Д., Янченко В.Д.* История методики преподавания русского языка в биографических очерках. – М., 2017.

Л.В. Рацибурская

*(Национальный исследовательский Нижегородский
государственный университет им. Н.И. Лобачевского)*

**СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ НЕОЛОГИЗМЫ
В РОССИЙСКОМ ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ ЭЛЕКТРОННЫХ СМИ)²⁰**

Современный этап развития информационного общества ученые определяют как информационно-коммуникативное общество, где все нарастающие объемы коммуникаций становятся его системообразующим признаком. При этом одной из движущих сил развития этого общества является сеть Интернет и коммуникации, происходящие на этой основе [Интернет-коммуникация 2012].

По мнению ученых, «интернет-текст – это медиатекст особого типа, отличающийся от других типов медиатекстов гипертекстуальностью, интерактивностью, нелинейностью и незавершенностью» [Клушина 2018; 61]. Присущие средства массовой коммуникации функции сообщения и воздействия усиливаются в сетевых масс-медиа благодаря более широким интерактивным возможностям последних. Современные электронные СМИ во многом характеризуются теми же тенденциями, что и другие средства массовой коммуникации: усилением авторского начала, свободой вербального выражения, различными формами языковой игры.

Отражением данных тенденций являются словообразовательные неологизмы, в которых отражаются не только ценностные приоритеты социума, но и личность

²⁰ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и РЯИК в рамках научного проекта № 20-512-23003 «Активные процессы в современном русском языке и их изучение в российской и венгерской лингвистике» (2020–2021 гг.).

автора. Так, в связи с пандемией коронавируса появилось много новообразований от ключевых слов социокультурного пространства *коронавирус* и *ковид* (*коронавирусный, докоронавирусный, посткоронавирусный, антикоронавирусный, ковидный, нековидный, доковидный, противокوفيدный, ковидофобия, ковид-диссидент*).

Продуктивные форманты и словообразовательные модели можно отнести к ключевым элементам деривационного пространства: размерно-оценочные префиксы *супер-*, *мега-*, префиксоид *нано-*, префиксы *псевдо-*, *квази-* с семантикой неистинности, ложности; суффиксы *-изм*, *-изаци(я)*, *-ни(я)*, негативно оценочный суффиксоид *-гейт*, словообразовательные модели агглютинативного типа (*блокчейн-технологии, тиар-рецепт, ВВП-заключенные, интернет-версии, онлайн-проекты, коронакризис, коронаистория, коронапсихоз* и др.)

Актуальны в электронных медиатекстах неязычные способы создания новообразований игрового характера, в частности контаминация: *чемпионеры, вкладоискатели, троллевые игры, сценный подарок*.

Словообразовательные неологизмы в электронных медиа XXI века свидетельствуют об общественных умонастроениях: от ярко выраженной оценки одобрения или неприятия окружающей реальности до легкой иронии и языковой игры.

Литература

1. Интернет-коммуникация как новая речевая формация: коллективная монография. М., 2012.
2. *Клушина Н.И.* Жанровый аспект интернет-коммуникации // Мультимедіална стилістика. Том 1. Баьалука, 2018.

Секционные доклады

Н.Г. Арефьева

(Одесский национальный университет имени

И.И. Мечникова)

ХОЗЯЙСТВЕННЫЙ КОД В ЛИНГВОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДИАЛЕКТНОСИТЕЛЕЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАЗЕОЛОГИИ РУССКИХ ГОВОРОВ ЮГА УКРАИНЫ)

Русские говоры Юга Украины, прежде всего Одесщины – южнорусские по своему происхождению, преимущественно курско-орловские – более двухсот лет находятся в поликультурном и полилингвальном окружении, соседствуя с близкородственным украинским, а также болгарским, молдавским, румынским, гагаузским, немецким языками.

Хозяйственный лингвокультурный код занимает ведущее место во фразеологической картине мира (далее ФКМ) носителя русских говоров Юга Украины, представлен наибольшим количеством диалектных фразем, что вполне естественно в свете того, что хозяйственная деятельность, прежде всего *земледелие, растениеводство и огородничество*, занимают исключительно важное место в жизни сельчан, о чём свидетельствуют записи, сделанные в полевых условиях, ср.: *Мы издавна занимались землёй* (Мур.). *Какде у миня хазяйства – уародт* (Павлов.). *На уародди што уррде* (Б. Пл.) [КСРГО 1956-2018]. Приведём в качестве примера лишь некоторые фраземы и иллюстрации к ним: *горрòд дèлать* ‘обрабатывать огород’: *У нас римèсил нет, мы фсе уарòды дèлаим* (Ст. Некр.) [СРГО 2000; 140; КСРГО 1956-2018]; *кормить гнòдем* что ‘удобрять (навозом)’: *Гнòдем урунт кòрмим* (Введ.) [КСРГО 1956-2018]; *потянуть сàпку (сàпкой)* ‘поработать сапкой’: *Патяниши сàпку – спи́ну ни чуши* (Возн.). *Как патяниши сàпку, так замòришися* (Введ.)

[СРГО 2001; 101; КСРГО 1956-2018]; *способное хозяйство* ‘подсобное хозяйство’: *Работал в способном хозяйстве* (Мур.). *Панаехали аны на способные хозяйства* (Мур.) [СРГО 2001; 185].

В хозяйственный лингвокультурный код мы включили диалектные фразеологические единицы (далее ДФЕ), связанные с многообразной и многоаспектной хозяйственной деятельностью, в том числе обозначающие скот и культурные растения, являющиеся продуктом искусственного отбора, а также орудия труда и предметы, соотносящиеся с хозяйственной деятельностью.

Хозяйственная деятельность русских переселенцев так или иначе закодирована во многих ДФЕ, и здесь хозяйственный код пересекается с бытовым, ср., к примеру, составные этнографические наименования сельского дома, в которых актуализируется способ постройки, обусловленный глинистой почвой Юга Украины, прежде всего Одесщины: *валькдовая хата* ‘хата-мазанка, сделанная из самана, смеси глины с соломой’ (Возн., Введ., Павлов., Вас.) [СРГО 2000; 67]; *пацавой (пацяной) дом* ‘дом, сделанный из самодельного сырцового кирпича, из паца’, где *пац* – ‘смесь глины с соломой’: *Тут уліны мндоу, аттауо и пацавыи дамá стáвили* (Рус. Ив.). *Рáньшы куды́ о́кам ни кинь, дамá пацавы́и, а тупёрича фсё кáминныя пашлі* (Рус. Ив.). *Дамá пацяны́и бы́ли* (Рус. Ив.) [СРГО 2001; 18]; предметным, или вещным: *частьиковые сѣти* ‘орудие для ловли рыбы – сети с очень мелкой ячейкой’: *Лучшэ фсивò ры́бу лавіть на ча́стикавыя сѣти* (Троиц.) [КСРГО 1956-2018; КА 2018-2020]; *гладальная (гладильная) машина (машинка)* ‘утюг’ [СРГО 2000; 126; КСРГО 1956-2018]; аксиологическим: *как мешок с тырсой, замешанный кизьяками* – *неодобр.* или *шутл.-ирон.* ‘о тучном, неповоротливом человеке’: *Ой, он такóй никрасивы́й был, как мишо́к с ты́рсай, замешанны́й кизья́ками* (Прим.) [КМ 2017-2018]. Как известно, в хозяйственной деятельности диалектоносителей *тырса* и *тырсá* – ‘опилки’ – в сочетании

с глиной и кизяками используется для оштукатуривания деревянного дома (хаты), что и послужило мотивацией фраземы, обозначающей неуклюжего, неповоротливого из-за тучного телосложения человека. *Хозяйственный* лингвокультурный код пересекается также с *акциональным*: *сон* – *дуряк* – посл. ‘о нежелательности и вреде дневного сна’: *Сон – дуряк: ляжыши рас, а патом тибè стдольки буде рабдты, а тибè буде тянуть на кравать. Ни лажысь!* (Введ.) [КА 2018-2020]; *временным*: *день – год* ‘о летнем дне’, где имплицитруется значимость каждого летнего дня как чрезвычайно важного для выполнения безотлагательных сельскохозяйственных работ, будущей урожайности и сытой, спокойной зимы: *День – удт, а он ничивд ни дэлаить, зимà придёт – пакажыть, де рàки зимують* (Прим.) [КМ 2017-2018]; *социальным*: *лёгкий труд* ‘официальная работа, не связанная с физической нагрузкой’: *Кадà я забалела, прышла, шоб минè дàли лёхкий трут* (Введ.) – *Бяры йиё на лёхкий трут!* (Введ.) [КА 2018-2020]; *соматическим*: *в одну руку (ручку)* (сеять, идти и т. п.) ‘разбрасывать семена в одну сторону (одной рукой) при ручном способе посева’ [СРГО 2000; 63; СРГО 2001, 162]) и многими другими.

Фраземы, сопряжённые с *хозяйственным* кодом, отличаются прозрачной внутренней формой, обнаруживают высокую степень детализации и дифференциации фрагментов действительности, формирующих код, что связано с онтологическим свойством человека членить окружающий мир в целях оптимального освоения и ориентации в нём, подтверждают высокую значимость таких видов хозяйственной деятельности, как (перечисляем их в порядке ранговости в ФКМ диалектоносителей) *растениеводство и огородничество, земледелие и полеводство, скотоводство (животноводство), выращивание и переработка зерновых культур, строительные и ремонтные работы, рыболовство, ткачество и прядение, пчеловодство, ведение домашнего хозяйства, птицеводство, чистка колодцев* в жизни русских переселенцев. Значительное количественное преобладание в

речи диалектоносителей ДФЕ, семантически и концептуально сопряжённых с *растениеводством* и *огородничеством*, свидетельствует об их преимуществе над *земледелием* и *скотоводством (животноводством)* на современном этапе.

Литература

1. КА – Картотека *Н. Г. Арефьевой*. Компьютерный вариант, 2018-2020.
2. КМ – Картотека *Л. М. Мартыновой*. Компьютерный вариант, 2017-2018.
3. КСРГО – Картотека «Словаря русских говоров Одесщины». Рукопись. *Кафедра русского языка ОНУ имени И. И. Мечникова*, 1956-2018.
4. СРГО – Словарь русских говоров Одесщины. Ред. коллегия: проф. Ю. А. Карпенко (отв. ред.), проф. Уэмура, проф. Д. С. Ищенко, доц. Л. Ф. Баранник. В 2 т. – Одесса: АстроПринт. – Т. I.: А-О. – 2000; Т. II.: П-Я. – 2001.

О.В. Барабаш

(Пензенский государственный университет)

МЕЖЪЯЗЫКОВЫЕ ПАРАЛЛЕЛИ СЛАВЯНСКОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ В РУССКОЙ И БОЛГАРСКОЙ ЮРИДИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ²¹

Одной из фундаментальных проблем сопоставительной лексикологии является выявление структурно-семантических сходств и различий близкородственных языков. Рассмотрение данной проблемы предлагается осуществить в юридико-лингвистическом фокусе – на материале русской и болгарской юридической терминологии. В рамках данной работы мы предлагаем сосредоточить внимание на единицах славянского происхождения.

²¹ Доклад подготовлен по результатам проекта РГНФ (РФФИ) № 14-34-01252/15 «Язык и стиль официальных документов: антикоррупционные требования» (2014-2015 гг.) и проекта РФФИ № 20-012-20022 VI Международная научно-практическая конференция "Язык. Право. Общество» (2020 г.).

Когнаты, возникшие из одних и тех же элементов на основе одной и той же словообразовательной модели, могут демонстрировать как совпадение, так и расхождение в семантике и стилистической соотнесенности. Например, наиболее близки семантически в русском и болгарском правовом дискурсе «заложник» (рус.) и «заложник» (болг.), «обыск» (рус.) и «обиск» (болг.), «посредник» (рус.) и «посредник» (болг.), а также некоторые другие. Однако существует и целый ряд единиц, проявляющих, по выражению А. А. Реформатского, такую «провокационную близость» [Реформатский 1987; 40], которая способна приводить к негативной интерференции. Так, лишь частичное семантическое сходство демонстрируют юридические термины «подкуп» (рус.) и «подкуп» (болг.). В болгарском языке «*подкуп*» может заполнять объектную валентность глаголов со значениями ‘брать’, ‘давать’, ‘принимать’. В русском языке эту функцию выполняет слово «взятка», а «подкуп» используется преимущественно в процессуальном значении.

Стилистические расхождения могут быть обусловлены степенью актуальности слова на данном этапе развития языка (современное / устаревшее) и сферой его употребления (общеупотребительное / кодифицированное). Например, в болгарском языке слово «подрядчик» ушло в пассивный запас, в то время как русское «подрядчик» активно функционирует в правовом дискурсе. Иной характер отношений проявляется в русско-болгарской параллели «*затворник*» (рус.) и «*затворник*» (болг.), где стилистические различия сопровождаются и семантическим расхождением.

Примером нулевой семантической эквивалентности могут служить восходящие к общему этимону и формально совпадающие термины «износ» (рус.) и «износ» (болг.).

Таким образом, сопоставление семантики выявленных нами в российском и болгарском законодательстве формально тождественных единиц позволяет заключить, что степень их смысловой эквивалентности варьируется от нулевой до частичной и полной. В силу внутриязыковых и экстралингвистических причин подобных терминов довольно много в русско-болгарском

межъязыковом пространстве, и они требуют систематизации и упорядочения, что особенно важно для лексических единиц, функционирующих в той сфере, которая требует предельно точного словоупотребления – сфере права.

Литература

1. Реформатский А. А. О сопоставительном методе / Лингвистика и поэтика. – М., 1987. – С. 40 – 52.

И.В. Беляева

(Ростовский государственный экономический университет (РИНХ))

ЯЗЫКОВЫЕ КОНТАКТЫ И ЭЛИМИНИРОВАНИЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ ЛАКУН²²

Проблемы языковых контактов относятся к перманентно актуальным, поскольку круг нерешённых вопросов в этой сфере во все времена достаточно широк. Явление интраязыковой и межъязыковой лакунарности пронизывает (в различных вариациях) всю знаковую деятельность. Элиминация лакун есть закономерный процесс восполнения системных пробелов, «пустот».

Поскольку в любой языковой системе огромную роль играют межуровневые связи, массированное заимствование на уровне лексики неизбежно влечет за собой трансформации на уровне грамматики – морфологии и синтаксиса. Так, с середины XVIII в. начал формироваться класс несклоняемых

²² Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-012-0016 «Грамматическая лакунарность как факт языковой онтологии: когнитивные основания и лингвопрагматические характеристики» (2019 г.)

существительных (*антре, боа, антраша*), который к настоящему времени существенно повлиял на русскую деклинальную систему в целом (признание особого нулевого склонения с омонимичными падежными формами). В настоящее время число таких слов исчисляется несколькими тысячами единиц, причем этот класс интенсивно пополняется в настоящее время. Под влиянием лавинообразного потока заимствований из английского в XX-XXI вв. чрезвычайно упрочил свои позиции класс аналит-прилагательных (*дог-шоу, шоу-бизнес, бизнес-класс, фейк-эпоха* и т.п.). Полагаем, что это явление тоже может быть охарактеризовано как элиминация лакун, поскольку оно стало ответом на настоятельную потребность в лаконичных атрибутах, лишенных «назойливого» дублирования грамматических значений рода, числа и падежа. Сегодня не вызывает сомнения, что грамматический строй русского языка характеризуется не просто аналитическими тенденциями, но обладает всеми признаками, которые позволяют говорить о его смешанном – аналитико-синтетическом – типе.

О.И. Валентинова

В.Н. Денисенко

М.А. Рыбаков

*(Российский университет
дружбы народов)*

**СЕМАНТИКА КАТЕГОРИЙ ВИДА И СТЕПЕНИ
ДЛИТЕЛЬНОСТИ РУССКОГО ГЛАГОЛА
КАК ПРЕДМЕТ СИСТЕМНОГО АНАЛИЗА²³**

В системной лингвистике глагол рассматривается как типичный предикат флективного высказывания, поскольку именно он служит наиболее подходящим средством изображения развивающегося события, чего требует внутренняя детерминанта флективного языка. Для наиболее эффективного выполнения данной номинативной функции глаголу требуется такая система грамматических категорий, которая отражала бы более полно пространственные, временные и структурные параметры события.

Русскому языку, как и другим славянским языкам, которые пошли значительно дальше по пути реализации событийной внутренней формы во всей структуре высказывания и в каждой части речи в отдельности во всех отдельных частях речи, потребовалась для этого более сложная система глагольных категорий, чем та система времён, которая имелась выработалась в праиндоевропейском и праславянском языках.

Однако та формальная категория, которая в традиционной грамматике, написанной по латино-греческим образцам, именовалась видом, как уже давно известно в русистике, имеет более сложную семантическую структуру,

²³ Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований в рамках научного проекта № 19-012-00014 «Реконструкция концептуального содержания понятийных полей системной лингвистики».

чем оппозиция по признаку завершенности – незавершённости действия.

Основоположник современной системной лингвистики Г.П. Мельников семантическим фундаментом видовых оппозиций в русском языке считал открытую им категорию степени действия, или степени длительности, степени абстрактности действия, так как между длительностью и абстрактностью действия можно видеть прямую пропорциональность. Догадки об этой категории были высказаны А.А. Потебней.

«Противопоставление глагольных словоформ по степени и знаку **отличия** именуемой ими длительности от длительности **исходной** словоформы с **протоглагольным** корнем закрепилось в языке и легло в основу формирования оппозиций всех последующих глагольных и отглагольных категорий в ходе настройки славянской языковой системы в соответствии с событийной внутренней формой» (Мельников 1997, С. 127).

В рамках этой фундаментальной семантической глагольной категории славянских языков Г.П. Мельниковым установлены 5 степеней длительности, составляющих парадигму этой категории – шкалу степеней длительности в виде префиксального глагольного ряда: *да(в)-а-ть, по-да(в)-а-ть, пре-по-да(в)-а-ть, по-пре-по-да(в)-а-ть*, либо суффиксального глагольного ряда: *толк-н(у)-ть, толк-Ø-ть > толочь, толк-а-ть. талк-ива-ть* (Мельников 1986, С. 382–383).

Степенные аффиксы выступают как грамматические показатели – формальные инварианты производных форм глагола, соотносимые с содержательными инвариантами – рангами степенного значения. Части степенной шкалы с одинаковым значением глагольного вида образуют её видовые зоны, а границы между видовыми зонами – видовые пороги.

При таком подходе становится понятной и семантическая функция тематических гласных, а также количественных рост числа глаголов тематического спряжения в истории русского и других славянских языков – функция подчеркивания пространственных параметров именуемого события, имплицитно коррелирующих с временными (см. Мельников 1997, С. 124).

Литература

1. Мельников Г.П. Категория степени длительности глагольного действия и её связь с категорией вида // Труды аспектологического семинара МГУ им. М.В. Ломоносова. Т. I. – М., 1997. – С. 122–139.
2. Мельников Г.П. Отчёт о НИР «Разработка подсистемы лингвистического обеспечения АИС документально-фактографического типа в области материаловедения». Гос. рег. № 01 86.0103243. Инв. № 02878.0069550. – М.: УДН, 1986. – 452 с.

Е.В. Генералова

(Санкт-Петербургский государственный университет)

ПРОБЛЕМЫ ЛЕКСИКОГРАФИРОВАНИЯ НОВЕЙШЕЙ ФРАЗЕОЛОГИИ РУССКОГО ЯЗЫКА²⁴

1. Новые фразеологические единицы фиксируются неологическими, фразеологическими и толковыми словарями, словарями разговорной и жаргонной речи, но представление новейшей фразеологии ни в одном из этих типов словарей не является системным и полным (и не претендует на таковое). На настоящий момент в отечественной лексикографии актуально создание словаря

²⁴ Исследование выполнено при поддержке гранта РФФИ 19-012-00214 А «Человек и общество в зеркале новой русской фразеологии».

фразеологических неологизмов. Такой словарь как тип очевидно востребован лингвистами, преподавателями русского языка, рядовыми носителями языка. На настоящий момент известны два словаря русских фразеологических неологизмов [Мокиенко, 2003; Stepanova, Dobrova 2018] (к сожалению, малодоступны, т.к. изданы за рубежом). Представляемым в работе проектом является сводный «Словарь русских фразеологических неологизмов», который должен продемонстрировать функционирование фразеологизмов-неологизмов 1990-2020 гг. в современном русском языке, предоставить материал для уточнения понятия фразеологизма-неологизма, разработать методику лексикографирования такого материала.

2. Задачи словаря фразеологических неологизмов близки задачам общего неологического словаря, но имеют свою специфику. Х. Вальтер подчеркивает, что при общности функции, «семантическая неологичность лексики прямо зависима от концептуальной новизны обозначаемых объектов действительности», а фразеология «компенсирует эффект неологичности за счет новых ресурсов экспрессивности, перезарядкой коннотатов, расширением стилистической нюансировки» [Вальтер 2011; 19].

3. Одна из основных проблем словаря фразеологических неологизмов – формирование словника, Трудности связаны с неоднозначностью, с одной стороны, понятия фразеологизма, а с другой стороны, понятия неологизма. В связи с узким и широким пониманием фразеологии возникают вопросы о включении новых паремий (*Бесплатный сыр бывает только в мышеловке*), предложно-падежных сочетаний (*в авторитете*), обозначений конкретных исторических событий и явлений (*второй (русский) авангард*), составных не экспрессивных обозначений новых реалий (*автогражданская ответственность*) и др. В связи с историчностью понятия фразеологизма дискуссионно, например, включение новаций,

подвергшихся быстрой архаизации (см. такие фразеологизмы 1990-х, как *ножки Буша, прораб перестройки*).

4. Важная проблема при лексикографировании фразеологических неологизмов – проблема вариантности/синонимии фразеологизма. Из-за большого количества трансформаций, которым подвергаются фразеологизмы в современных текстах (особенно медиатексте) возникают сложности выведения начальной формы фразеологизма.

5. Тщательной разработки требует система стилистических помет. В сводном словаре фразеологических новаций предполагаются функциональные и эмоционально-экспрессивные пометы, а также пометы, указывающие на сферу употребления.

Литература

1. *Вальтер Х.* Лексические и фразеологические неологизмы: общее и различное // Мир русского слова, № 2, 2011. – С. 14-19.
2. *Мокиенко В.М.* Новая русская фразеология. – Ороле, 2003. – 168 с.

С.В. Евдокимова

*(Институт филологии Сибирского отделения
Российской академии наук)*

ВЫЯВЛЕНИЕ АКТУАЛЬНЫХ ЯЗЫКОВЫХ ВАРИАНТОВ ПО МАТЕРИАЛАМ СИБАС НА ПРИМЕРЕ ПАРЫ (КАВКАЗЕЦ / ХАЧ)²⁵

В современном обществе ситуация межэтнического общения является повседневной. Однако несмотря на

²⁵ Исследование выполнено в рамках проекта Института филологии СО РАН «Культурные универсалии вербальных традиций народов Сибири и Дальнего Востока: фольклор, литература, язык» по гранту Правительства РФ для государственной поддержки научных исследований, проводимых под руководством ведущих ученых (соглашение № 075-15-2019-1884).

ежедневное мультинациональное взаимодействие, у человека запускаются когнитивные механизмы идентификации и дифференциации, люди не могут отказаться от этностереотипов – схематичных стандартизованных образов представителей того или иного этноса, обычно эмоционально окрашенных и обладающих высокой устойчивостью [Словарь социолингвистических терминов 2006; 247]. Природа человека такова, что он стремится сделать акцент на дихотомии «свой – чужой», для описания которой используются соответственно авто- и гетеростереотипы [Боргоякова 2007; 5].

Результаты ассоциативного эксперимента, проведенного в рамках Сибирской региональной ассоциативной базы данных (далее – СИБАС), иллюстрируют, что особенно часто студенты Сибири и Дальнего Востока выделяют кавказцев среди других национальностей и, к сожалению, не всегда бывают толерантны. Мы исследовали, как представлены стимулы и реакции *кавказец, хач* в СИБАС.

Второй этап эксперимента, осуществляемый с 2014 г., позволяет делать следующие выводы.

1) Слово *хач*, не зафиксированное в толковых словарях, однако употребляющееся в значении «лицо кавказской национальности», имеет отрицательную окраску. Это подтверждают такие реакции на данный стимул, как *некультура, вонь, чурка*.

2) Пары стимул-реакция свидетельствуют о непосредственной связи лексем *хач* и *кавказец*. Например, *хач-Кавказ, хач-кавказец, Кавказ-люди/хачи*.

3) У лексемы *кавказец* можем отследить два лексико-семантических варианта (далее – ЛСВ). Первый ЛСВ – *уроженец Кавказа; человек, принадлежащий к одной из коренных народностей Кавказа*. Данное значение иллюстрируется ассоциациями, связанными с местностью или традициями народов, например, *кавказец-горы, кавказец-папаха*. Во втором же ЛСВ слово *кавказец* оказывается

синонимичным лексеме *хач* (ср. *хач-чёрный* и *кавказец-чёрный*; *хач-арбуз* и *кавказец-рынок*); а также студенты связывают эти народы со сферой их деятельности на территории РФ (*такси-кавказец*, *таджик-шаурма*). К тому же, появляются реакции *дикий*, *опасный*, *страх*, которые демонстрируют отрицательную окраску лексемы *кавказец*.

Таким образом, ассоциативный эксперимент позволяет на основе наиболее актуальной информации прогнозировать и фиксировать изменения в семантике лексем. Ранее нейтральное слово *кавказец* последовательно приобретает негативную коннотацию в ряде речевых ситуаций, тем самым становится лексическим вариантом (в широком понимании) лексемы *хач*.

Литература

1. *Боргоякова Т. Г.* Этнические стереотипы жителей Хакасии: лингвокультурологический аспект // Вестник НГУ. Серия: Психолингвистика и межкультурная коммуникация. Новосибирск, 2007. Том 7. Вып. 1. С. 5–11.

2. Словарь социолингвистических терминов, М, 2006.

Я.В. Зубенко

(*Костанайский региональный университет
им. А. Байтурсынова*)

НАРРАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ В ИСТОРИИ ИССЛЕДОВАНИЯ ТЕКСТОВЫХ СТРУКТУР²⁶

Нарративные стратегии представляют собой определенный план действий, позволяющий организовать последовательность шагов для достижения поставленной цели и способ воздействия на партнера в коммуникативной

²⁶ Доклад подготовлен по результатам реализации проекта 20-012-20006 X Международная научная конференция «Слово, высказывание, текст в когнитивном и культурологическом аспектах» (2020 г.)

ситуации посредством использования нарратива, т.е. сюжетно-повествовательных высказываний.

Суть нарративных отношений, по мнению Н.И. Иоввой, заключается в «движении от воспроизводящего сознания к сознанию воспринимающему и дальнейшее преобразование воспринимающего сознания в обновленное воспроизводящее сознание» [Иовва 2018; 127]. Между событием и сознанием В.И. Тюпа отмечает наличие всего рода призмы «коммуникативного акта вербализации», воздействующей на коммуникативную среду [Тюпа 2001; 12]. Двоякая событийность нарратива является важным компонентом при рассмотрении нарративных стратегий как способов текстообразования.

Достоверному изображению действительности способствует детальное описание событий, использование определенной терминологии и др. Об имевших место событиях мы узнаем от нарратора, излагающего происходящее так, как он сам входит в курс дела. Следовательно, в нарративе зафиксирована точка зрения или фокус конкретного человека, в то время как читатель видит, слышит и чувствует благодаря рассказчику, остающемуся читателю неизвестным.

Г.А. Жиличева отмечает, что впервые термин «нарративная стратегия» предложил Ж. Суваж (1965), применяя его по отношению к роману. В ходе анализа нарративов разных типов У. Бут (1983) отметил способы нарративной стратегии. К способам интегрирующего динамизма в нарративе обратился П. Рикер (2000), рассуждая о способах рассказа «выражать свой объект» посредством нарративных стратегий. В настоящее время современные ученые достаточно часто используют этот термин по отношению к конкретным текстам с указанием на их своеобразие [Жиличева 2015; 68-69].

Проводя исследование в области дискурсивных закономерностей, М. Фуко предполагает, что высказывания

не имеют «одинаковых отличительных черт для субъекта высказывания»; они не предусматривают отношения между тем, о чем пытается высказаться субъект и, собственно, им самим. Следовательно, статус высказывания можно определить как некий способ, которым они «институализируются», применяются и комбинируются между собой, становясь объектами присвоения, инструментами интереса или желания, элементами стратегии [Фуко 1996; 116].

Современная нарратология придерживается позиции неотождественности имплицитной фигуры автора, относя его к когнитивному субъекту наррации и эксплицитной фигуры нарратора, являющейся вербально-коммуникативным субъектом наррации. Речевое поведение нарратора может быть спроецировано на внутритекстовую фигуру читающего или слушающего нарратора, причем сам процесс рассказывания представляет собой коммуникативное событие и связывает автора и адресата нарративного дискурса, т.е. имплицитные инстанции выходят на первый план.

Согласно представленной нарративной структуре, позиция нарратора по отношению к истории прослеживается посредством модальности, в то время как изображаемая картина мира выступает как тип мировоззрения, нарративная интрига понимается как тип событийности, обращенной к рецептивной интенции адресата. Ключевым звеном всякой нарративной стратегии является креативный подход к излагаемым событиям повествователя (рассказчика, хроникера), в сознании которого происходит актуализация событийной составляющей, влияющей на смыслообразность происходящего. Нарративная модальность речевого поведения нарратора (автора) определяет его стратегическое позиционирование.

Нарратив служит своеобразной формой для осмысления происходящего и организации некоего порядка, т.е. выступает как некий констант, имеющей

непосредственное отношение к освоению окружающей реальности. Таким образом, коммуникативные структуры состоят из «авторской коммуникации речи рассказчика и читателя», для событийных стратегий характерна репрезентация нарратива посредством внешнего или внутреннего движения персонажа, его поступков, духовного акта. Временные отношения выступают основными элементами нарративных текстов и показывают перемещение рассказчика между временными измерениями, временные локации, а также восприятие самого времени персонажами.

Литература

1. *Жиличева Г.А.* Нарративные стратегии в жанровой структуре романа (на материале русской прозы 1920-1950-х гг.) // Диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук, 2015. – 429 с.
2. *Иовва Н.И.* Нарративные ресурсы образного высказывания // Вестник ВГУ. Серия: филология, журналистика. №3. ВГУ, 2018. – С. 124-129.
3. *Тюна В.И.* Нарратология как аналитика повествовательного дискурса («Архиерей» А.П. Чехова). – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2001. – 58 с.
4. *Фуко М.* Археология знания: Пер. с фр./Общ. ред. Бр. Левченко. – К.: Ника-Центр, 1996. – 208 с.

С.В. Ионова, И.А. Лешутина

*(Государственный институт русского языка
им. А.С. Пушкина)*

ДИАГНОСТИКА РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПРИКЛАДНЫХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ²⁷

Дискурсивные практики, в которые сегодня включены все без исключения члены общества, рассматриваются

²⁷ НИП Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, № 177 от 04.10.2018
«Лингвистическая диагностика личности»

в качестве важнейших видов деятельности человека. Речевое поведение личности несет на себе черты социальной группы, которые могут диагностироваться с учетом коммуникативных, образовательных и правовых целей. В данном случае речь идет о группах людей, объединенных общими социальными, возрастными, половыми признаками, социокультурными особенностями речевого поведения, стилем ведения коммуникации, а также уровнем языковых компетенций. На основе набора типичных лингвистических признаков строится речевой портрет, отражающий групповые черты коммуникантов.

Выявление и исследование этой части речи не сводится к описательному лингвистическому аспекту, а требует использования объяснительных подходов, внедрения в широкую лингвистическую практику технологий диагностирования, которые уже широко используются в разных отраслях знания и практики [Россия лингвистическая 2012].

Диагностика (от греч. *diagnōstikos* - способный распознавать) в лингвистике связана с установлением способов установления признаков речевого поведения, языкового сознания, различных видов компетенций личности как носителя групповых (возрастных, половых, образовательных, профессиональных, социальных, национально-культурных и др.) черт, на основе которых строится обобщенный речевой портрет типов личности. Диагностирование в отличие от описания в лингвистике направлено на изучение объекта, находящегося за пределами языка, с помощью средств и методов лингвистики, в том числе с использованием междисциплинарных подходов. Методики, применяемые сегодня в прикладных исследованиях, создают реальные возможности для диагностирования уровня компетенций, социально- и национально-культурной принадлежности личности, особенностей ее речевого поведения.

Под речевым поведением в лингвистической прагматике принято рассматривать скрытую, неосознаваемую часть речевой деятельности, речевой опыт, который в результате многократного повторения ушел вглубь сознания, автоматизированное стереотипное и индивидуальное речевое проявление, лишенное осознанной мотивировки [Матвеева 1999; 82]. Изучение данной сферы речи обладает безусловной актуальностью, поскольку связано с анализом лингвистических особенностей, определяющих образовательные, коммуникативные и правовые риски речевого поведения личности в обучающей, реальной и социально осложненной ситуации общения.

Систематизация подходов и методов диагностирования, накопление эмпирически обоснованной базы диагностических признаков языковых личностей разных типов позволит лингвистам решать диагностические задачи, востребованные современной практикой: 1) проводить диагностику учебных компетенций личности (языковых, речевых, познавательных, текстовых, письменных и др.) [Лешутина, Жданович 2019; 214]; 2) осуществлять диагностику ее коммуникативного поведения (коммуникативного стиля, типа, токсичной коммуникации и др.); 3) диагностировать признаки неэкологичного речевого общения (нарушения речевых и дискурсивных норм, норм этикета, социального взаимодействия, валеологического и эмоционального баланса, использования неправовых речевых актов) [Ионова 2015; 20–21].

Диагностируемые нарушения речевого поведения личности могут задавать различные векторы работы в разных профессиональных сферах. Степень отклонения от существующих средних речевых показателей позволяет выделять области речевого регулирования: образования и воспитания или правового ограничения; судебного речеведения или экологического мониторинга речи.

Задача диагностической лингвистики – интегрировать достижения ученых и создать систему диагностических маркеров, отражающих разные аспекты изучения речевого поведения личности.

Указанные результаты имеют важное теоретическое значение для развития лингвистических исследований в области лингвоперсонологии, когнитивной лингвистики, теории письма, лингвистики билингвизма, социолингвистики, а также в области лингводидактики. Прикладная значимость исследования состоит в создании моделей диагностики речевого поведения личности как носителя обобщенных групповых лингвистических черт, которые востребованы в методике преподавания языка как родного и как иностранного, развития языковых и коммуникативных компетенций, в юридической лингвистике и лингвокриминалистике.

Литература

1. *Ионова С.В.* Эмоциональные эффекты позитивной формы общения // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика, 2015. - № 1. - С. 20–30.
2. *Лешутина И.А., Жданович О.А.* Перспективные направления изучения когнитивных стилей в аспекте обучения РКИ // Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействия. XX Кирилло-Мефодиевские чтения. – М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2019. – С. 214-219.
3. *Матвеева Г.Г.* Диагностирование личностных свойств автора по его речевому поведению. – Ростов/Д. : Дон. юрид. ин-т, 1999. - 82 с.
4. Россия лингвистическая: научные направления и школы Волгограда: коллективная монография. – Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2012. – 389 с.

3. Stepanova L., Dobrova M. Словарь русских неологизмов. Slovník ruských neologismů. – Olomouc, 2018. – 472 с.

Э.А. Китанина

*(Государственный институт русского языка
им. А.С. Пушкина)*

ЯЗЫКОВОЙ МЕНТАЛИТЕТ ПОЛИТИКА: ДИСКУРСИВНАЯ СТРАТИФИКАЦИЯ ЦЕННОСТЕЙ

Минуя отжившие политические догмы и социальные стереотипы разных эпох, сегодня стоит обратить внимание на структуру языкового менталитета, которая всегда включала в себя по сути несколько компонентов: языковой, когнитивный, аксиологический. Эти стороны рассматривались В. Фон Гумбольдтом, Г. Паулем и др. известнейшими лингвистами - в настоящее время их позиция, приобретя определённые векторы в своём развитии, транслируется современными учёными-лингвистами. «В качестве важнейшего блока выступает мотивационный, или мотивационно-прагматический, поведенческий блок, который проявляет себя через систему преобладающих в этносе жизненных установок, мотивов, потребностей и целей деятельности» [Радбиль 2010; 66-67]. В связи с всё более развивающейся стратификацией современного социума, языковой менталитет с опорой на концепцию языковой личности тоже дифференцируется, как и политические представления и ценности россиян, которые опираются на поколенческую специфику, и данная реальность является неотъемлемой частью социализационного контекста, в котором постепенно, но при этом достаточно быстро видоизменяясь, прослеживается характер релевантности политической ментальности граждан.

Многопартийная система диктует свои правила в сфере политической коммуникации, реализуемой в том числе и как правило в основном в цифровых медиа. «Трансформации

языковой системы происходит на всех уровнях, шире – трансформируется лингвокультура» [Kitanina, Trukhanova 2020; 128]. Языковой менталитет политика вслед за социальной стратификацией общества претерпевает изменения: становится многогранным, часто – оппозиционным. Всё это даёт право полагать, что характер влияния социального фактора на семантику и прагматику широкого пласта лексики, используемой в политическом дискурсе, меняется, так как меняется социум и происходящие в нём процессы, и в связи со сменой поколений меняются представления и ценности, которые отражаются в самой языковой системе и дискурсной реализации политика. Возникает вопрос о концептуальном противопоставлении языкового менталитета политика на основе транслируемых норм жизни, ценностей разного характера -это явление находит отражение во многих формах, так или иначе присутствующих в политической коммуникации. Выявление и исследование наиболее частотных из них становится актуальным именно как языковое выражение языковой ментальности современного политика. По выражению Э. Сепира, «для нормального человека всякий опыт, будь он реальным или потенциальным, пропитан вербализмом» [Сепир 1993; 225]. Так, лингвисты определяют оппозицию «свое / чужое» как доминирующую в различных типах дискурса, где она оказывается ценностно окрашенной: «свое» - хорошее, «чужое» - плохое, но значительную роль данный феномен играет в политической коммуникации, а именно в самоидентификации оппозиционных политических сил в современной России. Значимые признаки концептов *свой/чужой* достаточно подробно обозначены не только в программных документах партий (Единая Россия, ЛДПР, КПРФ, Справедливая Россия, СПС и пр.), но и в текстах цифровых (новых) медиа (особенно в оппозиционных политических блогах), поскольку каждое политическое движение для самоидентификации стремится четко определить своих сторонников и противников, а также

те социальные группы, защита интересов которых является для политиков первостепенной задачей. Это объясняется тем, что вся политическая деятельность сводится к прагматическому противопоставлению семантико-ценностных ориентиров и чтобы передать свои взгляды, свою позицию, в политических медиатекстах, а «этот процесс активно отражается и во многом инициируется современными СМИ» [Kitanina, Trukhanova 2020; 122]. Интересно, что метафоры политических оппонентов противопоставлены по стилю: в блогах А. Навального, например, преобладает просторечная эмоционально-экспрессивная лексика, особенно много разговорных фразеологизмов; в текстах таких партий, как «Единая Россия», ЛДПР, употребляются традиционные менее экспрессивные метафоры. Ср.:

«Нам удалось избежать наиболее худших сценариев развития пандемии. Количество выявляемых случаев заражения начало снижаться», — заявил Собянин. (РБК. 21.05.2020)

«Белорусы сегодня хотят быть вместе с Россией, но жить в своей квартире», - указал белорусский президент. Он также подчеркнул, что руководства России и Белоруссии не вырабатывают никаких «закулисных схем». (РБК. 01.03.2019)

Дно какое-то. Просто *дно*. Мелкие, но злобные мошенники захватили власть в стране и всё развалили *нафиг*. (Блог А. Навального. «Роберто Фабио Монда Карденас Владимирович», 18.10.2019)

Интересен подход политиков к составлению текстов для своего электората. В блогах А. Навального особенно важна стратегия самопрезентации, при этом особенности языковой личности проявляются в определенных культурных условиях и в рамках базовых ценностей той или иной лингвокультуры. Для рассмотрения данных особенностей мы проанализировали, как в каждом из 30 блогов разнопартийных политиков реализован концепт *свой/чужой*.

Для поколения «застоя» ценностями являются «борьба с ростом цен», «стабильная экономика», но для постсоветского поколения на первый план выходят такие ценности, как «стабильность», «свобода», «спокойствие». Заметим, что этническая психология рассматривает этнос как психологическую общность, члены которой находят в принадлежности к ней удовлетворение психических, физических, социальных потребностей, так как человеку необходимо ощущать себя частью «мы», своим среди своих. Ср.:

Алексей Навальный прокомментировал завершение ограничений и поэтапного выхода из ограничений — «Звучит так, как будто у нас была грандиозная вечеринка. А теперь Путин, такой: ну ладно, харэ уже тусить. (Блог А. Навального, «Расследование, за которым пришёл спецназ» 26.12.2019)

«Чужой» имплицитно оттенки «чуждый», «враждебный», «незнакомый», «странный», «необычный», «иностранный». Все эти оттенки переливаются в том числе при употреблении заимствованных слов. Чуждых образу жизни постсоветского поколения, ратующего за такие ценности, как «справедливость», «законность», «спокойствие», «стабильность» (в отличие от предыдущих поколений, кредо которого «лишь бы не было войны») [Селезнева 2012; 141-148]. Что касается иноязычных слов, то их престиж обусловлен целым комплексом экстралингвистических, культурологических, психологических и собственно лингвистических причин. Экстралингвистические причины неоднократно обсуждались в научной и публицистической литературе, где отмечается усиление функциональной активности многих традиционных заимствований в русском языке.

В заключение необходимо отметить, что наиболее заметным в политическом дискурсе становится воплощение концептов *своё/чужое* — они по-разному воплощаются и

интерпретируются в различных общественно-политических условиях и различными поколениями россиян, как отмечалось выше, имеющими разные ценностные ориентиры, – адресатами цифровых медиа. И так как владение языком невозможно без концептуализации мира, языковой менталитет современного политика воспринимается вместе с теми ценностями, сильно расходящимися по характеру, но являющимися исторически ожидаемыми для большинства адресатов тех или иных социальных страт современного общества.

Литература

1. *Радбиль Т.Б.* Основы изучения языкового менталитета: учеб. пособие / Т.Б. Радбиль. – М.: Флинта : Наука, 2010. – 328 с.
2. *Селезнева А.В.* Политические представления и ценности россиян / А.В. Селезнева. – М.: Издательство Московского университета, 2012. – 224 с.
3. *Сепир Э.* Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М., 1993. – С.223-247.
4. *Чудинов А. П.* Очерки по современной политической метафорологии: Монография / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2013. – 176 с.
5. *Kitanina E, Trukhanova D.* Borrowings as Conflict Triggers in Russian Media Texts. Media Education (Mediaobrazovanie), 2020, 60 (1): p. 113-122.

И.В. Ковтуненко

(Южный федеральный университет)

ПРОБЛЕМЫ ОСМЫСЛЕНИЯ КОНТЕКСТА В АСПЕКТЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

Системно-функциональный подход в аспекте преподавания русского языка в иноязычной аудитории фокусируется на возможности выбора релевантных лексико-грамматических средств в ходе реализации тех или иных

коммуникативных целей субъекта в определенном социальном контексте. Иностранцы студенты вырабатывают способность к эффективной коммуникации, реализуя потребность в таком грамматическом описании русского языка, которое предполагает не механическое перечисление языковых форм и структур, а освоение лингвистических ресурсов, действенных в контексте социальных взаимоотношений. В плане данной перспективы обучения указанный подход выявляет свою конструктивную значимость, поскольку грамматическая система русского языка исходно определяется как источник порождения искомого семантического содержания, интерактивного обмена значениями и смыслами между собеседниками. Системно-функциональная лингвистика обеспечивает методологическую основу для объяснения того, как индивиды используют язык в повседневном общении, структурируют свои речевые произведения в соответствии с различными формами использования языка. При подобном ракурсе исследования контекст оказывается центральной категорией.

Ключевые слова: контекстуальный фактор; высказывание; коммуникация; говорящий субъект; русский язык как иностранный; коммуникативная компетенция.

Введение. В текущих изысканиях по лингвистике текста проблема контекстуального функционирования языковых единиц и их комбинаций является одной из приоритетных сфер анализа. Системно-функциональный подход в лингвистике обеспечивает методологию для анализа контекстуального фактора в порождении и интерпретации речевых произведений, объяснения того, как субъекты используют язык, который, в свою очередь, структурируется в соответствии с текущими иллокутивными намерениями, выполняет множество функций.

Контекст – это многоплановое явление, а поэтому с учетом исследуемого аспекта лингвисты говорят о языковом /

неязыковом контексте, контексте употребления высказывания, контекстуальных принципах употребления экспонентов грамматической системы языка и т.д. Теория контекста еще не систематизирована: разные исследователи выдвигают различные точки зрения относительно данного феномена. При узком понимании контекст формируется за счет лексических единиц, которые в акте коммуникации предшествуют или следуют за анализируемым языковым сегментом. В широком смысле контекст образуется фоновыми знаниями участников коммуникации, их специфической ролью в процессе информационного обмена.

Понятие контекста впервые было озвучено антропологом Б. Маленовским, который в ходе анализа условий употребления высказывания разграничил три его типа:

- (1) непосредственный контекст;
- (2) общий контекст ситуации;
- (3) широкий социокультурный контекст.

Позднее данные идеи были адаптированы в лингвистике. В частности, были детализованы представления об общем контексте функционирования высказывания, которые находят системное отражение в следующих параметрах:

1. собеседники, инициирующие общение в определенном физическом окружении, их социальный статус и интерактивные роли;
2. вербальные / невербальные стимулы и реакции, реализуемые собеседниками в ходе взаимодействия;
3. события, проистекающие в реальной действительности и оказывающие воздействие на характер взаимодействия собеседников;
4. перлокутивные эффекты высказываний собеседников, а именно те изменения, которые вызывают эти высказывания в плане текущей обстановки общения и эмоционально-волевого состояния участников общения.

При определении контекста особую актуальность приобретают следующие проблемы:

1) является ли контекст объективной ситуацией общения или следствием совместных знаний собеседников, порождаемых в акте коммуникации;

2) предстает ли контекст явлением, существующим до акта коммуникации, или же он динамически моделируется собеседниками в процессе общения (Гаврилова, с. 87–89).

Цель. Цель данного исследования заключается в том, чтобы, исходя из системно-функционального лингвистического анализа, проследить взаимоотношения между такими лингвистическими феноменами, как «контекст», «регистр речи», «речевой жанр» и «языковое обучение». Новизна изучения указанных явлений с опорой на их взаимосвязь состоит в том, что они имеют непосредственное отношение к процессам овладения иностранными студентами разных уровней обучения тех языковых форм, которые оказываются релевантными в достижении специфических коммуникативных целей в терминах контекстуального употребления данных форм. Исходя из базовых положений методики преподавания русского языка в иноязычной аудитории, цель нашей работы – выявить и обсудить теоретико-аналитические источники дискурсивно-функциональной перспективы обучения, которые проливают свет на жанровое своеобразие речевого произведения, включая проблемы производства и восприятия текста.

В связи с этим в нашей работе исследуются такие актуальные проблемы организации обучения русскому языку в иноязычной аудитории, как:

– действенность теории системно-функциональной лингвистики, включая анализ таких понятий, как «метафункция», «ситуативный контекст употребления языковой единицы», «регистр речи»;

– учет многомерных связей между контекстом, регистром речи и речевым жанром, импликации этих понятий, которые являются действенными в практике преподавания;

Результаты. Исследователи выделяют следующие типы значений, потенциально заложенных в языке:

– концептуальное значение (языковые единицы репрезентируют объекты окружающей действительности, события и идеи);

– межличностное значение (вступая в общение, говорящий субъект выражает определенную точку зрения и озвучивает свою роль в ходе обмена стимулами и реакциями);

– текстуальное значение (тексты организуются в соответствии со специфическими моделями с целью реализации определенного семантического содержания) (Володина, с. 32–34).

С учетом вышеприведенной типологии значений язык трактуется нами как многофункциональный конструкт и одновременно как системное образование, которое обеспечивает субъекта правом выбора наиболее оптимальных средств воздействия на адресата и выражения своих иллюкутивных намерений.

Концептуальные значения выявляют специфику языка в манифестации повседневного опыта субъекта, реалий физического, психологического и социального мира. Данные значения системно реализуются в терминах категории переходности глагольных предикатов, манифестации действующих субъектов (номинативных сочетаний) и обстоятельств протекания действия (указания времени, места действия, специфики его разворачивания).

Межличностные значения активируются системой глагольных наклонений и категорией модальности. В грамматической системе языка объективная модальность реализуется в категории наклонения. Модальность выражает личностное отношение говорящего субъекта к той ситуации или событию, которое составляет пропозицию высказывания.

Наклонение – это грамматическая категория, соотносящая действие или состояние, репрезентированное в пропозиции высказывания, с реальной действительностью. Средствами выражения категории наклонения выступают спрягаемые формы глагольных предикатов в сочетании с субъектом действия.

Текстуальные значения базируются на тех способах, с опорой на которые организуются речевые произведения, контекстуальный параметр реализации сообщений. В этом плане предложение рассматривается как сообщение, проецирующее определенное текстуальное значение в терминах актуального членения (тема-рематических компонентов). Текстуальный анализ, базирующийся на системно-функциональном подходе, направлен на выявление специфических социальных практик, отражаемых компонентами текста (Некрасова).

В традиционном понимании контекст – это статическая сущность; с когнитивной точки зрения контекст представляет собой динамический конструкт, который меняется по мере разворачивания коммуникативного процесса. Прагматический контекст формируется за счет следующих типов знаний лингвистических (способности осваивать язык), нелингвистических (пресуппозиций, социальных норм, конверсационных стандартов, характерных для конкретной культуры), ситуативных (пространственно-временной континуум и тема общения, его формальный / неформальный характер). Когнитивный контекст – это, своего рода, ментальная репрезентация, обосновываемая информацией, которая поступает извне или хранится в краткосрочной / долгосрочной памяти собеседников. Согласно когнитивным концепциям, структуры знаний человека формируются за счет переработки «внешней» информации, сегменты контекста употребления и интерпретации высказывания также структурируются в сознании участников коммуникации.

Контекстуальный фактор также получает многомерную интерпретацию при исследовании прагматических и когнитивных аспектов функционирования языковых и речевых явлений (Бердалиева). Лингвистическая прагматика определяется как изучение того, как язык используется в коммуникативных процессах. Проблема контекста, рассматриваемая в прагматическом ключе, в свою очередь, предопределяет актуальность изучения смыслового содержания высказываний и средств их реализации. В текущих лингвистических исследованиях объектом исследования прагматических аспектов моделирования и функционирования контекста являются дейктические единицы, конверсационные импликатуры, пресуппозиции, система речевых актов и конверсационная структура высказываний.

В когнитивной лингвистике контекст трактуется как динамический конструктор, совокупность допущений об объективной реальности. Он не ограничивается информацией о непосредственном физическом окружении или предварительно инициированных высказываниях, включает в себя ожидания, верования, предубеждения, фонд культурных знаний и текущее ментальное состояние собеседников (Кузьменкова). Все эти факторы – а не текущее положение дел в мире – потенциально могут предопределять производство высказывания, а также его последующую интерпретацию. Следовательно, в вербальной коммуникации существенным предстает не конкретное физическое окружение собеседников, а совокупность допущений, которые и формируют когнитивный контекст. Вступая в коммуникативный процесс, индивид формирует то или иное допущение, предполагая, что в совокупности с иными, уже существующими допущениями, оно произведет определенный контекстуальный эффект.

Согласно теории Д. Спербера и Д. Вильсона, информативное высказывание порождает контекстуальный эффект, если новое допущение:

- присовокупляется к уже существующим допущениям;
- противоречит уже существующим допущениям;
- способствует активации контекстуальных импликаций, а именно умозаключений, с опорой на новую информацию и контекст ее введения (Sperber, p. 45).

На основе проведенного анализа теоретических источников можно сделать следующие выводы. Существенные различия между традиционными и когнитивными представлениями о контексте заключается в следующем. В традиционном понимании контекст объективируется еще до начала коммуникации, интерпретация высказываний проявляет зависимость от характера кодирования языковых знаков; при когнитивном осмыслении контекст как фактор интерпретации дискурсивных произведений формируется с опорой на допущения и общие прагматические принципы организации коммуникативного взаимодействия. В процессе формирования когнитивных допущения конструируют новый контекст, который учитывается участниками коммуникативного акта при кодировании и декодировании актуального семантического содержания.

Вместе с тем, традиционные и когнитивные концепции контекста не противопоставляются, а дополняют друг друга, проявляют определенное сущностное сходство. С опорой на абстрагирование и интернализацию традиционные представления о контексте преобразуются в когнитивные теории о контекстуальных факторах формирования высказывания и общения. Вследствие интернализации знания о контексте хранятся в сознании индивида в форме фреймов, скриптов и концептов. В когнитивном понимании контекст – это динамическая кривая, традиционно представляемые

элементы контекста – это своеобразные точки на этой кривой. В ходе разворачивания коммуникации говорящие субъекты избирают те или иные точки в целях конструирования переменной кривой. Избранные точки, в свою очередь, формируют когнитивный контекст для производства и интерпретации высказывания.

В этой связи особую актуальность в методике преподавания русского языка в иноязычной аудитории приобретает проблема структурирования когнитивного контекста. Указывается, что манипуляции с когнитивным контекстом основываются на пропозициях высказываний, структурах знаний и ментальных схемах собеседников. В частности, уникальные структуры знаний являются стабильными конституентами прагматических логических инференций; конкретные контекстуальные факторы вступают в сознании говорящих субъектов в самые разнообразные взаимоотношения.

Обсуждение. Язык осмысливается лишь в контексте своего употребления. Данная методологическая установка выявляет свою конструктивную значимость в условиях изучения русского языка в иноязычной аудитории, в рамках которой устные и письменные тексты порождаются и интерпретируются студентами с учетом контекстуального параметра. В соответствии с системно-функциональным подходом, контекст использования языка прослеживается как в целостном речевом произведении, так и его составных сегментах. При этом контекст формирует устойчивую систему употребления лексических единиц и грамматических форм в актуальном культурно значимом окружении.

Производство и интерпретация языковых явлений предполагает предварительное контекстуальное изучение грамматики. Преподавание грамматики в иноязычной аудитории с опорой на контекстуальный фактор дает возможность проследить многообразие языковых форм в выражении актуального семантического содержания. В

условиях реальной коммуникации грамматика и контекст оказываются настолько взаимосвязанными, что выбор оптимальной грамматической конструкции осуществляется лишь с опорой на контекстуальный параметр и текущие цели разворачиваемого информативного обмена сообщениями. Эффективным способом освоения грамматических правил оказывается использование диалогов, в ходе моделирования которых иностранные учащиеся согласуют свои ожидания с реальным функционированием языка.

Контекстуальные и языковые элементы речевого произведения функционируют на основе системных взаимосвязей. Речевые регистры, используемые субъектами, активируют искомое семантическое содержание. Язык функционирует как инструмент (обучение через язык) и объект (обучение языку). Контекст – это один из слоев архитектоники языка, который лежит в основе семантической сложности и вариативности речевых произведений, порождаемых и интерпретируемых с учетом фактора культуры.

Контекст охватывает социальную идентичность собеседников и их эмоционально-волевое состояние, пространственно-временные параметры речевого события, исходные намерения собеседников, вступающих в общение. Указывается, что контекст не включает в себя всю совокупность ситуаций употребления конкретного высказывания во всем многообразии своих характеристик, а лишь те сущностные свойства высказывания, которые являются культурно и лингвистически релевантными в ходе его производства и интерпретации. Прагматика также исследует способность пользователей языка сопрягать высказывание и контекст релевантного употребления этого высказывания. Сами высказывания строятся по моделям предложений, являются их аналогом или отдельным сегментом, употребляемым в контексте, предварительно заданным говорящим субъектом и дополняемым адресатом.

Другими словами, контекстуальный фактор играет конструктивную роль в порождении и интерпретации высказываний.

Когнитивный контекст формируется за счет самых разнообразных факторов, что существенно усложняет интерпретацию высказывания. Несмотря на тот факт, что все говорящие субъекты живут в одном и том же физическом мире, извлекают информацию из этого мира и конструируют соответствующие ментальные репрезентации, каждый субъект осуществляет данные когнитивные процедуры уникальным образом, проявляя избирательность в актах перцепции. Индивиды говорят на разных языках, в процессе жизнедеятельности осваивают различный набор концептов и, как следствие этого, конструируют уникальные ментальные репрезентации окружающей действительности, находящие воплощение в несходных высказываниях. Разделяя одно и то же физическое окружение, индивиды по-разному воссоздают когнитивный контекст этого окружения. Когнитивный контекст объективируется в процессе структурирования знаний об окружающей повседневной действительности. К факторам структурирования когнитивного контекста относят пропозиции высказываний, схемы знаний, фреймы, социальную и психологическую репрезентацию объективного мира. Теория релевантности, разработанная Д. Шпербером и Д. Уилсоном, является теоретической основой когнитивной прагматики, в сферу внимания которой попадают проблемы структурирования когнитивных контекстуальных факторов. В сознании индивидов хранятся знания о контекстуальных допущениях, которые, однако, не являются полными. Исчерпывающие представления о контексте формируются лишь в условиях конкретного общения, когда говорящие субъекты делают умозаключения из смыслового содержания высказываний.

Каждое допущение оказывается связанным с некоторыми иными допущениями, поскольку информация,

храняемая в памяти индивида, формирует ту или иную релевантную группу. В определенной степени, все эти допущения структурируются в такие формы, как схемы, фреймы, скрипты знаний, социальные и психологические репрезентации и т.д. Все эти формы, в свою очередь, образуют модели контекста, которые лежат в основе порождения дискурса, а следовательно, и выбора релевантной информации для стратегического конструирования глобальных и локальных семантических структур, активируемых в высказывании и тексте.

Коммуникативные методики, используемые при обучении русскому языку в иноязычной аудитории, нацелены на моделирование таких социальных ситуаций, которые включают в себя не только обстановку изучаемых языковых событий, но также и процессы, лежащие в основе повседневного взаимодействия между собеседниками. Коммуникативные потребности обучаемых формируют концептуальные основания используемых программ обучения, нацеленных на выработку соответствующих функциональных компетенций. Теоретические цели, заявляемые в программе обучения, предполагают качественную оценку достижений обучаемых. В основе коммуникативной компетенции студентов-иностранцев лежат знания о социокультурных контекстах использования языка.

В целях формирования подобной компетенции учебные программы обучения русскому языку как иностранному базируются на следующих теоретических основаниях:

- преподавание русского языка предполагает активацию взгляда на язык как открытый коммуникативный процесс, социальный механизм, который задействуется говорящими субъектами в целях порождения определенного семантического содержания как в устном, так и письменном регистре общения;

- компетенции студентов-иностранцев трактуются в относительных, а не абсолютных терминах, поскольку они подвержены изменениям;

- разнообразие форм, передающих одно и то же семантическое содержание, рассматривается как модель преподавания и изучения русского языка в иноязычной аудитории;

- культура признается в качестве одного из конструктивных инструментов формирования коммуникативной компетенции студента.

Учитывая как естественное окружение изучаемых языковых событий, так и контексты ситуаций, в которых эти события происходят, разнообразные коммуникативные подходы к изучению русского языка базируются на понятии текста как результате эффективной социальной деятельности и межличностных взаимоотношений. При этом естественное окружение, актуальное для той или иной изучаемой ситуации, рассматривается не столько как материальный аспект порождаемых текстов, сколько пространство, в котором наблюдаются активные социальные процессы. Ситуативный контекст, в свою очередь, предполагает учет культурной специфики. В условиях обучения русскому языку в иноязычной аудитории такие параметры, как культура и ситуация общения трактуются как взаимосвязанные явления. Фактор культуры предопределяет потенциал языковых средств, которые задействуются в тексте с учетом определенной ситуации.

Текст конкретизирует речевой регистр, который реализует контекст ситуации общения, дискурсивный потенциал, создаваемый преподавателем и студентами в ходе изучения языка. Понятие культурного контекста порождения и восприятия речевого произведения в определенном отношении соотносится с понятием дискурсивного сообщества (дискурс функционирует с опорой на конвенции, которые устанавливаются языковым коллективом).

Дискурсивные сообщества характеризуются следующими социокультурными параметрами:

1) общие социально значимые цели, преследуемые в коммуникации;

2) специфические механизмы порождения стимулов и реакций, используемые в коммуникативном взаимодействии между представителями сообщества;

3) система актуальных речевых жанров, воплощаемых в коммуникативном акте при реализации исходных иллокутивных намерений.

В контексте обучения русскому языку в иноязычной аудитории феномен культуры интерпретируется в лингвистических терминах, а само понятие языка не рассматривается не как абстрактная сущность, а как частный вариант языковой деятельности (например, академический русский, разговорный русский и т.д.). При этом культурный контекст преподавания / обучения можно трактовать как систему значений, конструируемых в ходе языковой деятельности. Текст реализует структуры речевой деятельности, т.е. ситуационные контексты разворачивания целостного дискурса. Структура речевой деятельности отражает систему социально признанных действий и типов ситуаций, которые формируют общий ситуационный контекст, получающий реализацию в диалогах студента и преподавателя, групповой и парной работе студентов, монологах студентов на заданную тему.

Преподаватель заранее выстраивает ту систему значений, которая будет активирована в контексте учебной аудитории; студенты, напротив, призваны конструировать эти значения на основе изучаемых и порождаемых текстов, в частности, тематических моделей и семантических взаимоотношений между языковыми единицами, формирующими общекультурный контекст. Культурный контекст, воссоздаваемый в учебной аудитории при преподавании / изучении русского языка как иностранного,

включает в себя ту систему значений, которая является актуальной для той или иной ситуации общения.

Таким образом, в учебной иноязычной аудитории русский язык выполняет следующие три функции, а именно формирует:

1) актуальную сферу изучения, предмет освоения для последующего использования в повседневном общении и овладении профессиональными компетенциями (лингвистический аспект);

2) источник получения новых знаний о культурном разнообразии в современном мире (экстралингвистический аспект);

3) инструмент расширения лингвистической компетенции в коммуникации на русском языке (металингвистический аспект).

Осваивая русский язык с учетом указанных выше аспектов, иностранные студенты овладевают системой актуальных значений, которая в силу действия контекстуального фактора дает возможность эксплицировать смысловое содержание, неявно выражаемое самими разнообразными речевыми произведениями. В ходе отработки навыков в определении локального ситуационного контекста общения, у студентов формируются представления о глобальном культурном контексте русскоязычной коммуникации. Регистр речи соответствует контексту ситуации, речевой жанр – культурному контексту общения.

Жанр – это поэтапная деятельность, нацеленная на достижение определенной речевой цели, в которую субъект задействуется как представитель определенной культуры. Речевые жанры – это, своего рода, источники достижения социальных целей в акте общения. Их модели не являются производными, а предопределяются теми целями, которые ставит перед собой адресант, вступая в акт общения. Структура речевых жанров служит реализации социальных целей. В этом отношении речевые жанры, преследующие

информативные и персуазивные цели, рассматриваются нами как источники решительных социальных изменений, поскольку овладевая этими жанрами, используя их на практике, индивид осуществляет социальное воздействие на адресата. Исходя из функциональной перспективы, понятие речевого жанра является конструктивным в практике преподавания русского языка как иностранного, поскольку оно обеспечивает основу для овладения студентами такой языковой деятельности, которая ориентирована на реализацию определенных социальных целей.

Заключение. Освоение речевых жанров информирования и убеждения дает возможность студентам-иностранцам – с опорой на знакомство с регистрами речи – получить практические навыки в овладении языковой системой, лежащей в основе этих жанров. В данном случае центральной теоретической установкой предстает тот факт, что в рамках текста не только реализуются различные аспекты ситуационного контекста, но и языковая система, получающая многогранное отражение в тексте, проявляет чувствительность к контекстуальному параметру. Таким образом, ситуационный контекст общения испытывает воздействие как со стороны культурного фактора, так и предопределяется более локальными аспектами дискурсивного события, запечатленного в тексте.

Фокусирование внимание на функциональном аспекте в методике преподавания русского языка как иностранного способствует тому, что в сознании студентов – в процессе овладения языком – складываются системные взаимосвязи между контекстуальным и языковым параметром, а сам язык начинает восприниматься в качестве источника для релевантного выбора средств воздействия на собеседника. Исходя из подобной перспективы, речевой жанр целесообразно трактовать как один из уровней реализации контекста. Культурный контекст формирует семиотический потенциал для социального взаимодействия собеседников.

Культурный контекст общения (речевой жанр) следует рассматривать как более общее и абстрактное понятие, чем контекст ситуации общения (регистр речи). В контексте обучения русскому языку как иностранному теория регистра речи и речевого жанра дает возможность выделять различные типы текстов, устанавливая их специфику.

Литература

1. *Бердалиева Т.У.* Диалогическая речь как цель и средство обучения русскому языку как иностранному // Проблемы современной науки и образования. 2016. № 16 (58). С. 103–105.
2. *Володина М.С., Акай О.М., Царевская И.В.* Научно-лингвистические категории в концепции деловой коммуникации. – Ростов-на-Дону: Донской государственный технический университет, 2019. – 107 с.
3. *Гаврилова Г.Ф.* Предложение и текст: системность и функциональность. – Ростов-на-Дону: АкадемЛит, 2015. – 412 с.
4. *Кузьменкова С.В.* Диалог с преподавателем как форма контроля на занятии по русскому языку как иностранному (начальный этап) // Актуальные проблемы профессиональной коммуникации и обучения языкам: материалы Всероссийской научно-практической видеоконференции. – Нижний Новгород: Научно-исследовательский социологический центр, 2018. С. 144–149.
5. *Некрасова Е.Ю.* Коммуникация как цель и средство обучения русскому как иностранному языку // Молодежь. Образование. Наука. 2017. Т. 1. № 1–1. С. 81–86.
6. *Sperber D., Wilson D.* Relevance: Communication and Cognition. Oxford: Blackwell, 1995. 295 p.

Л.А. Косарева

(Российский университет дружбы народов)

ГРАММАТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА РУССКОГО ЯЗЫКА И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ (КОНФЛИКТНЫЕ ВОПРОСЫ)

В последнее время наблюдается резкий спад интереса методистов к грамматической системе русского языка [Догнал 2016; 38]. Й. Догнал причину этого видит в одностороннем предпочтении коммуникативного метода преподавания РКИ. Нам же представляется, что дело не в самой коммуникативной грамматике, а в некорректном подчас предъявлении грамматического материала иностранным студентам. Возьмём для примера конструкции принадлежности (*где есть что; у кого есть кто, что*). В текстах-образцах, размещённых в различных учебниках, встречаются, к сожалению, такие предложения: «У меня есть красивая и умная сестра», «В моём городе есть много больших парков». Преподаватель, конечно, должен обратить внимание учащихся на случаи неупотребления глагола «есть» в некоторых конструкциях принадлежности, а для этого объяснить ментальные причины употребления слова «быть/есть» вместо глагола «иметь», более привычного европейскому сознанию. Ведь русский язык относится не к группе «иметь-языков», а к группе «быть-языков» [Радбилю 2010; 146]. Ключ к пониманию – прямое значение предлога «у» (у метро, т.е. рядом с метро). Таким образом, фраза «У меня есть словарь» в буквальном смысле означает «Рядом со мной находится словарь, и поэтому я им обладаю». На завершающем же этапе изучения конструкции необходимо как раз остановиться на случаях неупотребления глагола «есть»: а) при описании признаков кого-либо (*У нее красивые глаза*); б) при наличии определения, подчеркивающего качество и количество обладаемого

объекта (*В городе много зеленых парков*); в) при наличии отвлеченного существительного (*У нас сегодня лекция*).

Не менее болезненный вопрос – падежные окончания существительных. В большинстве учебников окончания существительных на -ий (санаторий), -ие (здание), -ия (аудитория) в предложном падеже обозначаются как -ИИ, а не -И. У существительных множественного числа в родительном падеже выделяются такие окончания: зданИИ, лекцИИ, статЕИ. Причина в том, что преподаватель не обратил внимание студентов на «спрятанный» в йотированных буквах я или е звук [j'], который при записи следует вставлять в нужное место: аудиториј-я. [Литневская 2006; 207]. В результате студент может образовать такие грамматические монстры: здане, аудиторя, статя.

При изучении причинно-следственных отношений в сложном предложении в комментариях появляется aberrация: наречие «поэтому», которое в предложении является обстоятельством, называется союзом, противопоставленном союзу «потому что». Ошибочно называть «поэтому» и союзным словом. Оно не входит в список союзных слов, которые образуются из относительных местоимений и наречий (кто, какой, куда, где). Не понимая, что перед ним не сложноподчиненное, а бессоюзное сложное предложение, студент пытается безуспешно задать конкретный вопрос к придаточному. Если бы этому предшествовало корректный комментарий, учащийся смог бы без труда задать общий вопрос ко второй части предложения «Он пришел поздно, поэтому не застал друга». – Он не застал друга, потому что пришел поздно? – Да, поэтому.

Литература

1. Догнал Й. Сколько нужно методик преподавания русского языка как иностранного // Актуальные проблемы обучения русскому языку XII: сб.статей / ред. А. Sokolova. Brno: Masarikova univerzita, 2016.

2. *Литневская Е.И.* Русский язык: краткий теоретический курс. – М, 2006.

3. *Радбиль Т. Б.* Основы изучения языкового менталитета: Учебное пособие. - М, 2010.

Н.В. Крашевская

*(Московский государственный университет геодезии
и картографии МИИГАиК)*

ЧТО НОВОГО МОЖЕТ ДАТЬ ЛИНГВОДИДАКТИКА ДЛЯ ПОНИМАНИЯ ЗАГАДОК РУССКОГО ЯЗЫКА. ЗАГАДКА НОМЕР ОДИН: ПОСТФИКС -СЯ

Наибольшее количество загадок возникает тогда, когда удастся взглянуть на явления языка и речи «со стороны», а именно, глазами иностранца, изучающего или даже прилично владеющего русским языком. В этом отношении постфикс, или (возвратный) суффикс, или (возвратная) частица, или «надставка» (А.М.Пешковский), или «прицепка», «агглютинативный аффикс» (В.В.Виноградов), или «возвратный аффикс» (Реформатский), или даже флексия или окончание *-ся*, как очевидно, демонстрирует немало загадок.

Исследования вопроса ведутся параллельно как со стороны лингвистики, так и со стороны лингводидактики. В обоих случаях удивляет многообразие оттенков, которые в состоянии придавать глаголу постфикс *-ся*.

Классификация употреблений для корпусного описания русской грамматики (лингвистическое описание), предложенная А.Б.Летучим: рефлексивное (*папа бреется*); пассивное (*дом строится*); декаузативное (*мяч катится*); автокаузативное (*бросился на врага*); взаимное (*влюбленные целуются*) и т.п. [Плунгян 2016]

Группы возвратных глаголов (лингводидактическое описание), предложенные О.В.Чагиной: собственно-возвратные (*мыться*); взаимно-возвратные (*встречаться*); глаголы количественных и качественных изменений:

(увеличиваться); косвенно-возвратные (бенефактивные) (добираться); возвратно-каузативные (лечиться); активно-безобъектные (кушаться) и т.п. [Величко 218]. В обоих случаях трудно говорить о наличии единого критерия классификации, а без него трудно использовать данные классификации в практических целях преподавания русского языка.

Совершенно справедливым является утверждение С.А.Хаврониной, что своим материалом, наблюдениями и обобщениями лингводидактика дополняет и обогащает науку о современном русском языке. Практика работы с возвратными глаголами в аудитории студентов естественнонаучного профиля, хорошо знакомых с физикой, позволяет предложить возможный критерий оценки сюжетов, использующих для своего раскрытия возвратные глаголы. Он опирается на физические категории. Это степень возможного и реального участия в развитии ситуации двух основных актантов – источников процесса: того, который на уровне здравого смысла является носителем потенциальной энергии, и того, который при развитии ситуации в процессе перераспределения энергии является ее получателем. В более простом виде идея может быть выражена в виде так называемой «шкалы самостоятельности», которая может быть предложена для осмысления и заполнения самим иностранцам, изучающим русский язык.

На одном конце шкалы окажутся сюжеты, где источник действия является одновременно и единственным участником процесса, и единственным источником действия, и единственным потребителем энергии, но при этом и не требуется указания ни на какой другой источник действия в силу самодостаточности актанта в роли подлежащего: *Осень приближается; Вовочка вертится на уроке; Маша занимается; Страна развивается; Марина одевается.* В данном случае невозможно использование творительного падежа для обозначения второго участника ситуации, а используются специальные средства: *с помощью, при*

помощи, посредством, при участии, с использованием, под руководством и др. (ср. *Марина одевается мамой*). Пример *Марина причесывается* сдвигается по шкале на менее самостоятельную позицию: потенциально существует потребность в орудии.

В позиции нулевой самостоятельности окажутся все сюжеты, которые могут быть отнесены к классическому пассиву: *В нашей работе исследуются методы получения данных; Дом строится уже третий год; План местности рисуется на плоской поверхности* и т.п., а также к процессуальным признакам: *Марина учится* или *Обои легко моются*.

Предлагаемая шкала создана не для того, чтобы выделить четкие дискретные группы сюжетов, а для того, чтобы дать определенное представление о принципе работы постфикса –ся и повысить «языковое чутье» обучаемых.

Литература

1. Книга о грамматике: для преподавателей русского языка как иностранного. Отв. редактор А. В. Величко. – СПб, 2018.
2. Материалы к корпусной грамматике русского языка. Ч. 1: Глагол. Отв редактор: В. А. Плунгян. – СПб, 2016.

В.А. Куликова

(Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского)

СПЕЦИФИКА ОЦЕНОЧНОЙ СЕМАНТИКИ НОВООБРАЗОВАНИЙ В ЗАГОЛОВКАХ ИНТЕРНЕТ-СМИ²⁸

Современный медиадискурс характеризуется сочетанием открытых (эксплицитных) и скрытых

²⁸ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-312-90005 «Прагматические аспекты словообразовательных процессов в медийной речи (на материале текстов электронных СМИ)» (2019-2021 г.)

(имплицитных) средств выражения оценки, при этом преобладает негативная оценка. Оценочная семантика новообразований может выражаться в более или менее явной форме. Можно выделить следующие группы новообразований, расположенные в порядке уменьшения интенсивности выражения оценки:

1. Новообразования с оценочно-маркированной основой и экспрессивно-маркированным формантом.

В качестве интенсификатора негативной оценки могут выступать префиксы *супер-*, *гипер-*, *мега-*, вносящие оттенок усиления негативного качества или явления, названного основой: *супернеудачник*, *мегаобман*, *гипер-скандал*.

2. Новообразования с оценочно-нейтральной основой и оценочно-маркированным аффиксом.

Например, суффиксы субъективной оценки способны вносить эмоциональные оттенки пренебрежения, уничтожения в новообразования на базе оценочно-нейтральных основ: *соратнички*, *либералишки*, *тусовочка*. Состав оценочно-окрашенных формантов активно пополняется, в частности, в медийном словотворчестве востребован суффиксоид *-гейт* со значением 'политический скандал': *Рашагейт*, *Грудинин-гейт*.

3. Новообразования с оценочно-маркированной основой и оценочно-нейтральным формантом.

Новообразования на базе негативно-оценочной лексики выражают оценку в более или менее явной форме в зависимости от того, насколько близка оценочная сема к ядру семантической структуры. Оценку в явной форме выражают новообразования на базе лексем, обозначающих социально порицаемые явления и качества (*политпредатель*, *экофашизм*), а также противозаконную деятельность (*взяточпередатель*). Оценку в скрытой форме выражают новообразования на базе лексем, опосредованно указывающих на негативный характер описываемого явления:

Режиссёра Учителя погнали от госкормушки (Завтра, 28.04.2020).

4. Новообразования на базе нейтральных элементов, приобретающие оценочность в контексте.

Например, оценку в скрытой форме, с минимальной степенью интенсивности, выражают новообразования на базе нейтральной книжной, терминологической лексики, которая в рамках медиатекста приобретает негативно-оценочную окраску за счет метафоризации семантики (*инфопандемия*), а также ироническую окраску в ходе языковой игры (*Святая Углеводородица*).

Таким образом, оценочная семантика новообразований имеет градуальный характер, интенсивность выражения оценочного значения зависит от структурно-семантических свойств и условий употребления новообразования.

Литература

1. *Ефремова Т.Ф.* Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – М., 2000. – URL: <https://www.efremova.info/>

С.И. Ли

(Кемеровский государственный университет)

ВНЕШНИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ ИМЕН НАТУРФАКТОВ В РУССКОМ, АНГЛИЙСКОМ, КИТАЙСКОМ, ТЮРКСКИХ ЯЗЫКАХ)²⁹

Ядро содержательной структуры языка составляет единая логико-понятийная база, совокупность ментальных универсалий, которая является базовым компонентом

²⁹ Доклад подготовлен по результатам реализации проекта № 19-312-90003 «Когнитивное моделирование языковой картины мира коренных народов Сибири (на материале имен натурфактов)», поддержанного РФФИ (2019-2021 гг.).

мышления, этот компонент мышления интернационален и не зависит от национальных языков и культур.

Человек, прежде чем преобразовать свою мысль в речь, на уровне бессознательного создает общую логическую абстрактную схему с предикативно связанными ячейками предельно абстрактного субъектно-объектного содержания – пропозициональную структуру; в процессе номинации эта структура наполняется признаками познаваемого объекта, появляется ословленное суждение в понимании Л. Вайсгербера [Вайсгербер 1993] – пропозиция.

Идентичность глубинных пропозициональных структур свидетельствует об универсальном механизме формирования фрагментов языковой картины мира разных народов, национальная специфика мировидения проявляется на уровне пропозиций и слотов, что обусловлено влиянием внешней детерминанты [Мельников 2003] – культурными традициями, климатом, территорией, а также структурой языка. Наряду с совокупностью ментальных универсалий, общих для всех народов, есть и национально-специфичные компоненты, включающие периферию логического осмысления мира. Например, для фрейма «грибы» являются уникальными пропозиции: «гриб по запаху» (в алтайском языке мухомор – *жыду мешке* (вонючий гриб); в китайском языке есть 香菇 xiānggū (ароматные грибы); пропозиция «гриб по особенностям ножки» представлена только в английском языке: подберёзовик – *rough-stemmed bolete* (гриб с жёсткой ножкой); пропозиция «гриб по способу роста» реализована только в алтайском языке: опята – *биле мешке* (грибы, растущие семьей). Пропозиция «гриб по форме» реализована только в русских говорах: дождевик называют *дутыши, пыжик* (гриб с раздутой формой). Пропозиция «гриб по результату воздействия» представлена только в русских говорах: *отваруха* (гриб, который отварили).

Таким образом, универсальные структуры мысли претерпевают на паритетных началах как влияние культуры,

территории, климата, так и внутренней структуры языка. Обыденное сознание, являя собой наивное познание мира посредством языка, работает по аналогии, поэтому компактные тематические объединения в исследуемых языках имеют тенденцию к оформлению специализированными для данных категорий формальными средствами.

Литература

1. *Вайсгербер Л.* Родной язык и формирование духа. — М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 1993. — 232 с.
2. *Мельников Г. П.* Системная типология языков: Принципы, методы, модели. — М.: Наука, 2003. — 395 с.

З.И. Минеева

(Петрозаводский государственный университет)

НЕОЛОГИЗМЫ, ОБРАЗОВАННЫЕ СЛОЖЕНИЕМ, В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Сложение является одним из наиболее продуктивных способов современного русского словообразования. Сложные слова, или композиты, активно пополняют словарь современного русского языка; они относятся к разным частям речи: глаголам, именам существительным и прилагательным, наречиям. Наиболее активно в течение последних десятилетий развивается именное словообразование, в котором значительное место принадлежит корпусу агентивов, или номинаций человека. Сложение – один из активных словообразовательных процессов [Земкая 2009; 44; Минеева 2015; Рацибурская 2018; 69-72].

Данное исследование посвящено новым композитам, обозначающим человека, как наиболее активному сегменту современного словаря. Квалификация того или иного сложного слова, выявленного в медийных текстах, в качестве неологизма осуществляется в соответствии с лексикографическим критерием [Попова 2005; 8-9].

Цель исследования - определение наиболее востребованных, продуктивных моделей деривации композитов. Основные методы исследования – структурно-семантический и корпусный. В качестве материала привлекаются данные российских медиа и Национального корпуса русского языка (НКРЯ).

Поражает разнообразие моделей сложения, аффиксальных и безаффиксных, на основе которых происходит создание новых композитов, обозначающих человека. Сложение без интерфиксов включает модели соединения а) двух целых слов, б) целого слова с аффиксоидом, в) основы слова с полиморфемным блоком, г) части слова и целого слова.

А) Соединение двух компонентов в одно сложное составное слово происходит на основе сочинительной связи между мотивирующими компонентами: *сегодня вам гораздо нужнее **доктора-профессора, эпидемиологи-вирусологи; идите к ним – врачам-докторам-профессорам. Только в них ваше спасение!*** (Завтра, № 26, 2020), подчинительной, с родовидовыми отношениями между компонентами композитов: *следователь-«важняк»* (Новая газета, 6.07.2020); в контексте наряду с композитом используется мотивирующий перифраз: *следователь по особо важным делам*. Композиты используются для характеристики: первый компонент сложения – название должности, второй – агентив с негативно-оценочным коннотативным компонентом: *пристав-расхититель*, воздействующая функция сложного слова в последнем примере усиливается тем, что наряду с оценочными композитами *адвокат-хитрован, юрист-шоумен* используется узуальное обозначение *пристав-исполнитель* (Собеседник, 15-21.07.2020). Функция уточнения реализуется в композитах с первой частью – неизменяемым заимствованным словом, оформленным с помощью латиницы и кириллицы: *Одновременно партия представила новые лица - ИТ-эксперта Илью Сачкова и музыканта Сергея Шнурова;*

vip-гости (Собеседник, 15-21.07.2020), *Вспомнить того же звуччи-попа* (Собеседник, 29.07-4.08.2020).

Интересен факт редупликации (удвоения слова) для выражения семантики интенсивности, высокой степени проявления того качества, которое обозначено мотивирующим словом. Композит *спортсмен-спортсмен* синонимичен префиксальному существительному *суперспортсмен*, однако префиксальный дериват и композит не взаимозаменяемы: *суперспортсмен* – это выдающийся профессионал в сфере спорта, а разговорное *спортсмен-спортсмен* называет человека, занимающегося спортом: *Я не хочу сказать, что я **спортсмен-спортсмен*** (Маяк, 29.07.2020).

Б) Сложение с аффиксоидами. При анализе современного словотворчества в медийном пространстве обращает на себя внимание сложение с использованием префиксоидов [Рацибурская 2018]. Использованный в исследовании материал содержит неодериваты, образованные по моделям с префиксоидами: *Автожурналист*, *полубандит* (Маяк, 23.01.2020) и с суффиксоидами: *Советы реабилитолога* (Российская газета, 25.06-1.07.2020), *Фейкоделы. Как и зачем организуется интернет-травля* (НКРЯ: Новая газета. 2028.10.21).

В) Активно употребляются композиты, образованные с помощью полиморфемных блоков, реализующие объектные отношения между частями слова: *митроносец* (Завтра) – это священнослужитель, который носит митру, но истинным, настоящим служителем церкви не является.

Г) Сложение части слова и целого слова: первый компонент, усеченное мотивирующее слова, как правило, сокращается до согласной фонемы: *гендиректор*, *физилицо*. Однако в следующем композите с мотивирующими *схимник* и *игумен* первое слово сокращается до гласной: *Вот уже несколько месяцев **схиигумен** открыто проклинает власть церкви и государства, которые закрыли храмы во время*

пандемии коронавируса (Собеседник, 15-21.07.2020). Здесь наблюдается частичное наложение мотивирующих компонентов.

Реже используется д) сложение с интерфиксам, е) сложно-суффиксальный способ, а также ж) совмещение двух слов, или контаминация.

Д) Сложение с интерфиксами требует более тонкой настройки, чем безаффиксное сложение слов и их частей, и включает морфонологические особенности соединения морфем: *Игру сделал игрорежиссер* (Маяк, 10.01.2020).

Е) Сложно-суффиксальный способ. Модель слияния в сочетании с суффиксацией: *Хочувсезнайцы* (Маяк, 22.07.2020).

Ж) Сложением образуются как узуальные неологизмы, так и окказиональные композиты, контаминанты [Минеева 2015]. Контаминация (блендинг) обладает особой выразительностью, из последних можно отметить неологизм *ковидиот* от КОВИД + идиот.

Причиной высокой продуктивности сложения и широкого использования композитов в медиатекстах последнего времени является их высокая информативность, то, что процесс номинации представляет собой свертывание пропозиции, сокращение целого предложения до одной лексической единицы при сохранении семантики предикативной единицы. Регулярно употребляясь в процессе вербализации актуальной информации, композиты становятся средством сохранения и передачи знаний о культуре, общественных и личных отношениях, научных открытий, ментальных представлений языкового сообщества.

Литература

1. Земкая Е.А. Словообразование как деятельность. – М., 2009. – 234 с.
2. Минеева З.И. Контаминация в образовании номинаций человека // Вестник Удмуртского университета. Серия «История и филология». 2015. – Т. 25. Вып. 2. – С. 58-68.

3. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс] (режим доступа: <http://www.ruscorgora.ru> (дата обращения – 20.07.2020).

4. *Попова Т.В.* Русская неология и неография – Екатеринбург, 2005. – 96 с.

5. *Рацибурская Л.В.* Социокультурные и политические аспекты современного медийного словотворчества // Социокультурные и лингвополитические аспекты современных словообразовательных процессов. – М., 2018. – С. 54-82.

З.И. Минеева

(Петрозаводский государственный университет)

ОБРАЗОВАНИЕ СЛОЖНЫХ ФЕМИНИТИВОВ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Исследование посвящено рассмотрению новых композитов женского рода, обозначающих женщин, феминитивов. Привлекается материал печатных, телевизионных и радиальных текстов, которые отражают инновационные процессы в сфере русского словообразования [Рацибурская 2018: 54], а также Национального корпуса русского языка (НКРЯ).

С точки зрения структуры сложные феминитивы представляют собой, в основном, двухкомпонентные образования, части которых объединяются без интерфиксов и с интерфиксами *-o-* и *-e-*. В первой группе можно выделить ряд разновидностей по характеру мотивирующих слов: аналитические конструкции с гендерным и профессиональным компонентами, композиты, в которых сочетаются часть и целое слово, композиты на основе существительного и аффиксоида. Сложные феминитивы второй группы образуются при соединении имени существительного с полиморфным блоком.

Аналитические конструкции типа *женщина-космонавт* и *девушка-риелтор* обладают важным свойством:

они стилистически нейтральны и без ограничений используются в различных медиатекстах. В таких конструкциях второй компонент – слово мужского или женского рода с семантикой должности, профессии: *женщина-судья, женщина-адвокат, девушка-медсестра, женщины-руководительницы* и другие [Минеева 2016]. Современные медиатексты включают сложные феминитивы со вторыми компонентами, обозначающими женщин по месту проживания: *женщины-горожанки*, по качествам, свойствам: *женщины-трудоголики*, по уровню благосостояния: *женщина-миллиардер*.

Наблюдаются отличия в прагматических свойствах композитов и однокоренных суффиксальных образований, например, *женщина-следователь* и *следовательница*. Промежуточным типом между первым и вторым является редкое совмещение аналитической конструкции и суффиксального феминитива, например, в единичном примере из корпуса *женщина-следовательница* (НКРЯ: Эмма Герштейн. Лишняя любовь, 1985-2002). НКРЯ включает 10 документов, 11 вхождений 1966-2013 гг. (основной корпус) и 11 документов и вхождений 2001-2018 гг. (газетный корпус) композита *женщина-следователь* и 16 документов, 33 вхождения 1924-2005 гг. (основной корпус) и 10 документов и вхождений 2003-2018 гг. (газетный корпус) суффиксального феминитива.

1 ст. 286 УК РФ (превышение полномочий) против женщины-следователя (НКРЯ: Коммерсант. 2018.10.10); *Причину досмотра никто не называет: ни ГИБДД, ни домодедовская следовательница в черной кожаной куртке и кружевной мини-юбке* (НКРЯ: Новая газета. 2016.08.26).

Сложением части и целого слова образуются терминологические обозначения на основе мотивирующих словосочетаний с атрибутивными отношениями: *суррогатная мама – сурмама*. При анализе медиатекста обнаруживаются признаки того, что композит новый, еще не прошел

апробацию: первый раз слово заключается в кавычки и снабжается комментарием, кроме того, контекст содержит мотивирующее словосочетание: *У потенциальных родителей берется биологический материал, инвитро (в пробирке) создается эмбрион, который затем подсаживается в матку суррогатной мамы – на профессиональном сленге «сурмамы». Сурмама, по сути, - живой инкубатор, который вынашивает чужой плод. По правилам сурмамой может быть здоровая женщина в возрасте до 35 лет, имеющая хотя бы одного собственного ребенка* (Новая газета, 27.07.2020); *Он помогал иностранным гражданам в поиске сурмамы* (ТВЦ.3.08.2020).

Феминитивы образуются сложением с аффиксоидами, префиксоидами и суффиксоидами [Минеева 2017]: *интердевушка* (НТВ.18.07.2020); *видеодамочка* (ТВ Россия-24.26.12.2018); с полиморфемными блоками типа *-носица*, где корневой и суффиксальный форманты участвуют в композиции одновременно как единое целое: *Пройдет еще немного времени, и при упоминании великой актрисы (я не шучу, действительно великой, способной переиграть любую «оска роносицу» типа Сьюзан Сарандон) зритель будет четко поминать только Любу с детьми и ее заводом* (НКРЯ: Комсомольская правда.2005.09.16).

Анализ структуры производных слов, их семантики и прагматических свойств позволяет сделать некоторые выводы. Во-первых, при образовании сложных феминитивов используются разные модели сложения, из которых наибольшей продуктивностью отличаются четыре: сложение целых слов, части и целого слова, сложение с аффиксоидами, с полиморфемными блоками. Во-вторых, приоритетом в пополнении словаря сложными феминитивами обладают непрофессиональные обозначения женщин, характеризующих их качества, свойства.

Литература

1. *Минеева З.И.* Агентивы с компонентами *женщина, мужчина* в русском языке XXI в. // Научное наследие Б.Н. Головина в свете актуальных проблем современного языкознания (к 100-летию со дня рождения Б.Н. Головина): сборник статей по материалам Международной научной конференции. Н. Новгород, 2016. – С. 324-328.
2. *Минеева З.И.* Сложение с суффиксоидами // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – №3. – Ч. 3. – С. 133–135.
3. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс] (режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения – 20.07.2020).
4. *Рацибурская Л.В.* Социокультурные и политические аспекты современного медийного словотворчества // Социокультурные и лингвополитические аспекты современных словообразовательных процессов. – М., 2018. – С. 54-82.

О.А. Михайлова

Ю.Н. Михайлова

(Уральский федеральный университет)

МЕТАФОРА В НАУЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ³⁰

Изучение научного текста представляет сложность для студентов-иностранцев, но трудность вдвойне связана с метафоризацией современных научных текстов. Современный научный дискурс при описании своего объекта, особенно нового, реагирует на смену исследовательских установок изменением как терминосистемы, так и общей трансформацией лексикосемантического и лексико-стилистического слоя.

³⁰ Доклад подготовлен по результатам реализации проекта 19-012-00399 А «Аксиологический потенциал современной русской метафоры» (2019).

Цель нашего доклада – анализ особенностей функционирования метафоры в текстах научного стиля. Материалом исследования послужили пространственные метафоры, которые широко представлены в научных текстах разных жанров.

Пространство является базовым понятием повседневной жизни и одновременно фундаментальной категорией научного знания, поскольку пространство воспринимается и дифференцируется человеком как одна из первых реалий бытия и впоследствии «оказывается в основе формирования многих типов номинаций, относящихся к другим, непространственным сферам» [Гак 1998; 670]. Простые пространственные понятия первичны для человеческого сознания и, будучи значимыми для человека как ориентиры в мире вещей, они формируют суждение о мире. Не только собственно пространственные характеристики реального мира концептуализируются с помощью специальных языковых единиц, но также на основе образного восприятия создается система метафорических пространственных значений, которые обладают особым эвристическим потенциалом при исследовании искусственных пространств, конструируемых человеком. Сложные пространственные конфигурации выступают не только в качестве наглядных метафор, но и в качестве эффективных инструментов познания.

Существенна роль метафоры для выражения научного знания, так как в тексте она выполняет объяснительную, эвристическую, мнемоническую и популяризаторскую функции. Важной является и концептоорганизующая функция ключевых метафор, их способность предопределять направленность истолкования терминов научной парадигмы и интерпретации широкого спектра свойств исследуемого объекта.

Литература

1. Гак В.Г. Языковые преобразования. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1998.

М. Перотто

(Болонский университет)

ТРУДНОСТИ В ПЕРЕВОДЕ С РУССКОГО НА ИТАЛЬЯНСКИЙ У ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ И СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ РКИ

Некоммерческий гуманитарный проект *Культурный мост*, запуск которого был осуществлен в декабре 2011г. в интернет-журнале *Папмамбук*³¹ по инициативе российской писательницы Марины Аромштам, редактора одноименного интернет-портала, возник как международный литературный конкурс для двуязычных детей. Цель мероприятия – развивать детское чтение на русском языке, в частности у детей-билингвов по всему миру. Главной задачей, по словам Аромштам, было «сдвинуть общественный интерес от книги-предмета к чтению как процессу», поскольку именно оно является базовым навыком, «на основе которого строится вся система образования».

В проекте принимают участие русскоязычные дети-билингвы от 6 до 18 лет, свободно выбирающие для перевода на язык страны, в которой они живут (английский, немецкий, французский, итальянский, испанский, иврит, японский, норвежский, финляндский), один текст или более среди размещенных на сайте произведений детской литературы пера современных авторов (С. Востокова, Н. Дашевской, О. Дворняковой, С. Махотина, М. Аромштам и других).

В первом сезоне конкурса, состоявшемся в Израиле в 2017 г., приняли участие 22 билингва. В Италии состоится уже третий выпуск мероприятия, а в Германии - четвертый. В

³¹ URL: <https://www.papmambook.ru/> (дата обращения 20.09.2020)

США к настоящему моменту в конкурсе участвовало около 250 детей. В Италии количество участников так же в целом удовлетворительно: 66 в первом сезоне, 51 во втором и 54 в третьем. В жюри, кроме автора настоящей статьи, входят профессиональные переводчики-русисты такие, как Елена Костюкович, Людмила Криппа, Наталия Осис, Екатерина Игошина, Джулия Де Флорио, Франческа Лаццарин и Сара Полидоро.

В статье представлен анализ работ конкурса *Культурный мост* в сравнении с переводами аналогичных текстов, выполненными студентами, обучающимися РКИ в Болонском университете.

Миф о врожденной способности билингвов к переводу [Harris and Sherwood, 1978] уже давно признан несостоятельным в научном сообществе (например, в *Bilingual: Life and reality* [Grosjean 2010]). Наше исследование показывает, что трудности, возникающие у студентов, не имеющих специального курса по переводу в своей программе обучения РКИ, очень похожи на проблемы детей-билингвов, практикующих перевод как естественную когнитивную деятельность усвоения языка. Следует отметить, что способности детей-билингвов к переводу – редко изучаемый, но несмотря на это, очень интересный предмет. Обычно у двуязычных детей прежде всего рассматриваются лексическая или морфосинтаксическая компетенция, а перевод как способ усвоения билингвальности и бикультурности не получает достаточного освещения. Соответственно, перевод в качестве отдельного специфического предмета не входит в программы русских субботних школ, способствующих сохранению русского языка как эритажного.

В конкурсе *Культурный мост* каждый участник может представить на суд жюри один или несколько переводов на итальянский язык, выбирая среди рассказов четырех уровней сложности: 1. *мостик* (самые короткие и простые тексты), 2.

мосток, 3. *мост* и 4. *супермост* (самые длинные и сложные). Молодые конкуренты должны перевести тексты самостоятельно без дополнительного контроля и помощи родителей, загрузив переводы на платформу «Папмамбук».

Некоторые родители согласились дать дополнительную личную информацию о своих детях: место рождения, состав семьи, уровень обучения в итальянской и, если ребенок посещает, также в русской школах, кроме этого, с кем ребенок общается по-русски. Как уже было указано нами в других работах [Перотто 2013, 2019], русскоязычные дети в Италии обычно проживают в биэтническом контексте (мать русская, отец итальянец) и говорят по-русски более всего дома. Не все ходят в русские «субботние» школы, но, безусловно, посещают итальянские. С возрастом их знание итальянского становится все сильнее и доминирует над знанием русского. Многие дети, хотя и могут считаться билингвами, все же не получают формального обучения на русском языке, поэтому их компетенция развивается лишь на уровне разговорного языка.

Являясь частью жюри конкурса, мы установили, что переводы двуязычных детей показывают достаточно хорошее понимание текста на русском языке – навык, который у итальянских студентов РКИ, развит меньше. Основные трудности русскоязычных детей состоят во влиянии первого языка и в тенденции к дословному переводу. Большие проблемы отмечаются в правильном порядке слов, а также в передаче смысла фразеологизмов и реалий. Без формального обучения у них не образуется ни стилистическая, ни лексическая компетенции, и перевод для них остается естественным, но не сознательным видом билингвальной деятельности.

Билингвизм - необходимое, но недостаточное условие для хорошей переводческой компетенции [Paradis 2004]. Учебный перевод как специальная подготовка к переводческой деятельности мог бы, на наш взгляд,

способствовать улучшению стилистической компетенции и созданию метаязыковой и метакультурной компетенции в усвоении двуязычия у этих детей.

Литература

1. *Grosjean F.* Bilingual: Life and reality. Cambridge, MA 2010.
2. *Harris B.* The importance of natural translation // Working papers in Bilingualism, 1977, 12.
3. *Harris B., Sherwood B.* Translating as an innate skill // D. Gerver, H.W. Sinaiko (eds) Language interpretation and communication. New York, 1978.
4. *Malakoff M., Hakuta K.* Translation skill and metalinguistic awareness in bilinguals // E. Bialystok (ed.) Language processing in bilingual children, York, Toronto, 1991.
5. *Paradis M.* A Neurolinguistic theory of Bilingualism, Amsterdam, Philadelphia, 2004.
6. *Перотто М.* Витальность русского языка у второго поколения русскоязычных мигрантов в Италии. К продолжению исследования // М. Garzaniti, A. Alberti, M. Perotto, B. Sulpasso (ed.), *Contributi italiani al XV Congresso Internazionale degli Slavisti.* – Minsk, 20-27 agosto 2013, Firenze, 2013.
7. *Перотто М.* Двуязычие русских детей в Италии: новые перспективы исследования // Язык, культура, ментальность: проблемы и перспективы филологических исследований. – Курск, 2019.
8. *Перотто М.* Конкурс «Культурный Мост» и проблемы перевода у детей-билингвов // Горизонты современной русистики, сборник Международной научной конференции, посвященной 90-летию юбилею Академика В.Г. Костомарова. – М., 2020.
9. *Чиршева Г.Н.* Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков. – Санкт Петербург, 2012.
10. *Хамраева Е.А.* Русский язык для детей-билингвов. Теория и практика. – М., 2015.

Ю.Б. Пикулева, А.А. Киреева
*(Уральский федеральный университет им. первого
Президента России Б.Н. Ельцина)*

АКТУАЛЬНЫЕ МЕТАФОРИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ В ПУБЛИЧНОМ ДИПЛОМАТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ³²

Дипломатический дискурс представляет собой особый вид институционального дискурса, связанный с деятельностью представителей внешнеполитических ведомств, которые отстаивают интересы страны в рамках межгосударственного общения. Эта коммуникативная деятельность реализуется в двух формах: скрытой (непубличной) и открытой (публичной), причем степень публичности речи дипломатов с каждым годом увеличивается. Этому способствуют средства массовой информации и Интернет.

В публичном дипломатическом дискурсе (в отличие от непубличного, опирающегося на принципы официально-деловой стилистики) увеличивается количество экспрессивных средств. Так, например, метафоры становятся средством выражения оценки сложившихся международных отношений и взаимодействия государств.

Концепция когнитивной метафоры, предложенная Дж. Лакоффом и М. Джонсоном и обосновывающая мысль о том, что «мы понимаем мир, думаем и действуем в метафорических терминах» [Лакофф, Джонсон 2017; 208], позволяет через анализ метафор в речи дипломатов выявить те когнитивные категории и оценочные смыслы, которые значимы для картины мира работника МИДа.

Был проведен срезовой анализ публичных высказываний министра иностранных дел РФ С. В. Лаврова, постоянного представителя РФ при ООН В. А. Небензи,

³² Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-012-00399 А "Аксиологический потенциал современной русской метафоры".

официального представителя МИД РФ М. В. Захаровой (выступления, брифинги, интервью, посты в личном блоге). Проведенный анализ показал ряд повторяющихся метафорических моделей, которые формируют представление об оценочном векторе, свойственном для описания дипломатических отношений.

Частотными в речи дипломатов оказались социоморфные метафоры: «Дипломатические отношения – это война», «Дипломатические отношения – это игра / спорт», «Дипломатические отношения – это искусство», «Дипломатические отношения – это наука». Такие метафоры, часто имеющие негативный оценочный потенциал, подчеркивают сложный, комплексный характер дипломатических усилий, агрессивную конкуренцию между государствами, в которой все средства хороши для «победы над противником».

Значимы для речи дипломатов ориентационные метафоры: метафора пути и метафора пространства, которые в более нейтральной стилистике отражают направления деятельности, приоритеты государств, изменения обстановки в государстве и мире.

Популярны и артефактные метафоры, которые представляют дипломатические отношения как строительство, кухню. Такие метафоры подчеркивают, что события, происходящие на международной арене, творятся руками человека и в некоторых случаях имеют «грязный», скрытый от посторонних глаз характер.

Литература

1. *Лакофф Дж., Джонсон М.* Метафоры, которыми мы живем. – М, 2017. – 256 с.

Н.А. Прокофьева

*(Санкт-Петербургский государственный
университет)*

Е.А. Щеглова

*(Санкт-Петербургский государственный
университет, Институт лингвистических исследований
РАН)*

**ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ
ТЕМАТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «КИТАЙ»
В ПЕРИОДИЧЕСКИХ ГЕОГРАФИЧЕСКИХ
ИЗДАНИЯХ XIX ВЕКА³³**

XIX век в известном смысле можно назвать продолжением эпохи географических открытий. Это время активного развития торговых связей с соседними странами и борьбы за влияние на территории вновь открытых государств. Продолжаются и собственно географические изыскания: исчезают стереотипные представления о загадочных народах, фантастические описания неизученных стран заменяются вполне реальными, содержащими фактуальную информацию, проверенную и зафиксированную учёными. Во многом этому способствуют периодические издания, в частности те, которые ориентированы на репрезентацию географических открытий. Неслучаен в середине XIX века всплеск интереса к научно-популярной журналистике, в недрах которой формируется будущее направление трэвел-журналистики, в которой и представляются основные сведения о вновь открытых границах, странах, народах. В частности, интерес представляет официальный печатный орган Российского географического общества «Записки Императорского Русского Географического общества» (далее ЗИРГО).

Особенности представления информации о стране позволяют судить об интересах государства, связанных с этой

³³ Доклад подготовлен по результатам реализации гранта РФФИ (Русский язык в медиапространстве XIX века, № 20-012-00413\20).

страной. Скажем, современная трэвел-журналистика существует преимущественно в развлекательном сегменте, поэтому основными вопросами, привлечёнными к развёртыванию текстов, сегодня является вопрос о достопримечательностях и еде. В XIX веке журналистика научно-популярного направления выполняет принципиально иные задачи: информирование о политике государства, трансляция государственных интересов, привлечение внимания к проблемам государственной экспансии со стороны деловых кругов общества. Поэтому ЗИРГО отражали в своих материалах основные направления деятельности общества, которая не ограничивалась исключительно научными интересами и была тесно связана с государственной политикой.

Особый интерес представляют публикации, посвящённые описанию территорий, являющихся зонами прицельного внешнеполитического внимания России. Середина века – это время противостояния на внешнеполитической арене между Российской Империей и Англией, достигшее своего пика в период Крымской войны. Особой сферой интереса для обоих государств являются страны, представляющие собой новые рынки сбыта в складывающейся системе мировой торговли. Россию с Китаем связывали давние торговые отношения, однако они имели скорее частный характер (Кяхта). Господство Англии в этом регионе воспринималось как своего рода вызов, России необходимы были данные для установления перспективы развития торговых отношений в будущем. Отсюда тематическая специфика лексики, задействованной в репрезентации Китая в материалах ЗИРГО. Тематической доминантой этих текстов является торговля. Отсюда группы лексики, которые можно выделить – товары (списочный характер подачи информации с указанием точных цен), торговые пути (точные топонимы, определение расстояния как по протяженности, так и по временным затратам), денежные единицы (указаны соотношения между

различными валютами), средства перевозки товаров и др. Под влияние данной тематической доминанты попадают и другие тематические группы: флора и фауна Китая описывается в основном с точки зрения сельского хозяйства (то есть опять же торговых перспектив), география через призму удобства передвижения по территории с точными географическими наименованиями – маркерами пути, обычаи местных жителей в свете их влияния на торговые сделки (*счастливые и несчастные дни*).

В рамках настоящего исследования рассматриваются особенности востребованных в ЗИРГО номинаций внутри тематического поля «Китай» в аспекте отражения в них ключевых интересов общества.

Н.А. Рядовых

(Уральский государственный юридический университет)

К ВОПРОСУ О КАТЕГОРИАЛЬНО-ТЕКСТОВОМ АНАЛИЗЕ АКАФИСТА

Русистика как область филологии, изучающая теоретические и практические аспекты русского языка, обращается к проблеме системной организации речевой коммуникации. В функциональной стилистике коммуникативно-прагматический подход реализуется с помощью категориально-текстовой концепции [Матвеева 1990; 3–161], которая соотносится со специфическими чертами коммуникативной триады (говорящий – предмет речи – слушающий).

На категориально-текстовом основании анализируются экстра- и интратекстуальные особенности [Валгина 2003; 17] однотипных текстов определенного функционального стиля, что позволяет выявлять общестилевую коммуникативно-прагматическую специфику [Ицкович 2015; 38].

Актуальную практическую значимость приобретают результаты категориально-текстового анализа акафиста – текстотипа религиозного стиля, вошедшего в функциональную парадигму современного русского языка относительно недавно – на рубеже XX – XXI веков.

В результате анализа текстовых категорий темы, композиции, тональности и хронотопа акафиста выявляются закономерности, основанные на принципах отражательности и системной взаимообусловленности. В текстотипе акафиста реализуется категориально-тематическая типология, выражающая христианское представление о двоемирии Божественного и земного. Выделяются такие темы, как *сакральная*, *объективная* (разновидности: *объективно-сакральная* и *объективно-профанная*), *субъективная*. Взаимосвязь текстовых категорий темы и композиции обнаруживается в наличии определенных композиционно-тематических моделей. В соответствии с категориально-текстовой корреляцией темы и хронотопа выделяются следующие типы изоморфных категорий времени и пространства: *сакральный*, *объективный* (разновидности: *объективно-сакральный* и *объективно-профанный*), *субъективный* (разновидности: *субъективно-сакральный* и *субъективно-профанный*). Текстовая категория тональности акафиста вербализируется как синтез ядерной – *благоговейной* и периферийной – *уничижительной* эмоционально-волевых установок коллективного адресанта. Актуализация категории тональности осуществляется на пересечении текстовых категорий темы, композиции, хронотопа.

Категориально-текстовой анализ, проведенный на материале текстотипа религиозного стиля – акафиста, выявляет специфику стилевой коммуникативно-прагматической системности и подтверждает высокую

результативность категориально-текстового метода исследования.

Литература

1. *Валгина Н.С.* Теория текста. – М., 2003. – 279 с.
2. *Ицкович Т.В.* Категориально-текстовая специфика современной православной проповеди. – Екатеринбург, 2015. – 150 с.
3. *Матвеева Т.В.* Функциональные стили в аспекте текстовых категорий. – Свердловск, 1990. – 172 с.

Т.Ю. Сатучина

(Кемеровский государственный университет)

ЗАВИСИМОСТЬ СТРАТЕГИЙ ТОЛКОВАНИЯ СЛОВА ОТ ЕГО ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК

Лексика русского языка характеризуется качественно-количественной разнородностью образующих ее тематических групп, а также разнообразием лексических, словообразовательных и функциональных характеристик. Согласно развиваемой нами концепции, процесс толкования слов, принадлежащих разным лексико-семантическим классам (*конкретная лексика – абстрактная лексика*), осуществляется с преимущественным применением различных семантизирующих стратегий [Голев 2010; 217–218]. Но репертуар этих стратегий, а также их соотношение при толковании разных типов лексики представлен неравномерно. Это положение получило экспериментальное обоснование. Носителям языка (50 человек) было предложено ответить на вопрос: «Каково значение следующих слов?».

Наиболее частотно используемой при толковании всех групп лексики оказывается *дефиниционная стратегия*. Данная стратегия обнаруживает вариативность семантизирующего результата, проявляющуюся в содержании толкования, а именно в репрезентируемом денотате и наборе дифференциальных признаков.

Вариативность денотата: *Чайка – птица / птичка; представитель мира животных.* На этапе соотнесенности с денотатом вариативность семантизирующего результата представлена в минимальной степени и сводится или к противопоставлению по линии родо-видовых связей (*птица / представитель мира животных*), или по линии эпидигматических противопоставлений (*птица / птичка*).

Вариативность дифференциальных признаков: *Чайка – живет около моря (место обитания); летает над морем в виде галочки; подбирающая падаль (особенности полета / поведения); имеющая светлое оперение (цвет); питается рыбой (питание); небольшая (размер); издаюи звуки «кар-кар», но не как ворона (звук); птица красивая (производимое впечатление); мешающая отдыхающим (утилитарность).*

В обыденных семантизациях **абстрактной лексики** преобладает характеристика детального описания признаков, отличающих одно явление от другого. *Любовь – чувство, связанное с переживанием приятных моментов. Ненависть – сильное негативное чувство к чему-либо.*

В качестве второстепенных стратегий выступают: **ассоциативная, контекстная, мотивационная, отсылочная.**

Ассоциативная стратегия семантизации направлена на соотнесение наименования слова с закрепленным за ним признаком, свойством, действием. *Чайка – лететь; море, солнце, песок. Любовь – бабочки; мама.* **Отсылочная стратегия** представлена парадигматическим типом отношений. *Топор – орудие. Любовь – симпатия.* Семантизация посредством **контекстной стратегии** осуществляется через употребление слова в определенном контексте, шире – в прецедентных текстах. *Чайка – название рассказа / пьесы Чехова. Лошадь – работает как лошадь.* **Мотивационная стратегия** направлена на экспликацию

признака, положенного в основу номинации. *Чайка – попить чаю; чай.*

Литература

1. *Голев Н. Д.* Обыденное и профессиональное лексикографирование: аспекты и оппозиции // Обыденное метаязыковое сознание: онтологические и гносеологические аспекты. Ч. 3: коллективная монография / отв. ред. Голев Н.Д. – Кемерово, 2010. – 350 с.

Н.В. Семенова

*(Санкт-Петербургский государственный университет
гражданской авиации)*

Ю.Р. Амлинская

(Международная онлайн-школа русского языка «Russificate»)

А.М. Пуляевская

(ООО Центр «Златоуст»)

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ «НАЦИОНАЛЬНОГО КОРПУСА РУССКОГО ЯЗЫКА» В АСПЕКТЕ РКИ

«Национальный корпус русского языка» (далее – НКРЯ) – незаменимый инструмент для создания собственных дидактических и методических материалов для занятий по РКИ на аутентичном материале. Эта особенность информационного ресурса была отмечена еще на этапе его создания [Добрушина, Левинзон 2006; 163-178]. В настоящей статье мы хотели бы обратить внимание коллег на его лингвометодический потенциал, акцентируя внимание на разных типах упражнений для иностранных учащихся. Отметим, что эффективная работа с корпусом, по нашему мнению, возможна только начиная с порогового уровня (B1). Использование подкорпусов же оптимально, на наш взгляд, с порогового продвинутого (B2) и выше.

На пороговом уровне подобные упражнения, как правило, являются операционными по своему типу и имеют следующие разновидности: имитативные, подстановочные,

трансформационные, репродуктивные. С порогового продвинутого уже можно применять мотивационный тип упражнений, привлекая для этого разные подкорпусы.

Операционные упражнения строятся на основе поиска точных форм, включая семантический поиск (наиболее эффективны во всех видах работы с лексикой, например, подбору слов по тематической принадлежности, характеристике той или иной лексической парадигмы (синонимических, гипер-гипонимических рядов, антонимических пар, паронимов и др.), характеристике семантических полей и ЛСГ); поиска точных конструкций (полезен при отработке грамматических навыков, а с применением статистических подсчетов это удачный вариант в плане стилистических заданий). Мотивационные упражнения предполагают, главным образом, формулировку собственных параметров поиска с проверкой их затем по данным НКРЯ и имеют выход в речевую практику.

В качестве примеров приведем несколько формулировок упражнений.

- Определите наиболее частотное слово из синонимического ряда «счастливый – блаженный, благодатный, благоприятный, удачный, успешный, удачливый» (предполагается поиск точной формы, статистический подсчет).
- Определите контексты употребления слов *осмысливать* и *осмыслять*; *забыть* и *подзабыть* (предполагается поиск точной формы, анализ данных в формате KWIC);
- Охарактеризуйте сферу употребления лексемы *хохотнул* (предполагается поиск точной формы по разным подкорпусам);
- Сформируйте ЛСГ по заданному параметру ‘здания и сооружения’ (предполагается поиск по семантическим признакам: r:concr & t:constr & top:contain, анализ данных в формате KWIC);

- Дайте характеристику невербальной семиотике на основе просмотра мультимедийного подкорпуса с заданным параметром ‘улыбка’ (мотивационный тип упражнения).

Литература

1. Добрушина Н.Р., Левинзон А.И. Информационные технологии в гуманитарном образовании: Национальный корпус русского языка // Вопросы образования. – 2006. – №4.

И.А. Субботкина

*(Московский государственный технический университет
им. Н.Э. Баумана)*

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ АВТОРИЗАЦИИ ВЫСКАЗЫВАНИЯ: ОСЛОЖНЕННЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ АВТОРИЗУЮЩЕГО ТИПА

1. В учебниках РКИ изучение глаголов основано в первую очередь на принципе глагольного управления. Семантическое устройство предложения, внутренние связи между его компонентами, а также особенности функционирования глагола в определённом типе текста обычно остаются за рамками учебных задач, что является методически обоснованным на начальном этапе.

2. При построении высказывания необходимо выбрать нужное лексическое средство и синтаксическую конструкцию. А для понимания структурно и семантически осложнённого предложения необходимо увидеть в нём базовые модели, из которых оно состоит. Таким образом, проблема семантического устройства предложения актуальна не только для изучающего язык, но и для наших коллег, которых синтаксически и семантически сложные фразы порой ставят в тупик.

3. Известно, что семантическую основу предложения образуют два взаимообусловленных и взаимно дополняющих друг друга субъектно-предикатных комплекса. Одним из способов обозначить источник знания, лежащий в основе сообщения, является авторизация. В авторизованном

высказывании авторизующий компонент взаимодействует с базовой моделью предложения.

4. Рассмотрим формальное усложнение базовой модели на следующем примере: *Апофис – это наиболее опасный для земной цивилизации на данный момент астероид.*

Мы видим, что это утверждение не является абсолютно достоверным и вызывает естественный вопрос, кто так считает, чья это точка зрения.

Ответить на этот вопрос можно, не изменяя авторизуемую часть. Но возможно также взаимодействие двух компонентов рамочным способом, когда авторизующий компонент остаётся без изменений и включает в себя авторизуемую часть, вызывая в ней некоторые грамматические изменения (этот астероид считается опасным). Именно такие предложения мы называем осложненными предложениями авторизующего типа (ОПАТ).

5. Особую функцию в ОПАТ выполняют модальные и экспрессивно-оценочные вводные слова, наречия и частицы, которые обращены к собственно речевой деятельности автора текста и на него же ориентированы (почему-то, небезосновательно, вероятно, по справедливости).

Литература

1. *Апресян Ю.Д.* Об интегральном словаре русского языка // Семиотика и информатика, вып. 32, 1991.
2. *Балли Ш.* Общая лингвистика и вопросы французского языка. – М., 1955.
3. *Золотова Г.А.* Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. – М., Наука, 1982.
4. *Онипенко Н.К.* Идея субъектной перспективы в русской грамматике // Русистика сегодня, №3, 1994.

С.Е. Тимофеев,
С.Н. Стародубец

(Брянский государственный университет
имени ак. И.Г. Петровского)

**СПЕЦИФИКА ИДЕОЛОГИЗАЦИИ СОСТАВНОГО
НАИМЕНОВАНИЯ *ВЕЖЛИВЫЕ ЛЮДИ*
В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ И ЕГО
ЭКВИВАЛЕНТОВ *LITTLE GREEN MEN / POLITE
PEOPLE* В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ³⁴**

Объект исследования - современный политический и масс-медиа дискурс в русском и английском языках. **Предмет** исследования – составное наименование (СН) *вежливые люди* и его эквиваленты *little green men* и *polite people* в английском языке. В качестве **материала** для исследования послужили Национальный корпус русского языка (НКРЯ) [URL: <http://www.ruscorpora.ru>], крупнейший современный электронный языковой корпус NOW Corpus (News on the Web) [URL: <https://corpus.byu.edu/now/>].

Составное наименование *вежливые люди* представляет собой относительно новое понятие, зафиксированное в языке, получившее свое распространение в результате событий на Крымском полуострове в 2014 г.

Коммуникативное значение, актуальное для современного русского языка СН *вежливые люди* представлено:

1) гиперсемой – «российские военные, вооружённые люди в камуфляжной форме без опознавательных знаков, осуществившие присоединение Крыма к России в результате референдума»,

³⁴ Доклад подготовлен по результатам реализации проекта 19-312-90031 («Аспиранты») «Специфика идеологизации составного наименования в русском и английском языке» (2019 г.)

2) дифференциальными семами: «отличающиеся корректностью, сдержанностью и высоконравственным отношением к коренным жителям Крыма», «сверхсовременные», «высокопрофессиональные», «внимательные».

В русскоязычной картине мира наблюдаем общую тенденцию к нейтрально-позитивному восприятию феномена *вежливые люди* и подчеркиваем фактически отсутствие отрицательно окрашенных сем, характеризующих понятие.

СН *вежливые люди* закрепилось в узусе русского языка, эксплицирует идеологическую мелиоративную оценочность и этнокультурную коннотацию.

Специфика идеологизации СН *вежливые люди* в современном русском языке определена процессом эвфемистической метафоризации и фреймом «Внутренние качества и характеристики», в результате которой атрибут «вежливые» с опорой на фоновые знания адресата и адресанта эксплицирует идеологическую оценочность.

Аналогами СН *вежливые люди* являются англоязычные *little green men* и *polite people*.

Коммуникативное значение, актуальное для современного английского языка СН *little green men* представлено:

1) гиперсемой – “an imaginary or hypothetical being from outer space”;

2) дифференциальными семами: “non-uniformed and unidentified well-equipped and organized paratroopers and special forces without Russian Army insignia who seized the Crimean peninsula in 2014”.

Что касается англоязычного аналога *little green men/polite people*, констатируем очевидное смещение модуса значения в отрицательную плоскость. Подобный факт отражает разный взгляд России и мира на события, произошедшие в Крыму в 2014 г.

СН *little green men/polite people* закрепились в англоязычном узусе, эксплицирует идеологическую оценочность преимущественно пейоративного типа и этнокультурную коннотацию.

Специфика идеологизации СН *little green men/polite people* в английском языке определяется слотом «Захват Крыма Россией», включённым во фрейм «Образ и способ действий», в составе которого *little green men/polite people* – субъект действия, «таинственная военная или полувоенная сила, действующая на востоке Украины, прозванная «маленькими зелёными человечками».

Литература

1. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения: 12.08.2020).

2. NOW (News on the Web) Corpus [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://corpus.byu.edu/now/> (дата обращения: 12.08.2020).

3. Тимофеев С.Е. Составное наименование *вежливые люди* в современном политическом и масс-медиа дискурсе // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2018. – № 5. – С. 236-244.

Л.Н. Третьякова

(Российский университет дружбы народов)

COVID-19 И ВОЕННАЯ МЕТАФОРА

«...Убивает не столько агрессивность вируса, сколько неизвестность, помноженная на панику и страх, которые она порождает среди населения...»

Франк Тилье «Пандемия»

Современный мир отличают мультикультурализм и расширение экономической глобализации. В то же время нестабильность международной обстановки и обострение

глобальных вызовов, вызванных пандемией во всём мире, привело к усилению влияния в языках военной метафорики.

Военная метафора принадлежит к древнейшему виду в области образования сравнительных систем в языке. В настоящее время изучение военной метафоры оказалось весьма актуальным: в условиях пандемии военная метафора предстала образованием более сложным, чем это представлялось ранее. Военная метафора живет не только в языке и культуре, она - в нашей жизни. Это доказывают в первую очередь исследования Дж. Лакоффа и М. Джонсона. Исследователи доказали, что военные метафоры не только преобразуют поэтический текст, но и активно влияют на структуру обыденного лингвисты пришли к выводу, что метафора есть механизм освоения окружающего мира человеческим мышлением. Дж. Лакофф и М.Джонсон заявили, что в обыденной жизни люди мыслят в терминах войны: «Спор - это война». [Лакофф, Джонсон 2008; 27-28].

В настоящее время развивается гипотеза о том, что военная метафора оказывает влияние на процесс принятия языковой личностью определённых решений. Заметим, что носитель языка видит те альтернативы, которые предлагает данная метафора. Доказано, что в периоды революций и кризисов в экономике интенсивность употребления милитарных метафор возрастает в несколько раз. Главная метафора сейчас: пандемия - война всего населения Земли или отдельно взятой страны против коронавируса.

Военная метафора в России имеет свою специфику, связь с Великой Отечественной войной. Журналист Кирилл Сосков пишет: «Я поймал себя на мысли, что все ковид-разногласия по поводу соблюдения самоизоляции, по поводу масок и прочего, очень легко объяснить тем, что россиянам на генетическом уровне привычнее бороться с каким-то ясным и

понятным врагом, нежели с чем-то неосвязаемым, типа какого-то вируса...

В годы войны ничего и никому объяснять не требовалось. Все знали, кто такие фашисты и зачем они пришли. И нещадно били, били врага.» [Сосков 2020; 10].

Исследование военной метафорики даёт возможность представить виды представления образа пандемии в международных СМИ. Военная метафора в СМИ оказывает сильное эмоциональное воздействие на языковую личность и формирует у неё ответственное отношение к вызовам пандемии.

Литература

1. *Лакофф Дж., Джонсон М.* Метафоры, которыми мы живём. – М., 2008.
2. *Сосков К.* О карантине и войне // Метро, 7августа 2020, с.10.

В.М. Шаклеин

(Российский университет дружбы народов)

СОЦИОСТРАТИФИКАЦИОННЫЙ АСПЕКТ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ³⁵

Лингвострановедческий аспект в методике преподавания русского языка как иностранного, разработанный в 1970-е гг. Е.М. Верещагиным, В.Г. Костомаровым, сегодня продолжает оставаться важнейшей составной частью учебного процесса. Более того, его значение возрастает в связи с использованием в процессе изучения русского языка в иностранной аудитории новых информационных технологий.

³⁵ Доклад подготовлен по итогам реализации проекта 19-012-20113 «Международная научно-практическая конференция молодых ученых «Изучение и преподавание русского языка в разных лингвокультурных средах» (2019 г.)»

Здесь представляется уместным говорить о том, что вышеназванный методический аспект может быть сосредоточен не только на усвоении студентами фоновых, этнокультурных знаний на базе методических принципов лингвострановедения, но и на ознакомлении их с социокультурной спецификой говорящих на этом языке представителей современного российского общества.

Этот тезис основывается на том, что различные типы социальных страт имеют разные языковые и речевые предпочтения и, вероятно, разные требования к актам коммуникации в той или иной лингвокультурной ситуации.

Здесь можно говорить о различных уровнях языковой и речевой практики: у государственных служащих высшего звена, профессорско-преподавательского состава вузов, представителей крупного, среднего бизнеса, других социальных страт.

Обращается внимание на необходимость соответствующей подготовки иностранных учащихся к актам реальной коммуникации в условиях современной российской лингвокультуры с представителями различных социальных страт. В связи с этим необходимо дальнейшее уточнение задач реализации лингвострановедческого аспекта межкультурной коммуникации. Актуальность такого подхода возрастает еще и потому, что на первый план здесь выходит не только знание особенностей национальных систем коммуникации, но и умение ими пользоваться, адекватно и своевременно на них реагировать.

Для успешного коммуникативного участия в той или иной лингвокультурной ситуации иностранный учащийся должен иметь определенное представление не только об актуальной социальной стратификации в России, в целом, но и о некоторых особенностях общения внутри каждой из этих страт. Такая необходимость вызвана тем, что народ – носитель изучаемого языка, в совокупности представляет ряд, если не множество, коллективов, групп, сообществ, существующих

обособленно, автономно, но вместе с тем находящихся с помощью языка и культуры в различной степени соотносительности, внутренних отношениях между собой. Здесь необходимо обратиться к понятию языкового сообщества, которое в лингвокультурологическом смысле представляет собой автономную социокультурную страту, отличающуюся рядом характеристик, которая формируется с учетом набора ряда критериев, например, социального статуса, образования, происхождения, способностей и т.д.

Одна из особенностей социокультурной стратификации современного российского общества - отсутствие корреляции имущественного ценза и образования, и, следовательно, уровня владения русским языком и уровня коммуникации. Очевидно, поэтому коммуникация иностранного учащегося с представителями некоторых социальных страт (например, чиновниками того или иного уровня, специалистами сферы обслуживания, служащими самых разных сфер деятельности и т.д.) потребуют хорошего владения русским языком. Более того, в глазах представителей этих страт оценка языковой личности иностранцев может существенно возрасти. Иностранец учащийся должен также иметь определенное представление о речевом портрете представителей страт, занимающих невысокое положение в социальной иерархии российского общества.

Таким образом, лингвострановедческий подход к подготовке студентов участвовать в коммуникации должен быть сосредоточен на овладении и фоновыми, этнокультурными реалиями и на ознакомлении с социокультурной стратификацией современного российского общества страны изучаемого языка.

Т.В. Шустикова

(Российский университет дружбы народов)

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ И ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА СТАРТОВОМ УРОВНЕ ОВЛАДЕНИЯ РКИ

Проблемы формирования интеллектуальной и эмоциональной активности в процессе развития иноязычной личности являются актуальными в современной методике преподавания иностранных языков и РКИ. Актуальность данной проблематики объясняется тем, что в настоящее время все больше привлекают к себе внимание вопросы интеллектуально-эмоционального развития потенциала поликультурной личности. Как отмечает ряд исследователей, в современном мире в процессе общения доля коэффициента умственного развития в деловом и жизненном успехе человека составляет примерно 20%, остальное же зависит преимущественно от коэффициента эмоционального развития [Комарова 2017; 133- 137].

В научно-практический обиход все шире вводится понятие «эмоциональный интеллект». Оно включает в себя определенную сумму знаний, умений и способностей человека, позволяющих ему распознавать и понимать эмоции и мотивации участников социального взаимодействия. Постепенно рождается возможность и готовность осуществлять желаемые реальные действия и при необходимости их корректировать в процессе общения. По словам известного американского психолога Дэвида Р. Карузо, «очень важно понимать, что эмоциональный интеллект — это не противоположность интеллекта, это не триумф сердца над головой — это единственный путь пересечения» *обоих*», [<https://rosuchebnik.ru/material/emotsionalnyy-intellekt-i-sposoby-ego-razvitiya-article/>]

Все вышесказанное является особенно актуальным и нуждается в методической разработке при обучении речевому

поликультурному общению. Отечественная методика преподавания иностранных языков и РКИ, в частности, традиционно обращается к вопросам о роли интеллектуального и эмоционального факторов в лингводидактическом процессе. Эти вопросы рассматривались в русле результатов психологических, педагогических, психолингвистических исследований многих десятилетий (Б.Г. Ананьев, Б.В. Беляев, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Н.И. Жинкин, П.И. Зинченко, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, К.Ф. Седов, А.А. Смирнов, Е.Ф. Тарасов и мн. др.). В практике обучения иностранным языкам и РКИ используются результаты изучения процессов мышления, механизмов речи, видов памяти, психологические особенности спонтанной речи, этапности в формировании умственных действий и становления речевых навыков (Б.В. Беляев, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Л.Г. Воронин, И.И. Богданова, Ю.А. Бурлаков, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Л.В. Щерба и др.). Проблемам поэтапного формирования речевых навыков и умений при обучении РКИ посвящены работы Г.Г. Городиловой.

При обучении иностранным языкам интеллектуальная и эмоциональная активность в наше время могут рассматриваться как **ключевые факторы развития иноязычной речевой активности** человека. Их формирование осуществляется системно на всех этапах овладения новым языком с учетом специфики контингента учащихся. В отечественной методике сложилось понимание необходимости проведения вводного фонетико-грамматического курса, целью которого является снятие психологических трудностей, «языкового барьера», нередко возникающих у взрослых учащихся, впервые приступающих к изучению русского языка, такого нелегкого в силу флективности.

Интеллектуальная активность взрослых учащихся, имеющих опыт сознательного использования своих когнитивных способностей, развивается на основе теории поэтапного формирования умственных действий. Очень важно понимание особенностей грамматической системы русского языка, последовательное сознательное ее усвоение. Таким образом, учебник (т.е. его авторы лингвисты и методисты) и преподаватель, использующий его и свой личный опыт, последовательно формируют не только знание системы РКИ, но и коммуникативно-речевую компетенцию иностранца. Но подчеркнем, что поставленной цели можно достичь только через развернутую систему упражнений. Они должны строиться как последовательность логических лексико-грамматических задач, решение которых доставляет учащемуся удовольствие, вызывает чувства удовлетворения, радости и гордости. Своего рода это — «Per aspera ad astra».

Отечественная методика накопила разнообразный опыт использования технологий с аудиовизуальными средствами, способствующих интеллектуальной и эмоциональной активности иностранцев при обучении РКИ. Современные ИКТ повышают эффективность учебного процесса, так как являются привычными для учащихся.

В докладе приводятся примеры, иллюстрирующие его основные положения.

Литература

1. *Комарова Э.П.* Интеллектуально-эмоциональное развитие потенциала поликультурной личности: проблемы интеграции // Воронежский государственный технический университет. Вестник «Серия Проблемы высшего образования» 2017 №4 с.133 - 137.

2. <https://rosuchebnik.ru/material/emotsionalnyy-intellekti-sposoby-ego-razvitiya-article/>

Е.В. Щеникова

*(Национальный исследовательский Нижегородский
государственный университет им. Н.И. Лобачевского)*

**АКТИВНЫЕ
МОРФОЛОГО-СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ
ПРОЦЕССЫ В ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ³⁶**

Интернет-дискурс (и в частности, его форумный подвид), который по сравнению с иными сферами публичной коммуникации относительно слабо регулируется литературной нормой, представляет собой ценный лингвистический объект, позволяющий выявить и описать многие активные процессы в русском национальном языке.

В текстах интернет-форумов в числе прочего привлекают внимание неузуальные единицы, находящиеся на стыке морфологии и словообразования и, в силу своей двойственной/тройственной природы, создающие определенные сложности в процессе их лингвистической интерпретации и классификации.

Формы степеней сравнения периодически генерируются при отсутствии в системе соответствующих начальных форм (*самая наидворняжистая дворняга*); аналогичная ситуация наблюдается при образовании таких глагольных форм, как причастия и – реже – деепричастия (*услуживленный*). В ряде контекстов такие единицы прямо мотивируются именами существительными: *гипотезы тех кто "за" гипотезЕЕ тех, кто "против"?* (<http://mainecoon-forum.ru>). В рассматриваемых случаях, по-видимому, имеет место синкретизм словообразовательных и морфологических средств. Специфика рассматриваемых единиц при этом, как правило, ограничивается структурным аспектом: в

³⁶ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и РЯИК в рамках научного проекта № 20-512-23003 «Активные процессы в современном русском языке и их изучение в российской и венгерской лингвистике» (2020–2021 гг.).

функционально-прагматическом, стилистическом плане они почти не отличаются от ненормативных форм, восходящих к узуальным словам (*более квадратный*), от форм, созданных на базе словообразовательных неoderиватов (*обалконить – обалконенный, обалконен*) и т.п.

Притяжательные прилагательные (главным образом, с суффиксом *-ин*) создаются для указания на принадлежность чего-либо неодушевленным предметам: *эта зима была матизкина вторая* (<http://matizclub.net>; *матизка* – ‘автомобиль Daewoo Matiz’). Единицы, омонимичные притяжательным прилагательным, регулярно употребляются с предметным значением (*мой малявкин*). При этом их создание нельзя однозначно рассмотреть как результат процесса субстантивации / реализации флексийного способа; ср. близкие по форме и семантике неuzuальные слова, не имеющие соответствующих адъективных пар (*уходилкин, смешнулькин*).

На стыке языковых уровней находятся имена существительные, образованные флексийным способом и демонстрирующие изменение грамматического рода. Часть таких единиц (прежде всего базирующиеся на игре «род – пол») имеет отчетливую привязку к сфере словообразования (*черный пантер*); часть (случаи стилистической модификации) разной степени сближается с явлениями из области грамматического варьирования (*дебильный наклейк*).

В связи с аномальностью некоторых неoderиватов возникают вопросы относительно их принадлежности к тем или иным частям речи. Отметим, в частности, акронимы, формально (как разновидность аббревиатур) входящие в группу имен существительных, но не обнаруживающие предметной семантики (*ЕМНИП – Если мне не изменяет память*); некоторые сложные слова, созданные способом чистого сложения и/или сращения (*первый-перегонный рейс*), в т.ч. «перетекающие» в словосочетания (*жители злые-наглые-непонятно кем избалованные*).

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В РАЗНЫХ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ СРЕДАХ

Пленарные секционные доклады

**М.К. Абайдельданова,
Л.В. Екшембеева**

*(Казахский национальный университет
имени аль-Фараби)*

РУССКИЙ ЯЗЫК В КАЗАХСТАНЕ: ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ПРОГРАММ ОБУЧЕНИЯ

Русскому языку в Казахстане повезло: Елбасы – Первый президент – в трудные и непонятные 90-ые годы XX столетия сказал, что русский язык – это подарок Истории Казахстану и его надо сохранить. Первая конституция закрепила за ним статус: «в государственных организациях и органах местного самоуправления наравне с казахским языком официально употребляется русский язык» [Конституция Республики Казахстан 1995; статья 7].

В этом году Казахстан отмечал 30-летие Независимости. Изменилось ли отношение к русскому языку простых людей? Мы провели свободный ассоциативный эксперимент с жителями областного города Талдыкорган разных национальностей и возрастов (более 100 человек). Систематизация и анализ ассоциатов на стимул - Русский язык в Казахстане – позволили выстроить интеллект-карту, которая репрезентировала отношение простых людей разных возрастов к русскому языку.

Обобщение результатов эксперимента по разным возрастным группам: 46 процентов ассоциатов связаны со статусом языка: 36 процентов – язык международного

общения; 10 – второй язык. 24 процента респондентов отметили роль языка в развитии интеллекта личности; 14 процентов – качественные параметры (живой, богатый, свободный, благородный); 8 процентов – исключительные функции русского языка, как языка, открывшего миру казахскую литературу и мировую литературу казахскому народу.

Результаты эксперимента заставили задуматься: как и кого обучать сегодня русскому языку в Казахстане? Как при этом рационально использовать новые информационные технологии? Беседы с коллегами-русистами подтвердили высокую потребность жителей Казахстана от 16 до 45 лет в изучении русского языка. Так, одна коллега призналась, что на её страницу в инстаграме подписаны 70 000 человек, желающих повысить уровень владения русским языком.

Кроме программ изучения русского языка как академической дисциплины в школах и вузах Казахстана, появилась необходимость дифференциации обучающих программ по русскому языку по принципу учета и реализации личных потребностей желающих.

Одним из инструментов дифференциации обучающих программ способна стать Интеллект-карта, которая была выстроена по результатам ассоциативного эксперимента. Она используется нами для формулирования цели, ожидаемых результатов, определения ключевых объектов изучения и методологии различных обучающих программ. Например, обучение языку как средству межнационального общения должно осуществляться на интенциональных программах общения, где успешность программ взаимодействия обеспечивается хорошим знанием культурных норм в условиях мультикультуры Казахстана. Изучение русского языка как средства развития интеллекта личности будет эффективным на ином типе обучающего дискурса и иных технологиях. И так далее.

Подробно проблемы дифференциации обучающих программ будут рассмотрены в статье.

Литература

1. Конституция Республики Казахстан. Принята на республиканском референдуме 30 августа 1995 года, статья 7.

Е.Н. Барышникова, Г.Н. Трофимова,
(Российский университет дружбы народов)
**ЦИФРА КАК ИНСТРУМЕНТ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО
ЯЗЫКА В СФЕРЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ
КОММУНИКАЦИИ ЛИЧНОСТИ И ОБЩЕСТВА³⁷**

Цифровизация мирового социума в настоящее время приняла по-настоящему массовый характер. В обществе сложилась ситуация, когда без цифровых технологий и интернета уже невозможна эффективная коммуникация, не возможны социализация и образование. В то же время доступность технических средств всё ещё под вопросом и проблема цифрового неравенства стоит на повестке дня.

Обращаясь к интернет-пространству, необходимо обсудить вопрос о языке общения и языке обучения. Сетевые медиа привлекают большое количество иностранных пользователей, являясь мотивационной основой освоения русскоязычного коммуникационного пространства.

Теория коннективизма [Siemens 2005] по-новому раскрывает актуальные дидактические принципы обучения, такие как обучение в сотрудничестве, активное (деятельностное) обучение, осознанность и самостоятельность в получении знаний, в формировании умений и навыков, которые необходимы для профессиональной реализации в глобальном цифровом мире.

³⁷ Доклад подготовлен по результатам реализации проекта 19-012-20002\19 Международная научно-практическая конференция «Язык и речь в Интернете: личность, общество, коммуникация, культура»

Цифровые технологии становятся неотъемлемым атрибутом не только процесса обучения, но и повседневной жизни человека благодаря широкому распространению смартфонов, планшетных компьютеров и других персональных мобильных устройств [Титова 2017].

РУНЕТ выполняет, с точки зрения лингводидактики, несколько функций: источник информации и поле общения на русском языке, а также обучающий ресурс, позволяющий освоить русский язык. Это и само русскоязычное гипертекстовое лингвокультурное пространство, и различные образовательные ресурсы, непосредственно обеспечивающие изучение русского языка как иностранного.

Интернет позволяет снять речевые барьеры, участвовать в общении на любом уровне владения иностранным языком, создавать свои ресурсы на русском языке иностранным участникам, позволяет участвовать в коммуникации профессиональных сообществ.

Профессионально-ориентированное обучение русскому языку как иностранному журналистов и специалистов в области PR необходимо предполагает «изучение особенностей языка общения русских блогеров и других участников сетевого русскоязычного пространства» [Трофимова 2014; 61].

В то же время специфика интернет-общения такова, что и профессионалам в других областях, желающим включиться в русскоязычный интернет, нужно познакомиться с лингвистической и речевой спецификой лексического и метафорического способа коммуникации в чатах, комментариях, русском инстаграме, твитере, в текстах блогов, а теперь и тик-тока. Даже для работы в дистанционном формате обучения необходимо знать лексику и особенности образования её форм и значений, не входящую в лексические минимумы, но востребованную в данной коммуникативной ситуации [Финагина 2014; 589].

В первую очередь, это переносные значения глаголов движения (*войти/входить в интернет (в зум, в тимс)*), особые лексические образования связанные с англоязычным интернет пространством (*вайфай, мыло, инфа, имхо*), заимствования из английского языка (*бродилка, твитер*), новые значения русских слов (*обновить/обновлять*). Всё это требует комментариев работы с этим материалом при обучении русскому языку как иностранному.

В настоящее время цифровая коммуникационная среда является важной частью русскоязычного мира, поэтому учащимся необходимо предложить пути освоения этого речевого контента, который актуален, вызывает безусловный интерес и в целом способствует более успешной коммуникации на русском языке, в частности и в ситуации обучения в дистанционном формате.

Литература

1. *Титова С.В.* Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика. – М., 2017
2. *Трофимова Г.Н.* Игровые и коллективные формы работы в обучении РКИ с использованием новых технологий // Дни русского языка и культуры в Италии и Бельгии: сборник научно-методических материалов. – Милан-Флоренция, 9-13 июня 2014 г. – Брюссель-Монс-Лёвен, 17-22 октября 2014 г./ под общей редакцией А.В. Должиковой, В.В.Барабаша – М., РУДН, 2014. С.58-76
3. *Финагина Ю.В.* Язык средств массовой информации на занятиях по РКИ как важный фактор формирования лингвострановедческой компетенции при обучении студентов-иностранцев экономического профиля // Научный журнал НИУ ИТМО. Серия «Экономика и экологический менеджмент» №3, 2014. – С. 585-590.
4. *Siemens G.* Learning and knowing in networks: Changing roles for educators and designers. Paper 105: University of Georgia IT Forum, 2005.
URL: <https://it.coe.uga.edu/itforum/Paper105/Siemens.pdf>

Е.М. Дзюба, А.Л. Латухина
*(Нижегородский государственный педагогический
университет им. Козьмы Минина)*

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ СЕНСОРИКИ ГОРОДСКОГО ПРОСТРАНСТВА НИЖНЕГО НОВГОРОДА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

Дидактика русского языка как иностранного находится во взаимодействии с современными научными тенденциями в сфере филологического знания. Так, в литературоведческой науке актуальным в последние годы является исследование текста с точки зрения сенсорной поэтики [Ляпина 2014], а в лингвистике обращают на себя внимание исследования в области лингвосенсорики [Харченко 2012; Нагорная 2017].

Коммуникативная компетенция, являющаяся базовой для обучающегося иностранному языку, успешно осваивается в условиях интегрированного подхода: с опорой на национально-культурные особенности страны пребывания или нового городского пространства. Формы, краски, звуки, запахи (в том числе вкусовые ощущения при знакомстве с новой пищей) часто могут являться причиной культурного дискомфорта. Преодолению этого состояния должна способствовать деятельность преподавателя РКИ по вербализации городского пространства как ментально значимого, культурно-маркированного, чей словесный образ закреплён в национальном сознании.

Вербализация сенсорных представлений и ощущений не только способствует формированию продуктивной речи студента, но и позволяет актуализировать межкультурный диалог, например, при употреблении прямого и переносного значения прилагательных-цветообозначений, различающихся в национальных культурах [Лаенко 2005; 31].

Целесообразным представляется при изучении темы «Город» обращение к региональному материалу. В нашем случае на примере освоения темы «Мой Нижний Новгород».

Отправной точкой занятий является стихотворение Дона-Аминадо «Города и годы», в котором ярко представлена сенсорика городского пространства, связанная с запахом: «старый Лондон пахнет ромом, / Жестью, дымом и туманом», «А Севилья пахнет кожей,...», «Вечных запахов Парижа / Только два. Они все те же:/ Запах жареных каштанов/ И фиалок запах свежий» [Дон-Аминадо 1994; 89].

Работа с данным текстом подразумевает развитие навыков диалогического и монологического говорения: обсуждаются свои и чужие впечатления о других городах и Нижнем Новгороде. В результате составляется цепочка ассоциаций, связанных с восприятием городского пространства.

На последующих этапах работы осуществляется отработка синонимических грамматических конструкций согласования и глагольного и именного управления: например, «запах (чего?) хлеба», «запах (какой?) хлебный», «пахнет (чем?) хлебом». Внимание уделяется преобразованию прямого значения в метафорическое («малиновый закат над Волгой»). На занятиях используются аутентичные тексты разных стилей и жанров, в том числе воспоминаний И. Е. Репина и Ф. И. Шаляпина [Гости о родном городе 1973; 77-76, 92-94].

Литература

1. *Гости о нашем городе*. – Горький, 1973. – 143 с.
2. *Дон-Аминадо*. Наша маленькая жизнь: Стихотворения. Политический памфлет. Проза. Воспоминания. – М., 1994. – 768 с.
3. *Лаенко Л. В.* Перцептивный признак как объект номинации: Автореф. дис. ... доктора филол. наук. – Воронеж, 2005. – 39 с.
4. *Ляпина Л. Е.* Сенсорная поэтика в русской литературе XIX века. Опыт изучения. – Saarbrucken, 2014.– 168 с.

5. *Нагорная А. В.* Лингвосенсорика как перспективное направление современных лингвистических исследований. – М., 2017. – 86 с.
6. *Харченко В. К.* Лингвосенсорика: фундаментальные и прикладные аспекты. – М., 2012. – 214 с.

Л.С. Крючкова

(Московский педагогический государственный университет)

К ПРОБЛЕМЕ ПОНИМАНИЯ ИНОСТРАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ ОБОБЩЁННО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СЕМАНТИКИ

Проблемы понимания активно обсуждаются учёными, методистами, практикующими преподавателями РКИ и даже самими учащимися, которые пытаются освоить русский язык. Чаще всего при этом анализируются трудности понимания при аудировании или чтении какой-либо информации. Однако те же трудности поджидают иностранца и с первых попыток изучения грамматики русского языка. В силу того, что нет похожих языков, каждый язык уникален и неповторим, существует убеждение, что русский язык – один из самых трудных языков в мире. К тому же, изучая иностранный язык, учащийся включается ещё и в сферу межкультурной коммуникации, где родной язык выступает часто как фактор ошибочного восприятия изучаемых категорий, проявляющихся в соотношении категорий родного языка с изучаемым. Легче всего воспринимаются универсальные грамматические категории, составляющие некую общность в родном и изучаемом языках. Трудности понимания возникают при изучении национально-культурных особенностей грамматики. Работая с иностранцами, преподаватели РКИ пытаются донести до сознания учащихся не только форму и функцию языковой единицы, но и её обобщённо-грамматическую семантику. Так, первых уроков в учебниках объясняется, например, локальная семантика

предложного падежа с предлогами **в** и **на**; семантические различия в употреблении форм: *Я должна...* – *Мне надо...* и т.п. Но, к сожалению, национальная специфика не всегда понимается и не усваивается иностранцами, что в речевой деятельности проявляется в виде ошибок и в неразличении условий употребления: *Я болит*; или *Я хочется...* *Мне хочу...* и др. При восприятии лингвистической единицы иностранцу необходимо увидеть или услышать её форму, определить функцию и обобщённо-грамматическую семантику, при говорении или письме выбрать и употребить вариант, принятый в русской лингвистической норме. Однако национально-культурная специфика не воспринимается им частично или в полном объёме, поэтому он не может представить себе это грамматическое явление и, следовательно, осознать его существенные свойства или признаки, не может его понять и употреблять правильно. Роль преподавателя состоит в том, чтобы на уровне доступного для учащегося восприятия привести его кратчайшими путями к пониманию семантических особенностей той или иной грамматической формы, что будет способствовать адекватному её употреблению в конкретной ситуации общения, с конкретным намерением говорящего лица.

В качестве примера проведём анализ предложений по формуле: **У + кого + есть + кто / что** с обобщённо-грамматической семантикой наличия: *У меня есть сердце, а у сердца тайна...* В силу подвижности характера отношений между формой и семантикой в любой грамматической форме можно обнаружить не одно значение, поэтому формула конкретизируется как наличие: лица, предмета, качественной характеристики лица, события, принадлежности / обладания, состояния – болезненного или эмоционального. Каждый лингвистический знак не только многозначен, но и стремится к синтаксической синонимии, вариативности, выявляющей отличительную семантику или противопоставленность по принципу статики (констатации наличия): *У меня грипп*; *У*

отца дом в Подмосковьё; и динамики: Я болею гриппом; Отец владеет домом в Подмосковьё. Методическое решение проблем понимания – в организации обобщающего урока с распределением предложений от центра к периферии с учётом обобщённо-грамматической семантики и вариативности или других возможных реализаций формулы.

И.П. Лысакова

*(Российский государственный педагогический университет
им. А.И.Герцена)*

РАБОТА С ГАЗЕТОЙ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ: СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Использование газеты на занятиях по изучению русского языка в иностранной аудитории всегда вызывает интерес, так как студенты получают в газете информацию о современной российской жизни. Выбор газеты зависит от языкового уровня аудитории и от её национального состава.

На начальном этапе обучения целесообразно выбрать для работы популярное издание («Аргументы и факты») и взять самый короткий жанр(хроникальная заметка). На старших курсах берём более сложное по языку издание («Российская газета») и в текстах репортажа или статьи находим детали, связанные с ориентацией газеты на свою читательскую аудиторию. Для более точного анализа сравниваем материалы на одну тему в разных изданиях.

Литература

1. *Лысакова И.П* Социолнгвистическое исследование советской прессы :теория и практика. – Спб, 2020. – 335 с.

Е.М. Маркова

*(Российский государственный университет
им. А.Н. Косыгина)*

РУССКИЙ ЯЗЫК В УСЛОВИЯХ БЛИЗКОРОДСТВЕННОЙ (РУССКО-СЛОВАЦКОЙ) ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ

Бесспорным является тот факт, что русский язык, изучаемый как иностранный теми, для кого родным является другой славянский язык, имеет свои лингводидактические особенности. Методика русского языка как инославянского (рабочий термин, принятый для названия предмета «русский язык как иностранный» в условиях, когда родным языком является другой славянский язык) в большей степени, чем в случаях неблизкородственного билингвизма, основана на сопоставительных исследованиях русского и родного языка.

Родной язык влияет на усвоение близкородственного иностранного языка намного сильнее, чем в случае неродственных языков. В связи с этим нецелесообразно при обучении русскому языку в славянской среде пользоваться учебниками, которые не ориентированы на славянскую аудиторию. В таких учебниках, с одной стороны, напрасно объясняются некоторые явления, которые носителю славянского языка объяснять не надо (род, падежи, вид глагола, глаголы движения и др.), так как они существуют и функционируют в родном и изучаемом языках одинаково или частично одинаково, с другой стороны, мало внимания уделяется явлениям, где проявляется интерференция родного языка [Розбоудова и др. 2018; 95].

«Лёгкость» изучения родственного языка является иллюзорной, и вслед за начальным успехом вскоре приходит сильное разочарование. Несоответствие вроде бы похожих, но частично различных систем склонения и спряжения, многочисленные различия в глагольном управлении, в форме, семантике и сочетаемости префиксальных глаголов, в целом в синтагматике лексем, в построении сложных предложений,

«подводные камни» в виде межъязыковых омонимов и паронимов – все это значительно тормозит изучение родственного языка в славянской языковой среде, вызывая ещё более сильную интерференцию, чем при изучении неродственного языка.

В условиях близкородственного билингвизма не только транспозиция (положительный перенос) активно осуществляется при изучении любого аспекта, но и интерференция (отрицательное влияние родного языка) проявляются в гораздо большей степени на всех языковых уровнях.

При объяснении грамматических явлений русского языка славянам всегда необходимо исходить из грамматической системы родного славянского языка, так как грамматически они устроены одинаково, но имеют многочисленные частные отличия. Так, только славянским языкам свойственна категория вида глагола, поэтому она не представляет для славян таких трудностей, как для других народов, но средства образования глаголов совершенного вида часто различаются, что ведет к сильнейшей интерференции. В инославянской аудитории не следует слишком подробно отрабатывать, например, формы прошедшего времени глаголов, которые совпадают в родном и изучаемом русском, но необходимо указывать на сходства и отличия в падежных окончаниях существительных и прилагательных, несовпадающие в обоих языках родовые характеристики существительных, уделять повышенное внимание глагольному управлению и т. п.

При изучении падежей в славянской аудитории не работают принятые в практике обучения РКИ принципы изучения падежной системы русского языка, основанные на изучении падежей в зависимости от выражаемой ими функции [Маркова 2019; 384]. В любой славянской аудитории целесообразнее изучать падежные окончания не функционально и синтагматически, а парадигматически, т. е.

при помощи так называемых образцов склонения (напр., существительных мужского рода твёрдого типа и т. п.), с учётом такого способа обучения именам существительным в родном языке. Хотя функциональный подход эффективнее способствует развитию коммуникативной компетенции, славянам он кажется трудным и несистемным, так как у них уже существует устойчивый навык овладения изменением существительных, сформированный на занятиях по родному языку.

Особую прочность демонстрируют навыки и умения, выработанные в родном языке, на синтаксическом уровне: «Синтаксические обороты, связи, конструкции постоянно «вторгаются» в русскую речь обучаемых» [Розанова 2015; 36]. В связи с этим многократно усиливается в инославянской аудитории важность работы над синтаксическими структурами, речевыми моделями, а не отдельными словами или грамматическими явлениями, ведь именно они не только организуют речь.

При изучении лексики в близкородственной аудитории необходимо много внимания уделять фактам «ложного сходства», акцент делать не на общее, а на дифференциальное. Обучение русскому языку как инославянскому характеризуется особой лингводидактической группировкой лексического материала, который должен найти отражение в учебниках. С нашей точки зрения, наиболее важными моментами, требующими билингвального описания, лингвометодической разработки и отражения в учебниках, являются следующие моменты: 1) сопоставление словообразовательных гнёзд с общим корнем; 2) внутренняя форма производных лексем изучаемого языка; 3) межъязыковая омонимия и полисемия; 4) синтагматика общих лексем в русском и родном языках; 5) сравнение лексико-фразеологических гнёзд с одним словом-вершиной; 6) лингвокультурные различия вторичных наименований в изучаемом русском и родном языках. [Маркова 2019; 382].

Благодаря прагматическому и лингвокультурологическому фокусам сопоставительных исследований славянских языков в сферу «ложных сходств» вовлекается широкий круг лексики, отличающейся не только денотативным, но и коннотативным, культурным значением.

Из-за указанных выше моментов близость лексиконов и грамматиконов родного и изучаемого (русского) языков во многом оказывается мнимой, что ведёт к более сильному проявлению интерференции, чем при изучении русского языка в неславянской аудитории. Учет их должен найти отражение как в учебной литературе, так и в линвометодической разработке учебного процесса.

Литература

1. *Маркова Е. М.* Русский язык на постсоветском образовательном пространстве Чехии и Словакии // Русистика без границ. Международный научный журнал. – 2020, №2. София, Болгария. – С. 60-70.
2. *Маркова Е. М.* Специфика обучения русскому языку как второму иностранному в инославянской аудитории // Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан. III Международный Конгресс преподавателей и руководителей подготовительных факультетов вузов РФ «Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность» (16-18 окт. 2019 г.). Сб. статей IV Всеросс. научно-практ. конф. М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2019. – С. 380-385.
3. *Розанова, С. П.* Преподавателям РКИ. Сто сорок семь полезных советов – М.: Флинта; Наука, 2015. – 237 с.
4. *Розбодова Л., Копечны Я., Маркова Е.М.* Школьные учебники русского языка в Чехии сегодня: плюсы и минусы // Вестник РУДН: Русистика. Том 17. – 2019. – № 1. – С. 90-102.

В.А. Степаненко, М.М. Нахабина, Е.Г. Кольовска
(Московский государственный областной университет)
**НОВЫЙ ПОЛИКУЛЬТУРНЫЙ МИР –
НОВЫЙ УЧЕБНИК**

Учебник всегда рассматривался как основное средство обучения, которое играет руководящую роль в работе обучающего (преподавателя) и обучаемого (учащегося). Для преподавателя учебник содержит языковой материал, отобранный и организованный соответствующим образом с учетом главной целевой установки, а именно, овладение основополагающими функциями языка: коммуникативной, когнитивной и эмоционально-оценочной. Материал в учебнике подается определенными дозами, поурочно, в необходимой, ведущей к овладению представленным материалом последовательности, которая помогает преподавателю организовать учебный процесс целенаправленно, эффективно и доступно для учащихся. Для учащихся учебник – это тот материал, который дает им возможность усвоить основы изучаемого языка и сформировать умения пользоваться этим языком в основных видах речевой деятельности: говорении, аудировании, чтении и письме (см., например, [Щукин 2018]).

Создание новых учебников и пособий – необходимый процесс. Меняется жизнь, меняются окружающие нас реалии, развиваются смежные с методикой преподавания РКИ науки: лингвистика, психология, психолингвистика. Изменяется современный русский язык, прежде всего его лексический запас. Изменяются ситуации общения, обогащается тематика. Все это должно находить отражение в современном учебнике и способствовать тому, чтобы учебный процесс шел в ногу со временем.

Концепцию нового учебника РКИ невозможно было бы выработать без анализа развития этого аспекта в отечественной лингводидактике. Уже давно был сделан

глобальный вывод о том, что вектор учебного процесса должен быть направлен на практическое владение языком. Это нашло свое воплощение во всех основных учебниках и учебных пособиях прошлого, целью которых было помочь учащимся как можно скорее включиться в коммуникативную деятельность на русском языке. С изменением экономических, политических, культурно-социальных условий менялись и учебные материалы, содержательно отражающие эти изменения.

Современную ситуацию характеризует возникновение и бурное развитие принципиально новой сферы человеческого общения. Интернет преобразил мир, объединив его в единое информационное поле поликультурного характера. В новом учебнике по русскому языку как иностранному «Привет, Россия!» [Степаненко и др. 2020] русский «культурный ландшафт» вписан в общемировой культурный контекст. Это отразилось и в смыслодержательной части учебных материалов, и в лексике (авторы посчитали возможным расширить лексический минимум элементарного уровня в связи с необходимостью отразить актуальные современные реалии), и в новом наборе коммуникативных ситуаций, и в способах представления самого материала. Учебник ориентирован на активное использование учащимися в их речевой деятельности современных информационно-коммуникационных технологий. В основе учебника лежит занимательный сквозной сюжет, с самого начала вовлекающий учащихся в динамично развивающиеся события, делаая их участниками этих событий. В следующих частях учебника этот сюжет найдет свое продолжение.

Литература

1. Степаненко В. А., Нахабина М. М., Кольовска Е. Г., Плотникова О. В. Привет, Россия!: Учебник русского языка: Элементарный уровень (А1). – М., 2020. – 272 с.

2. Щукин А.Н. Русский язык как иностранный: основы учебниковедения. – М., 2018. – 324 с.

С.С. Хромов

(Московский политехнический университет)

**ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ
ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОЙ ИНТОНАЦИИ
В МУЛЬТИНАЦИОНАЛЬНОЙ АУДИТОРИИ В СВЕТЕ
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ДАННЫХ**

Для методики преподавания русской интонации в иностранной аудитории имеет значение не только опора на специфические национальные особенности языков студентов, но и возможность объединения общих трудностей у носителей языков, несходных генетически, типологически и часто ареально не контактирующих друг с другом, что особенно актуально при обучении в мультинациональной аудитории. Опираясь на теоретические, экспериментальные изыскания и на практический опыт работы в иностранной аудитории, мы обнаружили, что во многих тюркских языках, а также в бурятском, арабском, суахили, сомали, киконго, мальгашском языки в общем вопросе выделяется релевантный участок – терминальная зона, которая произносится восходящей, восходяще-нисходящей и общей выпукло-нисходящей мелодикой. У носителей этих языков рекомендуется формировать перцептивные и артикуляторные навыки интонирования общего вопроса на примере неоднословной фразы с переносом интонационного центра в разные фразовые позиции (начало, середина, конец), которые характеризуются значимым тональным переломом в терминальной зоне высказывания независимо от фразовой позиции.

Другая трудность в овладении русской интонацией этого коммуникативного типа – единая мелодическая вершина, репрезентирующая коммуникативную и кульминативную (выделительную) единицы в русском общем вопросе. В русской речи носителей арабского, суахили, мальгашского, киконго языков часто наблюдается "расщепление" единой мелодической вершины на две однофункциональные (при условии локализации ядра вопроса в неконечных позициях).

В русской речи носителей арабского, суахили, мальгашского, киконго языков при интонировании русского общего вопроса возможно расширение терминальной зоны до двух-трех слогов вместо выделения одного терминального ядерного слога в русском вопросе.

У представителей тональных языков (например, йоруба), а также нетональных аналитических языков (например, сомали) интонация общего вопроса формируется с помощью строгого порядка слов, обязательного лексико-грамматического показателя вопросительности, что вызывает трудности при формировании навыков интонирования русского общего вопроса, в котором вопросительная частица "ли" факультативна. У представителей этих языков русский собственно-общий вопрос воспринимается не как вопрос ввиду отсутствия лексико-грамматического показателя, а как полувопрос, незавершенность, акцентное / эмоциональное выделение. Поэтому при формировании навыков интонирования русского общего вопроса необходимо разрушить стереотип, согласно которому общий вопрос ассоциируется с определенным формальным лексико-грамматическим показателем вопросительности.

При формировании навыков интонирования русского общего вопроса у носителей тональных языков (в нашем эксперименте речь идет о языке йоруба), а также нетональных аналитических (например, сомали) целесообразно опираться на универсальный и артикуляционный механизм реализации интонационных вопросов (без формальных лексико-грамматических показателей вопросительности).

При изучении интонационного противопоставления предикативных и номинативных синтагм в языках различного морфолого-синтаксического строя (в русском – преимущественно флективном; суахили – преимущественно агглютинативном; йоруба – тональном языке изолирующего типа) рассматривались частотные, временные, амплитудные и формантные характеристики.

При сопоставительном анализе акустических характеристик предикативной и номинативной синтагм в языках различного морфолого-синтаксического типа был намеренно использован механизм "идеального" (упрощенного) моделирования в целях выявления базисной сущности механизма интонационной дифференциации. При реализации предикативной синтагмы в проанализированных языках необходима ядерная интонационная информация, сосредоточенная как в первом, так и во втором элементе синтагмы, что позволяет соотнести, сопоставить акустические характеристики первого и второго элементов. В номинативной синтагме акустические характеристики в первом элементе являются информативно достаточными.

Наряду с анализом конкретного акустического механизма дифференциации предикативной и номинативной синтагм в языках различного морфолого-синтаксического строя были также выявлены универсальные (ядерные) интонационные характеристики, проявляющиеся вне зависимости от индивидуально-специфических (идиоматических) черт языка. К таким характеристикам относится не только комплекс вторичных мелодических признаков, но и показатели интенсивности, длительности, а также формантные характеристики ядерных слогов.

Наряду с универсальными акустическими свойствами были также выявлены групповые черты, объединяющие нетональные языки в противовес тональным. К ним, прежде всего, относится форма движения базового мелодического параметра – направление движения частоты основного тона.

Эксперимент наглядно показал не только необходимость учета национальной специфики языков студентов-иностранцев, но и важность поиска и объединения общих трудностей у носителей различных языков, что является существенным компонентом при обучении русской фонетике и интонации в мультинациональной аудитории.

Секционные доклады

Л.К. Алахвердиева

(Донской государственный технический университет)

КУЛЬТУРНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ И КРОСС-КУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ

Знаковой стратегией обучения иностранным языкам в современном мире является формирование у обучающихся кросс-культурной компетенции. Процесс адаптации в новой культурной среде - это и процесс освоения поликультурного пространства. В практике преподавания необходимо правильное этическое отношение к учащимся, условием которого является представление о культурной этнической идентичности каждого, сформированной на родине. С этих позиций современное образование способствует вхождению студента любой национальности в мировое поликультурное пространство, формированию понимания культурного многообразия мира.

В границах учебной группы часто объединены студенты разных стран, для которых зоной комфорта являются занятия по изучению русского языка, открывающего дорогу в студенческое сообщество вуза. Формирование кросс-культурной компетенции как результат кросс-культурного образования, приобщения к знаниям иных культур расширяет зону толерантности в отношении к чужеродности культур.

Эффективны культурообразовательные модели с учетом профессиональных интересов учащихся. Например, одной из форм является работа в научном кружке «Углубленное восприятие информационного пространства», где студенты-архитекторы являются информаторами о культуре своей страны на иностранном для всех русском языке и одновременно познают культуру России. Учащиеся готовят презентации «Народная архитектура моей страны», выступают с докладами на историческом российском материале (напр., «Стиль барокко в русской архитектуре и

литературе», «Лексика русского зодчества» и др.). В результате развития умений межкультурного взаимодействия создаются точки солидарности, совершенствуется и лингвистическая компетенция.

Язык как средство хранения национально-духовной культуры народа всегда служит средством взаимопроникновения культур. Оценки отраженных объектов познания находят знаковое отображение в структуре каждого национального языка вообще и во фразеологии в частности. Являясь универсальной категорией, оценка по-разному выражена в разных языках. Это наиболее антропоцентричная категория. Студенческие проекты могут содержать сопоставительный анализ устойчивых выражений в родном и русском языках

Нельзя отрицать значимость учебных этнопроектов в развитии творческих способностей студентов (напр., «Пушкин»: в течение пяти лет совместно с историко-литературным музеем «Капитанская дочка» на Оренбургской земле к публикации в Пушкинских чтениях подготовлено 10 научных статей студентами из Сенегала, Китая, Руанды, Вьетнама, Джибути, Ирака, Афганистана). В условиях информационного натиска, порой агрессивного, художественные тексты, содержащие универсальные общечеловеческие ценности, остаются незыблемым островком адекватного миропонимания, даже для тех студентов, кто на родине никогда не являлся «читателем», любителем литературы,

Одним из условий формирования кросс-культурной коммуникации также является лично ориентированное индивидуальное обучение.

И.И. Баранова

*(Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого)*

ФОРМИРОВАНИЕ У ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ОСНОВЕ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ «РУССКИЙ ГЛАГОЛ»

В системе взаимосвязанного обучения аспектам языка и видам речевой деятельности грамматический аспект занимает важное место в курсе русского языка как иностранного (РКИ) на всех этапах обучения.

В системе русского языка одной из наиболее значимых частей речи как в грамматическом, так и в семантическом и коммуникативном аспектах, является глагол. Доклад посвящен проблеме формирования языковой компетенции у иностранных учащихся в курсе русского языка. В докладе будет представлено учебное пособие «Русский глагол», созданное коллективом специалистов в области русского языка как иностранного Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого [Баранова, Мелех, Русакова 2019]. Учебное пособие «Русский глагол» предназначено для иностранных граждан, изучающих русский язык «с нуля» для достижения Первого сертификационного уровня (B1). Пособие включает следующие разделы: «Время глагола», «Вид глагола», «Инфинитив», «Глаголы движения», «Глаголы с частицей –ся», «Императив», «Глагол и падеж», «Понятие о причастии», «Понятие о деепричастии».

Пособие «Русский глагол» создано с целью формирования языковых навыков при изучении лексических и грамматических особенностей русского глагола. Пособие может дополнять основные учебники и учебные пособия по русскому языку как иностранному упражнениями, направленными на закрепление изучаемого грамматического материала.

Изучение грамматического материала, представленного в каждом разделе пособия, предваряется краткими комментариями в соответствии с уровнем владения русским языком и этапом изучения системы русского глагола, представлены образцы образования и изменения глагольных форм.

Система упражнений, разработанная авторами учебного пособия, включает как языковые упражнения (упражнения на наблюдение, на использование глагольных форм в заданном контексте и т.д.), так и условно-речевые упражнения, направленные на формирование и совершенствование языковых навыков с целью практического усвоения системы русского глагола.

Учебное пособие содержит упражнения разной степени трудности, что позволяет осуществить индивидуальный подход в реализации познавательной деятельности иностранных учащихся. Достаточное количество упражнений дает возможность выбора необходимого языкового материала при изучении конкретной грамматической темы. В учебное пособие включены также задания в тестовой форме для контроля усвоения грамматических тем пособия.

Учебное пособие «Русский глагол» может быть использовано для изучения системы русского глагола как под руководством преподавателя, так и для самостоятельной работы учащихся. Для самоконтроля при выполнении упражнений в пособии даются ключи.

Литература

1. Баранова И.И., Мелех Н.Т., Русакова Н.Н. Русский глагол: учебное пособие. – М.: Русский язык. Курсы, 2019 – 328 с.

М.В. Боброва

(Институт лингвистических исследований РАН)

Д.А. Бобров

(АН «Конгломерат»)

АНТРОПОНИМЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ³⁸

Процесс освоения языка как иностранного неотрывно связан с освоением культуры народа. На наш взгляд, недооценен в этом аспекте весьма значительный пласт языковых фактов – ономастика. И если в топонимах авторами разработок по РКИ еще может актуализироваться прагматическая составляющая таких лингвокультурных единиц (например, культурно-исторические или эмоционально-оценочные коннотации), то через антропонимы фоновые знания зачастую транслируются лишь косвенно.

Обычно именованья людей используются в методических разработках лишь в аспекте коммуницирования, прежде всего в связи с вопросами этикетного использования компонентов русской трехчленной формулы «имя – отчество – фамилия», полных форм и гипокористик личных имен. Однако уже и данный компонент дидактических материалов, на наш взгляд, требует уточнений.

Так, анализ учебников русского языка для иностранцев, осуществленный Л.С. Головиной [Головина 2012], показал, что «используют в текстах наиболее частотные и свойственные русской культуре имена, как рекомендованные лексическим минимумом., так и выбранные по своему усмотрению...» [там же; 83-84]. Однако эти имена нерелевантны для современной социокультурной ситуации, поскольку, например, некоторые имена действительно были очень популярны (*Наталья, Елена,*

³⁸ Доклад подготовлен по результатам реализации проекта 18-012-00555 Мир и человек в зеркале имен собственных (на материале ономастики Пермского края)

Сергей, Николай), но 30–50 лет назад (см. [Суслова, Суперанская 1991]); некоторые антропонимы (*Петр, Олег, Юрий*) имеют историко-культурные ассоциации с деятелями прошлого, но в настоящее время также практически не востребованы; в каких-то случаях имена встречаются в учебниках довольно часто (*Федор, Вера, Инна, Павел, Роман*), но они никогда не входили в число частотных; при этом крайне редко задействованы действительно частотные в последние десятилетия именованья *Софья, Дарья, Анастасия, Данил / Даниил / Данила, Никита* и под.

Полагаем, в данном случае искажаются представления иностранцев о русской ономастике, такой отбор лингвистических фактов приводит к заведомым ошибкам при формировании компетенций учащихся.

На наш взгляд, значительным упущением является также игнорирование неофициальных именованний людей. Считаю возможным и (на продвинутом уровне обучения) даже необходимым знакомить студентов с таким видом антропонимов, как прозвища.

Известно, что прозвища используются многими народами. У восточных славян изначально оно было обязательным компонентом именованья человека. Со временем эти онимы переместились из центра на периферию ономастической системы, но не было даже короткого периода, когда бы они совсем не употреблялись.

Важная особенность прозвищ – широкое их использование вне зависимости от социального положения поименованных лиц. В частности, как и в иных культурах, прозвищами часто нарекаются правители. И каждый такой оним так или иначе характеризует своего носителя, «работает на образ» политического деятеля.

В настоящее время прозвища активно используются носителями русского языка в условиях неформальной коммуникации. И явление это настолько живое и

распространенное, что почти в каждой книге, почти в каждом фильме мы сталкиваемся с ним. И это не случайно.

Многообразны функции современных прозвищ: они номинируют, дифференцируют и позволяют идентифицировать людей, а кроме того, характеризуют носителей именованных, маркируют «своих» и «чужих», включают игровую и развлекательную составляющую, способствуют конспирации коммуникантов. В отдельных микрогруппах прозвища – средство социализации человека. При этом прозвища отражают языковую картину мира номинаторов, их ценностные ориентиры.

Прозвища – это явление языковое, социальное и индивидуально-психологическое. Их использование в учебном процессе способствует формированию и развитию компетенций иностранных учащихся, становлению их представлений о языковой, коммуникативной, культуроведческой специфике взаимодействия в русскоязычной среде. Полагаем, это возможно с опорой на российское искусство. Очень богатый материал для работы дают словари прозвищ, наиболее интересен «Большой словарь русских прозвищ» Х. Вальтера и В.М. Мокиенко [Вальтер, Мокиенко 2007].

Итак, для повышения уровня языковой и социокультурной компетенций иностранных учащихся необходима корректировка антропонимических дидактических материалов. Это касается принципов формирования ономастического лексического минимума, принципов отбора антропонимов для учебных разработок, принципов отбора ономастических разрядов лексики.

Литература

1. *Андрюшина Н.П., Козлова Т.В.* Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общие владение / Н.П. (электронное издание). — 5 е изд. — СПб.: Златоуст, 2015. — 80 с.

2. *Вальтер Х., Мокиенко В.М.* Большой словарь русских прозвищ. – М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2007.

3. Головина Л. С. Русская ономастика в лингвокультурологической репрезентации для иноязычного адресата. — Псков: Псковский государственный университет, 2012. — 222 с.

4. Сулова, А. В., Суперанская А. В. О русских именах. Изд. 3-е, испр. и доп. Л.: Лениздат, 1991. 220 с.

В.С. Борченко

*(Донской государственной технической
университет)*

РЕАЛИЗАЦИЯ АУДИОВИЗУАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ (ВКЛЮЧЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ)

В образовательное пространство внедряются инновационные педагогические методы и технологии, целью которых служит изменение и улучшение качества педагогического процесса. В обучение русскому языку как иностранному тоже необходимо внедрять и создавать новые формы, методы и технологии, способствующие реализации коммуникативного, личностно-ориентированного и компетентностного подходов.

Поскольку целью обучения РКИ является развитие коммуникативной компетенции, в основе указана речевая модель как единица обучения, следовательно, очень важно применение визуальных, аудитивных и аудиовизуальных средств обучения на занятиях. Для того, чтобы учащиеся могли осуществлять межкультурное взаимодействие, нужно развивать их речевую деятельность – говорение, аудирование, то есть развивать их языковой потенциал.

Главным принципом в обучении языку стал принцип устного опережения, таким образом, после обучения аудированию и говорению ученые советовали переходить к обучению письменной речи.

Аудиовизуальный курс - один из эффективных способов обучения РКИ с целью реализации аудиовизуальной компетенции, предусматривающей тренировку устных форм речевой деятельности путем просмотра видеофильмов, учебных фильмов, телевизионных передач.

Аудиовизуальный метод исследовали многие ученые, например: И.А. Зимняя, А.Н. Щукин, О.П. Быкова, Г.Г. Городилова, Л.П. Мухин, Т.И. Капитонова, А.А. Брагина, Н.С. Петрова и др. Изучая психолингвистику, эксперты заключили, что «информация, передаваемая в виде образов, усваивается эффективнее» [Зимняя 1989; 21].

Профессор А.Н. Щукин определил два типа аудиовидеоматериалов: «аудиовидеосредства можно разделить на учебные – специально разработанные в учебных целях, и аутентичные – документальные, художественные и мультипликационные фильмы и записи телевизионных передач» [Щукин 1981; 113-122].

Литература

1. *Зимняя И.А.* Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного). – М.: Просвещение, 1989. – 219 с.
2. *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.
3. *Щукин А.Н.* Методика использования аудиовизуальных средств (при обучению русскому языку как иностранному в вузе). – М.: Русский язык, 1981. – 128 с.

Т.С. Веселовская

*(Государственный институт русского языка
имени А.С. Пушкина)*

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В УЧЕБНИКАХ ДЛЯ ДЕТЕЙ: КОРПУСНЫЙ ПОДХОД³⁹

В работе представлено исследование прагматического компонента в учебниках по русскому языку для детей младшего школьного возраста с разным уровнем владения русским языком (инофоны, мигранты билингвы и т.д.). Учебник занимает центральное место в обучении, являясь основным источником не только лексико-грамматической, но и лингвострановедческой, в частности, прагматической информации. Корпусный подход в исследовании учебного контента позволяет получить объективные данные о представленности прагматики в учебниках. Исследование прагматики позволяет инофонам овладевать социокультурной компетенцией, адаптироваться к реалиям нового культурного кода. Особенно остро эти вопросы встают для младшекласников, так как процесс их социализации и инкультурации находится в процессе становления.

Материалом исследования является созданный корпус учебников по русскому языку для младшекласников - TIRTEC (Text-Image Russian Textbook Corpus). В настоящее время корпус включает 64 учебника. Прагматический материал был размечен вручную. Отдельно были проанализированы наиболее частотные интенции речевого этикета. Полученные данные были соотнесены с Национальным корпусом русского языка. Кроме того, были проанализированы обращения в детской аудитории (*однокласник, сосед по парте, друг* и подоб.), употребление *ты/Вы* форм обращения к детям, а также некоторые

³⁹ Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект 17-29-09156 Оценка читабельности учебного мультимодального текста методами компьютерной лингвистики и психофизиологии (2017 г.)

гендерные особенности в предъявлении учебного материал. Это в совокупности влияет на создание определенного контекста ситуации общения, а также создает предпосылки для ряда стереотипов и автостереотипов.

Анализ показал несбалансированность и неструктурированность учебников по русскому языку в представлении прагматического материала. Чаще всего прагматика имплицитно представлена в учебных текстах, а специальные примечания, содержащие прагматическую информацию отсутствуют. Извлечение такой информации требует от школьников дополнительных когнитивных усилий. Обеспечение доступности прагматического компонента становится дополнительной задачей для преподавателей-русистов.

Корпусный подход в исследовании учебников открывает перспективные области применения такого анализа: развитие лингвокультурной чувствительности иностранного школьника, исследование уровня сложности текстов учебников, включающих прагматику. Также корпусный подход позволяет за счет большего объема проанализированного материала делать обобщающие выводы о распределении прагматики. Это позволяет учитывать полученные результаты при создании учебников нового поколения, фокусирующихся на важности вхождения школьников в поликультурный мир.

И.И. Вольская

(Белорусский государственный университет транспорта)

Е.А. Вольская

(Гомельский государственный университет имени

Ф. Скорины)

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО МАГИСТРАНТАМ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Подготовка иностранных студентов в вузах Республики Беларусь происходит не только по программе бакалавриата,

но и по программе магистратуры. Одной из обязательных дисциплин является РКИ (русский язык как иностранный). В объем часов включаются аудиторные часы, которые предусматривают проведение практических занятий и самостоятельную работу студентов, написание реферата и сдачу кандидатского экзамена. Цель обучения – обеспечить овладение иностранными студентами нефилологических специальностей высшего образования второй ступени русским языком как средством межкультурного, межличностного и профессионального взаимодействия в социальнокультурной, официально-деловой, профессиональной и повседневной сферах общения в неограниченном круге коммуникативных ситуаций и тем общения в пределах уровня компетентного владения языком (в международной классификации соответствует уровню C1).

Исходя из вышеизложенного встал вопрос о методическом планировании занятий по русскому языку как иностранному. Поэтому в программу подготовки магистрантов закладываются как темы на повторение (согласование форм числительных с прилагательными, видовременные формы глаголов, причастия и деепричастия, стилистика и т.д.), так и более углубленное изучение пройденного материала при работе с неадаптированными текстами по специальности (трансформация синтаксических единиц, лексическая и коммуникативная семантика и др.). Следует отметить, что на данном этапе уделяется внимание соблюдению орфоэпических, морфологических и синтаксических норм при подготовке магистерской диссертации, так как «языковой» уровень работы всегда вызывает массу нареканий со стороны преподавателей-предметников. В обязательную подготовку входят требования, предъявляемые к содержанию и оформлению научной работы.

Особого внимания заслуживает самостоятельная работа магистрантов, которая проходит под контролем

преподавателя. В данном случае, предполагаемая тематика может быть следующей:

- составление словаря заимствованных слов;
- составление словаря терминологической лексики;
- подбор текстов по специальности для лингвистического анализа;
- составление плана-конспекта текста по специальности;
- подбор текстов научного, публицистического и официально-делового стилей;
- анализ текстов научного стиля;
- написание реферата по утвержденной теме;
- подготовка эссе по заданной теме.

Формой контроля по окончании курса является кандидатский экзамен, при сдаче которого магистрант должен продемонстрировать знание программного теоретического материала, выполнить грамматическое задание и изложить свою позицию в устной форме по заданной теме.

Практика последних лет показывает, что одной из самых эффективных форм работы являются онлайн-курсы по РКИ, так как они позволяют использовать все возможные интерактивные формы обучения, причем не только при работе в аудитории, но и дистанционно. А это позволяет преподавателю-русисту полноценно работать с магистрантами не только очной, но и заочной форм обучения.

Т.Г. Галкина

*(ФГБОУ ВО «Сибирский государственный
автомобильно-дорожный университет (СибАДИ)»)*

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ И БЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (НА ПРИМЕРЕ INSTAGRAM)

В настоящее время развитие технологий привело к тому, что потребление визуальных и визуально-аудиальных

продуктов (фото и видео) вышло на первый план для нечитающего «цифрового» поколения. «Сегодня зачастую визуальный ряд выполняет функцию рассказчика, заменяя и дополняя восприимчивость текстовую. Привычная рутинность повседневности, неартикулируемость обычных отношений получает четкую закреплённость, как визуальную, так и пространственно-временную» [Мясникова 2014; 170].

Использование социальной сети Instagram в качестве дополнительного средства русского языка как иностранного обусловлено:

во-первых, наличием в приложении огромного массива визуализированной информации разных типов (фото, видео, иллюстраций, инфографики, презентаций, схем и т.д.), рассчитанной на массовую аудиторию и представленной просто и доступно. С этой точки зрения наибольший интерес представляют аккаунты, посвященных изучению русского языка, например, @great_russian, @learnrussianwithme, @russian_up или поиск по соответствующим хештегам, например, #russianverbs, #russiagrammar. Визуализация информации при помощи фото и, в особенности видео, обеспечивает целостное и многокомпонентное восприятие предметов, явлений, событий и т.д. Слово связывается с визуальной, аудиальной и эмоциональной составляющей образа, воспринимается, оценивается и переживается, «оживает» и становится «переживаемым», обретает контекстуальную составляющую, вписываясь в уже существующую картину мира воспринимающего в виде целостного образа. Более того, в зависимости от симпатии/антипатии к блогеру в целом, или к отдельной теме/ситуации, повышается мотивация к вовлеченности в коммуникацию посредством комментирования, иногда даже многоступенчатого, или просто отметки интересного поста «лайком». Автор текста в Instagram, как правило, не условный образ, а реально существующая личность, которой можно задать вопрос или оставить комментарии, что тоже дает

возможность продуктивного участия в реальной коммуникации на иностранном языке.

Во-вторых, постоянным доступом к современной, ярко и привлекательно оформленной, постоянно обновляемой аутентичной социально-культурной информации. В данном случае наиболее информативны русскоязычные аккаунты пользователей Instagram, постоянно или временно проживающих на территории России, например, туристические аккаунты или любые другие, представляющие интерес для студентов. Также возможен поиск по хештегам, например, #russiancuisine, #russiantradition. Изучение аутентичных материалов является одним из основных условий для того, что студенты смогут применять свои знания, умения и навыки в конкретной жизненной ситуации. Лингвистическая, социокультурная и межличностная составляющие актов иноязычного общения, репрезентированные в аутентичных аккаунтах Instagram, позволяют научиться адекватно интерпретировать коммуникативные ситуации и мотивируют к вступлению в них в качестве полноценного участника. Сообщения, транслируемые блогерами в Instagram, оформлены «многослойно» (аудиоряд, видеоряд или фотография, текст) и дают доступ к множеству сфер повседневной и профессиональной жизни в странах изучаемого языка, транслируют культурные и научные реалии и создают «эффект присутствия и сопричастности происходящему» [Мясникова 2014; 172], тем самым устраняя барьер физической дистанции.

Помимо тематического разнообразия, блоги Instagram характеризуются наличием текстов различных жанров (новости, очерки, стихи, комментарии, реклама и др.) в рамках одного источника, воспроизведёнными как в форме устного текста (например, stories или видео), так и в форме письменного текста (пост или комментарий), а доминирующей практикой становится его чтение (слушание)

и дискуссия. Поэтому, помимо подписки на блоги носителей языка, студентам рекомендуется вести свою страничку на русском языке.

Еще одним преимуществом Instagram является его доступность и возможность пользоваться им в любое удобное студенту и преподавателю время в комфортной обстановке. Instagram в первую очередь оценивается студентами как развлекательная социальная сеть, и, следовательно, выбор просматриваемого содержания обусловлен их интересами и увлечениями, а не учебной необходимостью. Сам процесс изучения языка не осознается студентом как обучение, поскольку он применяет свои знания на практике, упражняется и автоматически формирует коммуникативные навыки, общаясь в хорошо знакомой и привычной социальной сети.

Использование социальных сетей на изучаемом языке не только дает возможность «живой» коммуникации с пользователями, являющимися носителями языка, но и обеспечивает включение обучающегося в социальные и/или профессиональные группы, раскрывает ценности и нормы, особенности поведения и восприятия действительности, характерные для культуры страны изучаемого языка. Социальные сети могут способствовать более комфортной и более эффективной адаптации в культуре другой страны, так как их использование иностранными студентами предполагает совместную мотивированную и продуктивную деятельность в рамках русскоговорящего интернет-сообщества, формирование системы связей и отношений между пользователями.

Примеры использования блогов в Instagram для изучения русского языка как иностранного.

Проект #Изоляция (#Artisolation). В период дистанционного обучения студентам предлагалось ознакомиться с информацией о проекте и ответить на следующие вопросы:

1. Используйте хештег #artisolation или #изоизоляция в Facebook или Instagram и найдите примеры работ, опубликованных в рамках проекта. Какая работа вам понравилась больше всего? Какая не понравилась? Почему? Согласны ли Вы с отзывами пользователей об этих работах, представленными в комментариях? Почему? Оставьте свой комментарий на русском языке. Добавьте ссылки на эти работы в свой ответ.

2. Вы хотели бы принять участие в проекте? Почему? Если Вы принимали участие, пришлите ссылку на свою работу.

3. Какую картину Вы выбрали бы? Почему?

4. Какую картину Вы бы не выбрали никогда? Почему?

Проект «Кулинарный поединок».

1. Используйте хештеги, связанные с кулинарией, например, #кухня, #вкуснотища или #лучшийрецепт в Instagram и найдите примеры рецептов блюд русской кухни. Какой рецепт Вам понравился больше всего? Какой не понравился? Почему? Вы пробовали это блюдо? Где? Согласны ли Вы с отзывами пользователей об этих блюдах, представленными в комментариях? Почему? Оставьте свои комментарии на русском языке.

2. Опубликуйте пост или историю на русском языке с рецептом приготовления Вашего любимого блюда национальной кухни. Поделитесь ссылкой с другими студентами и преподавателем.

3. Побеждает тот, чей пост или история набрали больше всего реакций и комментариев на русском языке!

Литература

1. Букин А. С., Инстаграм-исследования как дополнительная технология обучения иностранному языку.//Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2019. № 2. С. 156-163.

2. Мясникова Л.А., Дроздова А.В., Архипова Ю.В. Визуальная репрезентация повседневности в современном

медиаобществе.//Теория и практика общественного развития. 2014. № 19. С. 168-172

3. Янкович М., Социальные сети как элемент инцидентального обучения иностранному языку // Профессиональное образование и общество. 2016. № 3 (19). С. 214-219.

М.Г. Доган

(Российский университет дружбы народов)

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОПИСАНИЯ РУССКИХ ВОЗВРАТНЫХ ГЛАГОЛОВ С ПРЕФИКСАМИ

Описание возвратных глаголов, образованных от префиксов, их морфологические и лексические изменения при прибавлении к ним префиксов является одной из важных задач на курсе русского языка как иностранного.

Анализ возвратных глаголов, входящих в лингводидактическую программу по русскому языку как иностранному показал, что в большинстве возвратных глаголах префиксы неотделимы от основы. К таким относятся глаголы, выражающие собственно-возвратное действие: *раздеваться, разуваться, застёгиваться*; глаголы называющие движение, перемещение, изменение в положении и состоянии: *подниматься, опускаться, приближаться, увеличиться, уменьшиться*; глаголы со значением количественных и качественных изменений *повышаться, понижаться, расширяться, снижаться, углубляться*.

В результате анализа можно отметить, что наблюдаются словообразовательные процессы, в результате которых образуются новые глагольные единицы, с префиксами *раз (рас)-, пере-, с(о)-, вы, до-, за-, на-, при-, про-, по-*. Эти префиксы придают глаголам разные значения такие, как совместность, интенсивность, результативность действия и др.

Рассмотренные случаи префиксального образования возвратных глаголов позволяют сделать вывод, что префиксы, присоединяясь к глаголам, образуют новые глагольные единицы или обогащают их лексическое значение.

Литература

1. *Аверьянова Г.Н.* Русские глагольные приставки. – М., 2008. – 168 с.
2. *Грачёва О.А., Копылова П.А.* Приставочные возвратные глаголы //Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2017. Т. 8. № 4. — С. 892 – 901.
3. *Есина З. И. и др.* Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному: Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень. Учебное пособие. — М. РУДН, 2017. — 186 с.

Е.А. Железнякова

(Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена)

ЛЕКСИКА В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ: ЭТНОКОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД⁴⁰

Этнокогнитивный подход к обучению детей русскому языку как неродному основывается на учёте национальных особенностей когнитивного процесса и использовании языкового и лингвокультурологического материала, отражающего специфику русской когнитивной базы и когнитивной базы тех народов, представители которых обучаются в российских школах. Лексика, являясь базой языковой компетенции, одновременно с этим выступает в роли важнейшего средства аккультурации, так как через слово происходит постижение когнитивного опыта народа.

⁴⁰ Доклад подготовлен по результатам реализации проекта РФФИ 19-013-00213 «Этнокогнитивный подход к обучению детей русскому языку как иностранному и как неродному» (2019-2021 г.)

Отбор лексического материала для занятий по русскому языку как неродному в начальной школе должен осуществляться на основе: а) лексических минимумов Российской системы тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку (с поправкой на возраст учащихся); б) базовых школьных учебников. Особый интерес с точки зрения этнокогнитивного подхода представляет безэквивалентная, фоновая и коннотативная лексика.

Отобранный лексический материал должен вводиться в соответствии с ситуативно-тематическим принципом, однако надо стремиться к тому, чтобы освоение новой лексики на занятиях по русскому языку как неродному предвзяло её появление в основном школьном курсе. Это особенно важно для слов с культурным компонентом.

Оптимальными способами семантизации являются наглядность и перевод, что связано с возрастом обучаемых и низким уровнем владения русским языком. Учителя редко знают родные языки детей мигрантов, поэтому использование перевода может осуществляться с привлечением хорошо говорящих по-русски соотечественников учащихся.

Важнейшим принципом этнокогнитивного подхода к обучению является принцип сознательности. Он реализуется, в частности, при введении фоновой и коннотативной лексики в сопоставлении с единицами родного языка, при работе с лексическими лакунами (например, терминами родства).

Поскольку большинство инофонов, учащихся в российских школах, характеризуются «восточным» стилем мышления, методика преподавания лексики должна строиться с учётом таких особенностей когнитивного процесса, как:

- синтетичность: лексические единицы должны вводиться в максимально типичном и показательном контексте;

- полезависимость и сканирующий контроль: при введении слов в контексте выделение нового слова, его

семантизация и грамматическая характеристика должны осуществляться учителем;

- ригидный познавательный контроль: чередование видов речевой деятельности в процессе обучения лексике целесообразно осуществлять с минимальной частотой;

- абстрактная концептуализация: важно включать лексические единицы в группы в соответствии с разнообразными критериями: темой, семантикой, грамматическими признаками.

Таким образом, этнокогнитивный подход к обучению детей лексике неродного языка определяет отбор лексического материала, способы его презентации и формы закрепления.

О.С. Завьялова

(Российский университет дружбы народов)

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ

В докладе обсуждаются принципы формирования грамматической компетенции у носителей китайского (типологически дистантного языка) при обучении русскому языку как иностранному.

Анализ научно-методической литературы по теме исследования, анализ ошибок китайских студентов позволяет утверждать, что типичные ошибки китайских учащихся в передаче грамматических значений в русском предложении можно объяснить влиянием родного языка.

Скрытый характер грамматической системы китайского языка, ее закрытость для непосредственного наблюдения, с одной стороны, специфика обучения родному языку в китайских школах (грамматика в Китае не преподается как самостоятельная школьная дисциплина, а вводится в качестве комментариев к текстам на уроках родной

речи и литературы) – с другой, помогают понять и описать важнейшую трудность в усвоении грамматики русского языка (языка флективного типа) китайскими студентами. В сознании китайского учащегося не сформированы в полной мере представления о грамматических значениях – обобщенных, отвлеченных от конкретных лексем, высказываний. Все эти значения находятся у китайца в области подсознания, «языковой интуиции» [Тань Аошуан 2002; 19], что существенно затрудняет изучение иностранного языка, ведь в основе усвоения иностранного языка лежит сознательный перенос уже сформированной системы значений в родном языке в сферу другого языка [Выготский 2011; 342]. Невыделенность в языковом сознании грамматических значений приводит к тому, что предлагаемая для заучивания форма в русском языке для китайского студента зачастую оказывается не связанной с тем или иным содержанием, что не позволяет полноценно использовать эту форму при построении собственного высказывания.

Выдвигается тезис, что для формирования грамматической компетенции у китайских учащихся необходимо перенести грамматические значения из области интуиции в сферу сознания. Утверждается, что осознанию грамматических значений китайскими студентами может способствовать обращение к сознательно-сопоставительному методу обучения. Это позволит наиболее эффективно решать задачи, которые стоят на этапе формирования знаний об изучаемом языковом явлении.

В докладе предложены задания, демонстрирующие возможности сознательно-сопоставительного метода при работе над языковыми явлениями, которые отсутствуют в родном языке китайских учащихся.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Мышление и речь: сб. – М., 2011.
2. *Тань Аошуан.* Проблемы скрытой грамматики: Синтаксис, семантика и прагматика языка изолирующего строя (на примере китайского языка). – М., 2002.

3. Хавронина С.А., Митрофанова О.Д. Этнометодика как одно из перспективных направлений преподавания РКИ // Уроки русской словесности. Сб. научн. трудов. Под ред. Л.А. Константиновой. – Тула-Москва, 2017.

О.А. Ильина

(Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана)

Ю.М. Науменко

(Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина)

ОБУЧЕНИЕ УСТНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ С ПОЗИЦИИ ИНТЕНЦИОНАЛЬНОГО ПОДХОДА (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО)

В методике преподавания русского языка как иностранного обычно говорят о ситуативном и тематическом подходах в обучении устной продуктивной коммуникации: в первом случае обучение строится на основе анализа коммуникативной ситуации (часто кейс-технологии предлагают реализацию этого подхода [Науменко, Ильина 2020]), во втором случае учебный материал организуется тематически.

Интенциональный подход реализуется при формировании у иностранных учащихся умений в области диалогического общения и предполагает систематическую работу над обогащением речевой памяти стереотипными речевыми моделями, используемыми в устной коммуникации и соотносимыми с определенными интенциями общения. В лингводидактике понятие интенция осмысляется как «коммуникативное намерение говорящего» [Азимов, Щукин 2018; 98].

Идея интенционального подхода в обучении устной диалогической речи на иностранном языке может быть выведена из лингвофилософской концепции

интенциональности сознания [Серль 1987] и разработанной на ее основе теории речевых актов, а также из концепции речеповеденческих тактик [Верещагин, Костомаров 2005]. Теория речевых актов рассматривает механизмы агирования и реагирования в акте коммуникации, начало которого составляет интенция говорящего; вторая, исследуя национальные стереотипы речевого поведения, показывает, какими типичными вариантами вербализации интенции принято пользоваться в определенном национально-языковом коллективе.

Интенциональный подход в обучении устному диалогическому общению предполагает каталогизацию универсальных речевых интенций и обучение средствам их выражения — речевым формулам. Речевая формула представляет собой готовое высказывание, сохраняющееся в речевой памяти коммуниканта и не изобретаемое им в процессе речевой деятельности, а извлекаемое из памяти в нужный момент коммуникации. Например, интенция похвалы может быть выражена следующими речевыми формулами: *Молодец! Отлично! Великолепная работа!* и др.

Речевые формулы с синтаксической точки зрения чаще всего представляют собой предложение (законченное или нет), состоящее из слов самостоятельных частей речи. Конечно, речевой формулой может являться речевая модель, грамматическим центром которой являются междометия и частицы, в таком случае смыслоустанавливающую роль в моделях играют фонетические средства (оттенки интонации). Например, речевая формула *Вот это да!* в зависимости от вариантов интонирования может нести смысл интенций восхищения, удивления, упрека, недовольства.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. — М., 2018. — 496с.

2. *Верецагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы. — М., 2005. — 1037с.

3. *Науменко Ю.М., Ильина О.А.* Кейс-технологии при обучении иностранных учащихся русской интонации // Русский язык за рубежом. — 2020. — №2 (279). — С.34-41.

4. *Серл Дж.* Природа интенциональных состояний // Философия, логика, язык. — М., 1987.

Х.Э. Исмаилова

*(Московская государственная консерватория
имени П.И. Чайковского)*

А.Ю. Пшеничникова

(Российский университет дружбы народов)

**ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ
СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
ИСПАНОГОВОРЯЩИХ (ГВАТЕМАЛЬСКИХ)
УЧАЩИХСЯ**

Расширение экономического и культурного сотрудничества между странами, необходимость в быстром и эффективном овладении языком определяет новые требования к обучению иностранным языкам, в частности русскому языку. В настоящее время для многих стран мира актуальна проблема повышения надежности и эффективности контроля качества образования. Существует ряд задач для выполнения данных целей:

- необходимость учитывать на начальном этапе обучения этнокультурные, этнопсихологические особенности иностранных учащихся (в данной статье – *Гватемала*);
- необходимость учитывать специфику языкового образования родной страны учащихся в сравнении с российской образовательной системой;
- необходимость учета национально-языковой ориентированности обучения как лингводидактической

основы методики, где реализуются принципы системности, функциональности, коммуникативной направленности и определяются формы и приемы обучения.

Формирование системы русского языка проходит под влиянием сложившейся ранее системы языка учащегося и имеющегося языкового сознания в процессе которого происходит противодействие. Это противодействие создает специфические трудности усвоения соответствующего материала русского языка, приводит к типичным ошибкам [Вагнер 1995, 13]. 1) Добиться исправления фонетических ошибок испаноговорящих учащихся из Гватемалы можно 3 способами постановки звуков русского языка: **имитационным** (применим в случае способности учащегося сымитировать звуки), **сопоставительным** (с опорой на имеющиеся навыки родного языка; когда звук русского языка близок или идентичен звуку исходного языка); **артикуляционным** (когда в звуковой системе исходного языка не имеется звука с данной артикуляцией). 2) Следует особо выделять те мыслительные операции, которые не свойственны носителям испанского языка (региональный вариант – Гватемала), что в результате вызывает особые затруднения при употреблении Винительного, Родительного и Творительного падежей.

Литература

- 1) Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим. – М., 1995. – 13-23с.
- 2) Котеняткина И.Б. Категория рода при номинации лиц по профессии, виду деятельности и занимаемой должности на материале пиренейского и гватемальского национальных вариантов испанского языка//диссертация. – М., 2011.
- 3) Латинская Америка. Энциклопедический справочник. 1 том. – М., 1979. – 444, 454с.
- 4) Строганов А.И. Латинская Америка. Страницы истории 20 века. – М., 2015. – 160с.

К.П. Кириллина
(Северо-Восточный федеральный университет
им. М.К. Аммосова)

Е.Н. Стрельчук
(Российский университет дружбы народов)

ОБУЧЕНИЕ РУССКОЙ ФОНЕТИКЕ ПРИ ПОМОЩИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИНСТРУМЕНТА *ВАРГАН*

В методике преподавания русского языка как иностранного пристальное внимание уделяется разным видам речевой деятельности и языковым аспектам. С нашей точки зрения, в стороне остается такой аспект, как фонетика. Небольшое количество часов на начальном этапе не позволяет иностранцам овладеть русской фонетикой на достаточно высоком уровне.

Вследствие этого нами предложена методика работы по обучению инофонов русской фонетике с использованием национального музыкального инструмента Якутии – варган (хомус). Следует отметить, что у многих народов мира есть похожие музыкальные инструменты (например, в Италии – марранзано) [Сайт «Путешествие по Якутии»].

Педагогический эксперимент проводился в иностранной аудитории в Северо-Восточном федеральном университете им. М.К. Аммосова Республики Саха (Якутия). В эксперименте принимали участие 50 студентов 1-2 курсов, изучающих русский язык как иностранный. Это представители Китая и Южной Кореи. Студенты посещали единственный в России музей-центр варгана (хомуса) РС(Я).

На начальном этапе нашего исследования было проведено изучение корейского и китайского языков на предмет их сходства и отличий на фонетическом уровне для выявления трудностей, встречающихся в изучении русского языка инофонами. Основные из них коснулись категорий твердости/мягкости, звонкости/глухости, а также гласных и согласных звуков, которые отсутствуют в

вышеперечисленных языках. Эти языки имеют особенности, оказывающие влияние на интерференцию. Например, представлены придыхательные варианты согласных звуков в корейском и китайском языках. Для сравнения приведем примеры: [д], [т] в русском и [д], [дх] в корейском. Отмеченные два варианта можно отчетливо услышать при использовании якутского инструмента хомус. На наш взгляд, такой подход позволяет сократить алгоритм объяснения преподавателем различий между звонкими и глухими согласными, сопоставив их с корейским языком [Быкова 2016].

Следующий этап предусматривал разработку практической части – системы упражнений с варганом. За основу были взяты самые распространенные трудности, с которыми сталкиваются инофоны. Например, такие звуки, как [р], [ж], [ш], [щ] и др. Система упражнений, разработанная нами, предполагала тренировку дыхания наряду с четким проговариванием отдельных звуков, а также правильное объединение двойных гласных в сложных словах, например, как в слове [аудитория] и т.д. Студентам предлагались упражнения на выработку ловкости языка: без варгана проговариваем сочетание [йа-йа-йа], [йо-йо-йо], постепенно повышая скорость произношения, затем пробуем проговаривать уже с варганом.

Также апробацию прошли и другие упражнения:

– упражнение «Гоготание» позволяет отчетливо услышать различие звонкости и глухости согласных звуков: [га-га-га], [та-та-та];

– упражнение «Ветер»: набираем в легкие воздух и постепенно медленно выпускаем, произнося звук [ш-ш-ш], при этом вытягивая губы в трубочку, получается настоящий гул ветра;

– упражнение «Рычание» направлено на артикуляцию звука [р]: произносим согласный глухой звук [т-т-т], при этом

также выдыхая воздух, как в упражнении «Ветер»; затем выдыхаем, добавив в конце звук [р], получится [т-т-трр].

Мы предполагаем, что данная система упражнений объединяет в себе несколько положительных моментов, среди которых важно отметить коммуникацию, когда студенты из разных стран ведут общение вокруг одного инструмента и выполняют различные упражнения, которые объединены одной целью: научить определенным звукам. Использование варгана на занятиях повышает интерес к русскому языку и снимает межкультурный барьер, способствует социализации среди новых друзей и выполняет роль эффективного инструмента в усвоении регионального компонента. Благодаря данному приему занятия становятся увлекательными и разноплановыми.

Варган имеет богатый методический потенциал. Как на якутском, так и на любом другом варгане мира также можно отрабатывать систему фонетических упражнений, уделить внимание упражнениям, влияющим на гибкость языка. Интерес к варгану как музыкальному инструменту, а также желание овладеть русскими звуками нацеливают иностранцев на кропотливую работу, имеющую положительный результат.

Литература

1. *Быкова О. П.* Корейские университеты и учащиеся глазами русского преподавателя РКИ // Русский язык за рубежом (специальный выпуск). М., 2016 – URL: <https://journal-rla.pushkininstitute.ru/files/Южная%20корейя-Верстка.pdf> (дата обращения: 13.08.2019)
2. Сайт «Путешествие по Якутии». URL: <http://travel-ykt.ru/kultura-i-istoriya/yakutskie-instrumenty/yakutskij-khomus.html#1> (дата обращения: 10.09.2019)

Н.Ю. Киселева

(Московский городской педагогический университет)

ТЕКСТЫ-ПРИМИТИВЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПИСЬМЕННОГО ДИСКУРСА ШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Трудности школьников с речевыми нарушениями при овладении общеобразовательной программой в соответствии с требованиями ФГОС определяют актуальность использования в обучении заданий, направленных на практическое применение письменного дискурса в различных коммуникативных ситуациях [Киселева 2016; Корнев 2003; Русецкая 2009 и др.]. Одним из вариантов может быть включение заданий с использованием материала текстов вывесок и наружной рекламы городского социопространства. Такие тексты по мнению ряда лингвистов (Барина И.А., Козловская Н.В., Овчинникова И.Г., Сахарный Л.В. и др.) были охарактеризованы как тексты малой формы или тексты-примитивы. В текстах-примитивах «реализуются все основные характеристики текста, которые позволяют с его помощью осуществить акт коммуникации» [Сахарный 1991; 222].

С целью изучения особенностей чтения текстов-примитивов было проведено экспериментальное изучение среди 122 школьников 1-2 классов из пяти школ г. Москвы. В зависимости от речевого нарушения школьники были распределены на две группы: ГСА (54 человека с нормой речевого развития) и ЭГ (68 человек с речевыми нарушениями). Дети имели читательский стаж 1,5-2,5 года, обучались по программе «Школа России», изучали в школе английский язык. Материал для экспериментального изучения составили 15 текстов вывесок и наружной городской рекламы. Сравнение показателей между ГСА и ЭГ по параметрам «правильность чтения», «понимание прочитанного» и «прогнозирование написания текста в

соответствии с лексическими, грамматическими и орфографическими нормами» при помощи критерия Стьюдента подтвердило наличие достоверных различий между группами по каждому параметру ($p < 0,005$). Анализ результатов позволяет сделать вывод, что у учащихся 1-2 классов с речевыми нарушениями имеются сложности технического, смыслового и прогностического характера при чтении текстов малой формы и актуализирует необходимость проведения развивающей работы.

Методический потенциал для развития письменного дискурса школьников с речевыми нарушениями посредством текстов-примитивов обусловлен высоким мотивационным воздействием материала за счет креолизованного характера, возможностью использовать разнообразные задания для становления чтения и письма, развития когнитивных способностей. На материале текстов-примитивов в коррекционно-развивающей работе можно реализовывать следующие направления: развитие мотивации к письменному дискурсу; совершенствование зрительного гнозиса, зрительного анализа и синтеза, словесно-логического мышления; формирование лексико-грамматических и синтаксических обобщений; совершенствование технических и смысловых характеристик чтения; развитие механизма вероятностного прогнозирования при письме и чтении; совершенствование самоконтроля за собственной письменной продукцией.

Литература

1. *Киселева Н.Ю.* Чтение учащихся с речевыми нарушениями: от навыка к деятельности. – М., 2016.
2. *Корнев А.Н.* Нарушения чтения и письма у детей. – СПб., 2003.
3. *Русецкая М.Н.* Стратегия преодоления дислексии учащихся с нарушениями речи в системе общего образования: автореф дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2009.

4. Сахарный Л.В. Тексты-примитивы и закономерности их порождения. Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. – М., 1991.

В.В. Колесникова

О.С. Бочкова

(Кубанский государственный технологический университет)

**ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА
ИНОСТРАННЫМ ГРАЖДАНАМ И ЛИЦАМ
БЕЗ ГРАЖДАНСТВА ПО ПРОГРАММАМ
МАГИСТРАТУРЫ И АСПИРАНТУРЫ
(ДОВУЗОВСКИЙ ЭТАП)**

Главная задача довузовского обучения иностранных граждан и лиц без гражданства, прибывшим обучаться по программам магистратуры и аспирантуры, состоит в обеспечении качественной подготовки по русскому языку (уровень В 1), чтобы слушатель в дальнейшем мог использовать язык для решения вопросов профессионального общения, был готов осуществлять научно-исследовательскую работу, продолжать образование в российском вузе [Бочкова, Колесникова 2020].

На Подготовительном факультете для иностранных граждан КубГТУ для подготовки будущих магистров и аспирантов в учебном плане предусмотрено (помимо изучения русского языка) изучение таких дисциплин, как «Научный стиль речи», «Введение в язык специальности» «Развитие речи», «Лингвострановедение» - это более 1000 часов аудиторной работы, направленной на языковую подготовку. Программы данных дисциплин составлены с ориентацией на систему Государственных образовательных стандартов по русскому языку как иностранному, с опорой на методики обучения иностранных учащихся языку специальности и научному стилю, а также с учетом

специфики обучения аспирантов в КубГТУ [Макаренко, Колесникова, Бочкова 2020].

Программа дисциплины «Введение в язык будущей специальности» обеспечивает более узкую языковую подготовку специалиста: в рамках данной программы слушатель изучает терминологический аспект своей специальности на специализированном текстовом материале. Это способствует повышению уровня его предметной компетентности и формированию понятийного аппарата.

В методике преподавания русского языка как иностранного большое внимание необходимо уделять методам и формам обучения научному стилю речи [Богомолова 2005]. Важно понимать, что научный стиль не является обособленным предметом. Главная особенность научного стиля речи в том, что он опирается на грамматические возможности языка. В процессе изучения научного стиля учащиеся встречаются насыщенные информацией и синтаксически сложные фрагменты текстов, которые содержат сложные обороты языка специальности. Языковое оформление научных выступлений магистров и аспирантов должно соответствовать предъявляемым требованиям. Для этого изучение научного стиля речи необходимо осуществлять на всех уровнях языка: лексическом, морфологическом, синтаксическом, словообразовательном. Результатом изучения данной дисциплины является умение учащихся в устной и письменной форме предоставить научную работу и успешно защитить её [Щенникова 2017].

Трудно переоценить значение лингвострановедения на современном этапе изучения русского языка как иностранного. Вместе с овладением языком расширяется круг лингвострановедческих понятий. Язык – это средство выражения окружающей нас действительности. Поэтому изучение языка мы рассматриваем как приобщение к национальной культуре изучаемого языка. Познавательный

аспект является самым важным средством достижения главной цели. Понимание культуры народа, язык которого изучается, помогает ответить на важные вопросы современного мира. Преподаватель стремится сопоставить культуры, познакомить учащихся с духовным потенциалом страны. Необходимо заинтересовать, дать толчок, открыть перед учащимися новые пространства для изучения языка и его культуры.

Литература

1. *Богомолова И.А.* Интегрированное обучение научному стилю речи студентов-неносителей русского языка в вузах инженерного профиля: дис...канд.пед.наук. – М., 2005.
2. *Бочкова О.С., Колесникова В.В.* Обучение речевой деятельности в процессе изучения русского языка иностранными учащимися / Лингводидактика в неязыковом вузе: традиционные и инновационные подходы // Сборник научных трудов по материалам II-й Международной научно-практической конференции. Ярославль, 2020.
3. *Макаренко Е.Д., Колесникова В.В., Бочкова О.С.* Современные лингвистические тенденции в медицинской неолоксике / Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. №4 (147).
4. *Щеникова Е.В.* Функциональные стили: учебное пособие. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2017.

Т.Е. Колядина

(РГУ им. А.Н. Косыгина)

ПРЕПОДАВАНИЕ ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫМ УЧАЩИМСЯ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ НА ЭТАПЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

В данной статье рассматриваются проблемы, связанные с овладением русским языком иностранными обучающимися.

Делается вывод о необходимости изменений в программе подготовки по русскому языку как иностранному

на подготовительном факультете (отделении) и требует создания принципиально новых учебных материалов на основе сознательного отбора содержания обучения по языку общего владения и по научному стилю речи в соответствии с коммуникативными потребностями учащихся.

В условиях новых экономических реалий возрастает интерес иностранных граждан к российской образовательной среде и российскому экономическому образованию. Подготовка иностранных граждан к освоению дополнительных общеобразовательных программ регулируется Приказом Министерства образования и науки РФ от 3 октября 2014 г. N 1304. В нем, в частности, предписывается «одновременно с дополнительной общеобразовательной программой, касающейся изучения русского языка» обеспечить освоение слушателем «дополнительных общеобразовательных программ, касающихся изучения обществознания, истории и математики, для освоения образовательной программы экономической направленности» [п. 2].

Сложность поставленной задачи очевидна, поскольку ввиду целого ряда причин (как объективного, так и субъективного характера) слушатели не успевают овладеть русским языком в степени, достаточной для формирования предметных компетенций.

По результатам освоения дополнительной общеобразовательной программы, касающейся изучения обществознания, слушатель должен:

знать:

предмет и объект обществознания как науки; категориально-понятийный аппарат обществознания на русском языке; социальную сущность человека, основные этапы и факторы социализации личности, место и роль человека в системе общественных отношений; тенденции развития общества в целом как сложной динамичной системы, а также важнейших социальных институтов; причинно-

следственные связи изученных социальных объектов, включая взаимодействие человека и общества, важнейших социальных институтов, общества и природной среды; способы регулирования общественных отношений, сущность социальных норм, механизмы правового регулирования; особенности социально-гуманитарного познания;

уметь:

рассказывать об основных социальных объектах, выделять их существенные признаки, закономерности развития; применять социально-экономические и гуманитарные знания в процессе решения познавательных задач по актуальным социальным проблемам; раскрывать на примерах изученные теоретические положения и понятия социально-экономических и гуманитарных наук; осуществлять поиск экономической и социальной информации, представленной в различных знаковых системах (текст, схема, таблица, диаграмма, аудиовизуальный ряд); работать с различного типа источниками социологической и исторической информации (картами, справочниками); систематизировать знания об истории и развитии человечества; рассказывать об общественных явлениях в развитии, понимать взаимосвязь и взаимозависимость явлений экономики, политики, культуры, искусства. (п. 10)

1. Основное внимание при обучении на подготовительном факультете (отделении) должно быть направлено не столько на формирование грамматических навыков, сколько на формирование и развитие умений общения преимущественно в учебно-научной сфере, т. е. учащиеся должны научиться вычленять в потоке речи носителя языка основную мысль и адекватно на нее отреагировать на русском языке в рамках учебного процесса.

2. Для подготовки слушателей к обучению на первых курсах бакалавриата, магистратуры и аспирантуры необходимо в первую очередь сформировать у них умения чтения научной литературы. Иностранцы пользователи

должны владеть всеми видами чтения, а не только изучающим и ознакомительным. Умения поискового и просмотрового чтения необходимы для работы с большим объемом научной литературы. Обучение двум последним видам чтения вследствие дефицита учебного времени на предвузовском этапе подготовки обычно отнесено на первый курс, но, как показывает практика, этим видам чтения практически не обучают, так как на основных факультетах преподавание РКИ либо по количеству часов сведено к преподаванию иностранных языков, либо отсутствует вовсе. Это обусловлено тем, что предмет «Русский язык как иностранный» не входит в реестр учебных дисциплин на территории РФ, поэтому преподавание РКИ не регламентируется нормативно-правовыми документами МОН.

3. Формирование языковой компетенции у иностранцев на подготовительном факультете следует рассматривать с учетом приведенных выше положений, и тогда доминирующими аспектами станут языковые явления, представленные в научном стиле речи, т. е. учебный процесс будет ориентирован на усвоение иностранными пользователями словообразовательных моделей, на обучение трансформации причастных и деепричастных оборотов, на понимание односоставных и безличных синтаксических конструкций, а также на овладение синтаксической синонимией. Последняя, наряду с умениями компрессии научного текста, по нашему мнению, должна составлять основу подготовки на предвузовском этапе обучения.

Все вышесказанное определяет необходимость кардинальных изменений в программе подготовки по русскому языку как иностранному на подготовительном факультете (отделении) и требует создания принципиально новых учебных материалов на основе сознательного отбора содержания обучения по языку общего владения и по

научному стилю речи в соответствии с коммуникативными потребностями учащихся.

Литература

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 3 октября 2014 г. N 1304 "Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке".

А.Д. Комышкова

(Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина)

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ: ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ РУССКОГО ЯЗЫКОВОГО МЕНТАЛИТЕТА» В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Постижение иностранного языка есть всегда приобщение к новой культуре, которая эксплицитно или имплицитно выражена в единицах этого языка. Существующие лингвокультурологические работы неоднократно подтвердили этот факт, не оставив сомнений в важности лингвострановедческой составляющей в преподавании РКИ [Верещагин, Костомаров 1990].

В Нижегородском государственном педагогическом университете реализуется программа бакалавриата для иностранных студентов по направлению «Педагогическое образование», профиль «Русский язык как иностранный», которая позволяет включать лингвострановедческий материал в содержание разных дисциплин и модулей: это и практический курс русского языка, и лингвистические и литературоведческие дисциплины. Частью образовательной программы является курс «Основы русского языкового менталитета», полностью направленный на осмысление внутренней формы русского языка.

Актуальность изучения языкового менталитета не решает, однако, проблему сложности освоения этого предмета, связанную с недостаточной методической проработанностью. С одной стороны, дисциплина должна опираться на данные современных лингвокультурологических и когнитивных исследований русского языка, которые могут быть сложны для восприятия студентам, не владеющим русским языком. С другой стороны, освоение иностранного языка должно опираться на коммуникативный подход, предполагающий активизацию на занятиях всех видов речевой деятельности: чтение, говорение, аудирование и письмо.

Решить это противоречие мы предлагаем за счет выстраивания занятий по предмету в логике концептуального анализа, которая позволяет совместить аналитическую, поисковую, творческую и коммуникативную деятельность студентов вокруг наиболее ярких единиц русской языковой картины мира. Темы занятий сформулированы как ключевые слова, за которыми стоят значимые концепты. Раздел 1 «Ключевые нравственные категории русского менталитета» посвящен ценностным концептам «Стыд», «Совесь», «Скромность», «Тоска», «Упорство и упрямство». Раздел 2 «Образ человека в русском языковом менталитете» включает занятия на тему «Мужчина» и «Женщина» [Комышкова 2019]. Раздел 3 «Русские национальные праздники» связан с мотивационно-прагматическим уровнем языкового менталитета [Радбиль 2013] и посвящен анализу языковой репрезентации поведенческих фреймов, например, такого, как «Новый год».

Сценарий занятия строится по логике разворачивания структуры концепта: рассматривается слово, репрезентирующее концептуальное ядро, его словарная дефиниция, этимология, словообразовательные связи, внутренняя форма, парадигматические отношения в языке (синонимия, антонимия), затем устойчивая сочетаемость

этого слова, фразеология, репрезентирующая тот же концепт, и анализируются тексты различных стилей, в которых представлено соответствующее концептуальное содержание.

Таким образом, на занятиях курса удастся включить практически все виды деятельности по освоению иностранного языка: аудирование, сопровождающееся визуальным рядом (фрагменты фильмов, мультфильмы, новостные сюжеты), чтение, говорение и письмо, а также работу со словарем, ассоциативные и проективные методики.

Литература

1. *Верещагин Е.М., Костомаров В. Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Рус. яз., 1990. 246 с.

2. *Комышкова А.Д.* Концепт «мужчина» в практике преподавания русского языка как иностранного// Филологический диалог: сборник научных статей / Отв. ред. В.Т. Захарова. При финансовой поддержке фонда «Российско-польский центр диалога и согласия». – Н. Новгород: Мининский университет, 2019. С.195-204.

3. *Радбиль Т.Б.* Основы изучения языкового менталитета: учеб.пособие. – М.: Флинта : Наука, 2013. 328 с.

Н.В. Коробкова

(Юго-Западный государственный университет)

ПОТЕНЦИАЛ СПОСОБОВ И СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ ОПРЕДЕЛИТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ В ПРАКТИКЕ РКИ

У иностранных обучающихся, изучающих русский язык, необходимо формировать навык осмысленного использования языка в процессе коммуникации во всех видах речевой деятельности и понимания возможностей изучаемой языковой системы в плане выражения вариативности одного и того же или схожих значений.

С позиции современного уровня развития методики РКИ главным и решающим фактором обучения иностранному языку следует считать практическую тренировку учащихся в иноязычно-речевой деятельности. Овладением языком возможно при наличии автоматизированных речевых навыков, которые успешно образуются при 1) формировании навыка не в отрыве от речевой деятельности, а в потоке речи; 2) при осознании учащимся действий, которые лежат в основе навыка [Антонова Христиансен 2003; 192].

Средства выражения определительных отношений в русском языке разнообразны и многоаспектны, поэтому их потенциал дает возможность многостороннего их использования в методике преподавания РКИ и формирования грамматического навыка выражения определительных отношений разнообразными средствами.

Однако есть центральные и периферийные средства выражения указанных отношений. В русском языке наиболее частотной синтаксической моделью для выражения определительных отношений является модель «прил. + сущ.». К продуктивным моделям также относятся словосочетания, где в качестве зависимого компонента выступают некоторые разряды местоимений, порядковые числительные, причастия и отглагольные прилагательные. Также достаточно продуктивны некоторые модели «сущ. + сущ. в косвенном падеже (или сущ. в косвенном падеже с предлогом)», они относятся к субстантивным определительным словосочетаниям и выражают различные оттенки смысловых отношений. Иногда позицию определения занимают наречия и инфинитив. Однако многие перечисленные конструкции, где в качестве зависимого компонента выступают существительные (или существительные с предлогами), наречия или инфинитив, составляют периферийную зону определения.

Поэтому на элементарном уровне владения русским языком упор делается на формировании грамматического

навыка и умения выражать определительные отношения посредством моделей «прил. + сущ.» и «притяж. мест. + сущ.». Осуществляется это на данном этапе посредством введения теоретической информации и использования языковых и частично условно-коммуникативных упражнений.

Это обусловлено основными задачами, которые стоят на элементарном уровне общего владения русским языком как иностранным. Лексический минимум элементарного уровня максимально минимизирован и составляет 780 единиц, прилагательные составляют чуть более 8% (65 единиц).

Постепенно (на базовом уровне владения русским языком) к усвоенным моделям, где средствами выражения определительных отношений являются прилагательные и некоторые разряды местоимений, вводятся способы выражения определительных отношений средствами существительных в косвенных падежах.

Однако степень освоения материала разная, связано это в основном с тем, центральные или периферийные средства выражения указанных отношений изучаются. Так, способы выражения определительных отношений средствами существительного в родительном падеже без предлога (несогласованные определения) относятся к основным, частотным, составляющим ядро семантического поля признака, характеристики, принадлежности. Поэтому работа над использованием в речи данных конструкций достаточно многоаспектна, что позволяет формировать продуктивные грамматические навыки, т.е. навыки выбора и употребления в речи синтактико-морфологических структур. и грамматические знания – знания формы, значения и особенностей употребления синтактико-морфологических средств выражения определительных отношений посредством существительного в родительном падеже. Наличие этих знаний является условием прочности формируемых навыков.

Выражение определительных отношений, выраженных, например, средствами существительных в дательном и творительном падежах, не относятся к основным, частотным, они относятся к периферии семантического поля признака, характеристики. В силу этого на данном этапе освоения русского языка необходимо формирование рецептивных грамматических навыков – навыков узнавания и понимания этих структур, поэтому материал не столь обширен и многоаспектен в работе и представлен только языковыми упражнениями.

Литература

1. Антонова И.А., Христиансен И.А. О методических принципах создания профессионально-ориентированного пособия по русскому языку для иностранных учащихся //Язык, сознание, коммуникация. Отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. - М., 2003.

Цзяци Ли

(Московский педагогический государственный университет)

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОДУКТ-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИКЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

Аннотация: В данной статье рассматривается проблема реализации продукт-ориентированного подхода к обучению безэквивалентной лексике на занятиях по русскому языку в китайской аудитории в целях формирования коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: продукт-ориентированный подход; безэквивалентная лексика; китайские студенты; коммуникативная компетенция; русский язык как иностранный.

Последние годы нашего столетия можно считать временем инноваций, глубоких преобразований в сфере образования. Суть этих преобразований связана с развитием

новых подходов к обучению, базирующихся на использовании современных инновационных технологий. Характерная черта нашего времени – появление новых форм обучения иностранным языкам, среди которых наиболее популярной и перспективной выступает продукт-ориентированное обучение. Оно как инновационная форма обучения вызвало интерес многих учёных и педагогов в России и за рубежом.

Впервые понятие продукт-ориентированного обучения было предложено в конце 80-х годов XX в. немецким ученым-философом и филологом Гюнтером Вальдманном, пытавшимся выработать новые возможности для активизации творческого потенциала и расширения языковых компетенций учащихся [Вальдманн].

Исследовав работы Г. Вальдманна, российский ученый Н.А. Алтухова в своей диссертации определила продукт-ориентированное обучение как дидактическую концепцию языкового обучения, основанного на творческом усвоении знаний в процессе самостоятельной продуктивной деятельности, направленную на развитие языковых и креативных способностей учащихся [Алтухова 2007; 7]. С ее точки зрения, главная цель подобного обучения заключается в предоставлении учащимся возможности творческого познания, создания образовательной продукции, самостоятельного решения возникающих при этом проблем.

Наряду с этим, китайский ученый Вэнь Цюфан разработала продукт-ориентированное обучение иностранному языку с китайской спецификой, направленное на обучение именно китайских студентов. С ее позиции, продукт-ориентированное обучение представляет собой такую форму обучения, в процессе которого рецептивное изучение иностранного языка должно тесно связано с его продуктивным применением в различных ситуациях общения, чтобы развивать у китайских студентов креативную способность для выдвижения обыденной коммуникации

[Вэнь Цюфан 2015; 550]. Помимо этого, Вэнь Цюфан считает, что подобное обучение содействует развитию идентичности, а также способности наблюдения и восприятия и способности понимать иные точки зрения.

Таким образом, под продукт-ориентированным подходом мы понимаем новый подход обучения, направленный на развитие у учащихся творческого потенциала и креативности, формирование у них языковых компетенций, в частности коммуникативной компетенции. Преимущество данного подхода обучения состоит в том, что, во-первых, он позволяет учащимся эффективно и оперативно усвоить изучаемый материал посредством самостоятельной продуктивной работы. Во-вторых, этот подход обучения стимулирует формирование у студентов самостоятельной мыслительной способности, что имеет существенное значение для индивидуального развития учащихся.

Актуальность нашей работы обусловлена тем, что на современном этапе традиционная форма обучения русскому языку как иностранному (далее РКИ) уже не может удовлетворять потребности китайских студентов. Продукт-ориентированный подход как инновационный подход обучения пока не рассматривается на занятиях по обучению РКИ и мало работ посвящено этой проблеме. Кроме того, с нашей точки зрения, внедрение данного подхода в обучение РКИ в китайской аудитории способствует формированию у студентов коммуникативной компетенции, что, безусловно, актуально на сегодняшний день.

В процессе обучения русскому языку в китайской аудитории очень важно обратить внимание на такую лексику, которую невозможно семантизировать с помощью родного языка иностранных учащихся. Это лексика представляет собой лексические единицы, служащие для обозначения культурных реалий, не имеющих точных соответствий в другой культуре, по словам А.Д. Швейцера, называется безэквивалентной (далее БЭЛ) [Швейцер 1998; 108].

Важность изучения подобной лексики обусловлена тем, что именно БЭЛ наглядно демонстрирует национально-культурную специфику русского народа, а в связи с отсутствием в китайском языке понятий, соответствующих безэквивалентным словам русского языка, БЭЛ создает препятствие для адекватного понимания китайскими студентами культурной информации, закрепленной в ней. Изучение БЭЛ не только помогает аккумулировать у китайских студентов лексический запас, но и способствует расширению их кругозора и обогащению их культурных знаний.

Опираясь на теоретические основы, мы предполагаем, что введение продукт-ориентированного подхода в обучение БЭЛ китайским студентам условно можно разделить на следующие этапы:

Мотивационно-целевой этап.

На данном этапе у китайских студентов пробуждается мотивация к изучению БЭЛ и формируется осознание потребностей и целей ее изучения, решение которых ведет к созданию дальнейшего креативного продукта.

Рецептивно-продуктивный этап.

Данный этап опирается на комплекс умений и навыков организации продукт-ориентированной деятельности. Именно на данном этапе идет процесс формирования у китайских студентов способности употреблять БЭЛ на практике.

Рефлексивно-оценочный этап.

Для китайских студентов данный этап состоит во внутреннем самоанализе и самооценке собственной творческой деятельности и ее результатов, а для преподавателей этот этап заключается в уточнении путей организации продукт-ориентированной деятельности и определении оптимальных приемов обучения БЭЛ на основе собственного опыта.

Подводя итоги вышесказанного, мы утверждаем, что внедрение продукт-ориентированного подхода в обучение

БЭЛ на занятиях по русскому языку в китайской аудитории имеет огромный потенциал, поскольку именно этот подход предоставляет китайским студентам возможность активного и креативного употребления БЭЛ на практике и формирует у них коммуникативную компетенцию.

Литература

1. *Алтухова Н.А.* Развитие креативности школьников в процессе продукт-ориентированного обучения в школах Германии в конце XX века: Автореф... дис.кан.пед.наук. – Курск, 2007. – 23 с.

2. *Вальдманн Г.* Продуктивная работа с литературой на уроке. Проект продуктивной герменевтики. Теория – дидактика – модели. – Балтманнсвайлер: Шнайдер, 2004. – 150 с.

3. *Вэнь Цюфан.* Создание теоретической системы “продукт-ориентированного обучения” / Преподавание и исследование иностранных языков. – Пекин: Центр изучения иностранных языков, 2015. № 4. – С. 547-558.

4. *Вэнь Цюфан.* Китайская специфика продукт-ориентированного обучения / Современные иностранные языки. – Пекин: Центр изучения иностранных языков, 2017. № 3. – С. 348-358.

5. *Швейцер А.Д.* Теория перевода: Статус, проблема, аспекты. – М.: Наука, 1988. – 215 с.

Д. Марьянович

(Российский университет дружбы народов)

СВОЕОБРАЗИЕ ДУХОВНОГО СТИХА И ЕГО СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ В ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ ТРАДИЦИИ РУССКОГО И СЕРБСКОГО НАРОДОВ

Повышенный интерес к изучению языка религиозной сферы, который включает в себя не только внутрицерковную

коммуникацию, но и влияние в современной стилистике можно наблюдать как в России, так и на территории Сербии.

Русский и сербский языки, как известно, близки, не только с точки зрения истории формирования грамматики, но и имеют отражение в духовной жизни народов.

Религиозная сфера сознания, реализуемая в языке, нуждается в точном названии. В современной отечественной и зарубежной лингвистике существует многообразная терминология, относящаяся к указанной сфере, что само по себе говорит о сложности и неоднозначности описываемого явления [Ицкович 2013; 1].

Социокультурные изменения последних десятилетий позволили занять православной вере важное место в духовной и культурной жизни русского и сербского народов, что способствовало актуализации реалий религиозного мировоззрения и возвращению в активное словоупотребление обширного пласта лексики, связанной со сферой религии.

Религиозный (религиозно-проповеднический) стиль русского литературного языка в настоящее время все чаще становится объектом специальных лингвистических исследований [Матей 2014; 2].

Одной из важнейших тем в современных лингвистических исследованиях является изучение духовного стиха.

Важно отметить, что религия народа, столь самобытно отраженная в духовных стихах, опиралась на православную религию, однако ее структура состояла из трех частей: древней религии язычества, церковного канонического устава и современной народной традиции святости.

Духовный стих играет важную роль в продвижении и сохранении основ христианства не только в русской культуре, но и сербской, а также и в сохранении уникальной и своеобразной лексики.

Целью создания духовных стихов, прежде всего, является нравоучительность и дидактичность [Федотов 1991; 26].

В современное время духовные стихи формируют весьма значительную, обусловленную историческим развитием России и Сербии часть общей культуры народа.

Духовный стих обладает рядом уникальных свойств, которые включают в себя религиозную и национально-героическую тематику произведений, их тексто-музыкальную форму бытования, эмоциональность, субъективность, воспитательную направленность и позволяющих ему выступать в качестве единого жанра и целостного явления в культуре. Эти свойства дают духовному стиху возможность выполнять важные просветительские и воспитательные функции. Духовный стих играет важную роль в продвижении и сохранении основ христианства не только в русской культуре, но и сербской, а также и в сохранении уникальной и своеобразной лексики.

Литература

1. *Буслаев Ф. И.* «Историческая хрестоматия церковнославянского и древнерусского языков». [1-ое изд.] М., 1861.
2. *Буслаев Ф. И.* «Русские духовные стихи» // Русское устное народное творчество. Хрестоматия по фольклористике: Учебное пособие / Под ред. Ю. Г. Круглова. М.: Высшая школа, 2003.
3. *Ицкович Т. В.* О языке религиозной сферы общественного сознания. – М, 2013.
4. *Матей И. К.* Место языка православных верующих в системе национального русского языка. – Воронеж, 2014.
5. *Канакина Г. И.* «Духовные стихи как лингвокультурологический феномен» // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. 2011. № 23.
6. *Колесов В.В.* «Язык и стиль фольклорного плача и духовного стиха» // Язык русского фольклора. Петрозаводск, 1988.
7. *Лихачев Д.С.* «Поэтика древнерусской литературы». Л., 1979.

8. *Петров А. М.* Синтаксис русских духовных стихов. Петрозаводск, 2012.

9. *Федотов Г. П.* Стихи духовные. (Русская духовная вера по духовным стихам). М., 1991.

10. *Хлыбова Т.В.* Эстетика духовного стиха // Славянская традиционная культура и современный мир. Вып. 6. М., 2004.

Нгуен Ву Хыонг Ти

(Вьетнамский национальном университете г. Хошимина)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИГР ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ ВО ВЬЕТНАМСКОЙ АУДИТОРИИ

В эпоху динамично развивающегося общества все более очевидным становится сильное изменение методов обучения во всемирных образовательных учреждениях в общем и во Вьетнаме, в частности. Обучение русскому языку во Вьетнаме в настоящее время ставит перед преподавателями важную цель повысить заинтересованность учащихся в изучении русского языка, развить у них творческого мышления и самостоятельности.

Стало давно популярным личностно-ориентированное обучение, в процессе которого “ученику предоставляется активная позиция для того, чтобы самостоятельно управлять своим обучением: формировать цели, планировать выполнение заданий, формулировать принципы оценки и так далее” [<https://newtonew.com/school/learner-first-way>]. Учитывая данные факторы, в последние годы во вьетнамских университетах, институтах все чаще используют интерактивные методы, к которым относятся: учебные дискуссии, мозговой штурм, обучающие игры, кейс-метод, тренинги, метод проектов, творческие задания, групповая работа с иллюстративным материалом, использование общественных ресурсов и т.д.

Именно на занятиях по русской фразеологии на факультете русской филологии ИСГН при ВНУХ употребляются различные приемы интерактивного обучения как в процессе индивидуальной работы, так и в групповом взаимодействии. Конкретнее говоря, среди приемов интерактивного обучения активно внедряются образовательные (обучающие) игры, которые снижают утомление и монотонность занятия, особенно по языковой теории, когда дается и многократно повторяется слишком много теоретических знаний. В таких случаях, обучающие игры могут заменить некоторые традиционные упражнения и позволяют всем учащимся принимать участие в работе урока. С помощью данных заданий игрового характера можно либо вырабатывать такие языковые навыки как лексические, грамматические, орфографические и т.д., либо совершенствовать комплекс таких умений как речевых, творческих, личностных и т.д. [Белькова, Лесниченко 2015].

Исходя из того, что ныне во вьетнамской лингвокультурной аудитории в речи студентов реже звучат русские фразеологические единицы (ФЕ); в лексическом запасе студентов мало хранятся русские пословицы, поговорки, крылатые выражения и др; даже самые простые ФЕ такие как *оказывать помощь кому, производить впечатление на кого, принимать участие в чем, уделять внимание чему* и т.д. реже используются либо со стилистическими, лексическими, грамматическими ошибками, обучение ФЕ требует преподавателей обеспечить студентов в определенной степени лучше вникнуть в значение ФЕ и владеть фразеологическим богатством русского языка, улучшить знания и повысить их интерес к русскому языку, русской культуре. Ниже приведем некоторые примеры.

1. Каждому студенту предоставляется карточка с одной ФЕ. Их задача заключается в классификации данной ФЕ по семантической слитности, по грамматической структуре, по стилевым свойствам, по происхождению.

Разумеется, что упражнения с карточками позволяют обучающимся воспроизводить и теоретические знания.

2. Студенты выбирают карточки с написанными ФЕ. Их задача состоит в том, что на доске за 5 минут написать картины, отражающие смысловые значения ФЕ, выбранных ими. Другие студенты вынуждены угадать, какие ФЕ выражаются иллюстрациями. Это задание требует индивидуальной работы и творческой умственности, что не только формирует и совершенствует у учащихся умение реализовать свои мысли, но и улучшает способность работать под давлением.

3. Половине студентов раздают различные карточки, на которых написаны целые русские ФЕ. Другой половине - карточки с иллюстрациями, которые могут быть использованы из Задания 1. Данная игра проводится таким способом: в первую очередь, студенты первой группы три раза вычитывают из своих карточек ФЕ, после этого студенты второй группы подбирают вычитанным ФЕ подходящие картины. Верно подобранные ФЕ показываются на экране, другие карточки продолжают разбираться до самых последних. В конце игры студенты запоминают смысл каждой ФЕ без никакого объяснения. По данному мотиву иллюстрации можно заменить вьетнамскими фразеологическими эквивалентами по смысловому значению, что, с одной стороны, способствует освоению учащимися и национально-культурной специфики русских и вьетнамских ФЕ, а, с другой - русские ФЕ запоминаются студентами намного легче. В другом варианте иллюстрации заменяются другими русскими ФЕ, синонимичными по смыслу. Благодаря этому учащиеся могут расширить свой запас ФЕ.

4. Одним студентам раздают карточки, на которых написаны первые половины ФЕ, а другим - вторые половины ФЕ. Но все не знают, в каком месте в ФЕ находятся эти половины. Их задача состоит в том, чтобы правильно восстановить целые ФЕ. При чтении своей половины ФЕ,

студент старается вспомнить или догадаться значение целой ФЕ или остальную половину. После этого каждый студент вычитывает свою половину и дает свое предложение. Студентам, представившим верно подобранные ФЕ, проставляются поощрительные оценки, и положительно, чтобы пара учащихся вместе составила диалог, в котором данная ФЕ используется, что, во-первых, способствует усвоению значений, стилей и правильного использования ФЕ, во-вторых, мотивирует всех учащихся принимать активное участие в работе на уроках. В высшем этапе студентам раздают только половины ФЕ и им необходимо восстановить данные ФЕ без никакого предложения.

5. После ознакомления с определенными пословицами и поговорками на предыдущих занятиях группам студентов даются некоторые из них, по значениям которых им приходится создать свои недлинные клипы. На следующих занятиях всем показывают видео и задача состоит в том, что учащиеся должны правильно давать ФЕ. Поручение студентам снять клипы и употребление самих клипов в качестве наглядных материалов, с одной стороны, стимулируют у студентов развитие творческого потенциала, изобретательности, а, с другой - расширяет общение и углубляет знания по русской истории, культуре.

Итак, стало очевидным, что в предложенных заданиях обучающие игры задействуют учебный процесс как практики теорий, так и углубления знаний. В сопоставлении с традиционными формами упражнений, задания игрового характера пробуждают у обучающихся интерес в развитии не только познавательной деятельности, коммуникативных компетенций, но и совершенствования умений и навыков самостоятельного, также как группового труда, благодаря которому давление традиционной аудиторной работы намного раз снижается, а создается благоприятная, творческая атмосфера на занятии.

Литература

1. Белькова А.Е., Лесниченко Л.П. Интерактивный метод обучения на уроках русского языка как способ повышения познавательной активности учеников // Научный журнал Молодой ученый, 2015. №23. С. 1068-1071. URL <https://moluch.ru/archive/103/23947> [Электронный источник].
2. Ефимова Р. Ю. Организационно-обучающие игры на уроках иностранного языка. URL <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-obuchayuschie-igry-na-urokah-inostrannogo-yazyka/viewer?fbclid=IwAR1W7FKyoP4BpFGLj0BGt8HvJkbT14tChOF98cXg9vVEYOPwmn06FyvrDOA> [Электронный источник].
3. Интерактивные методы, формы и средства обучения (методические рекомендации). URL https://rostov.rpamu.ru/Media/rostov/Svedenia_ob_OO/Obrazovanie/metodicheskie_rekomendacii/interaktiv.pdf [Электронный источник].
4. Как создать среду для личностно-ориентированного обучения. URL <https://newtonew.com/school/learner-first-way> [Электронный источник].
5. Обучающая игра - Educational game. URL https://ru.qwe.wiki/wiki/Educational_game [Электронный источник].

Р.А. Новиков

(Центр иностранных языков «Better Life»)

УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ МЬЯНМЫ

Русский язык в Мьянме начали преподавать еще в 1964 году. В советский период Мьянма (бывшая социалистическая Бирма) имела тесные экономические, политические и культурные взаимоотношения с СССР. Огромный интерес к русскому языку начал своё пике как раз в конце 80-х гг., когда СССР начал разваливаться. Но русский язык не потерял своей актуальности и после распада СССР.

Русский язык для мьянманской аудитории традиционно преподается в трех ВУЗах страны.

К сожалению, учебных пособий по изучению русского языка на родном мьянманском (бирманском) языке нет совсем. Есть 2-3 словаря, которые изданы еще в 70-е гг. и один русско-бирманский разговорник, лексика которого уже давно устарела.

В настоящее время на факультетах русского языка в Мьянме можно увидеть и совсем старые, и издания середины 90-х гг., и современные УМК, изданные в самые последние годы в России.

Традиционно на факультетах русского языка для разных уровней подготовки студентов используются следующие УМК: «Дорога в Россию» (Антонова В.Е., Нахабина М.М., Сафронова М.В., Толстых А.А.), «Жили-Были» (Миллер Л.В., Политова Л.В. и др.), «Говорите правильно» (Караванова Н.Б.), «Практическая грамматика русского языка» (Пулькина И.М.) и другие.

Но особое место на факультетах РКИ в Мьянме занимает книга «Русский язык в упражнениях», авторами которой являются С.А. Хавронина и А.И. Широченская. На полках факультетов можно увидеть это учебное пособие как первого издания (1965 г.), так и переизданные пособия в 90-х гг. и современные выпуски «Русский язык в упражнениях».

Русисты Мьянмы отдают предпочтения этому учебному пособию, основываясь на международный опыт преподавания РКИ по этой книге. А ведь «Русский язык в упражнениях» переиздан 19 раз и используется в более ста странах мира.

Мьянманские преподаватели русского языка отмечают, что данное учебное пособие выстроено логически, раскрывая все сложности русского языка шаг за шагом. А большой выбор грамматических упражнений позволяет преподавателям и студентам оттачивать те проблемы в изучении грамматики, которые появляются в связи с большой

разницей лексико-грамматических структур русского и мьянманского (бирманского) языков.

Проведя опрос среди студентов, изучающих русский язык (1-3 курсы), можно отметить, что и студенты отдают предпочтение классике жанра, то есть учебному пособию «Русский язык в упражнениях». Хотя многие студенты отмечают, что учебное пособие по грамматике можно было бы сделать более весёлым и красочным. А многие студенты пожелали бы увидеть данное издание еще и в виде электронного учебника (с аудио-приложением), который был бы доступен для использования в Интернете и в качестве мобильного приложения.

Реальность современного мира подталкивает авторов учебников и издательства думать о предпочтениях преподавателей и студентов, которые используют современные пособия для преподавания и изучения иностранных языков.

Литература

1. *Nwe Nwe Lwin Teaching Russian Language for Myanmar students // Universities Research Journal – Naypyitaw, 2017.*

S.A. Nurgaliyeva

(Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)

Sh. M. Maigeldiyeva, Zh. B. Iztleuova

(Korkyt Ata Kyzylorda University)

THE PROFESSIONALLY-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TEACHING TO FUTURE TEACHERS IN NON - LANGUAGE HIGHER EDUCATION INSTITUTION

The article presents the pedagogical conditions for professionally-oriented teaching a foreign language and in the formation of language competences in future teachers. Nowadays the professional sphere of any vocation is deeply under the influence of globalization. Consequently, it is a must for every

specialist to master a foreign language at a decent level to communicate freely, to deal with professional data and to pursue career progress.

Keywords: professionally-oriented foreign language, pedagogical conditions, knowledge, professionally-oriented approach.

Today, there is a tendency to closing in cultures and expanding connections in different spheres of activity, also in professional ones. Of course, it causes understanding of importance of multicultural communicative-professional competences. Everyone knows that foreign languages play an essential role in the process of formation of multicultural communicative-professional competences. Today, one of the most important goals of the educational process is learning foreign languages as a tool of multicultural communication in the professional activity sphere [Eferova 2010; 92-93].

Professionally-oriented teaching of foreign languages to students of pedagogic specialties is very relevant due to an increasing role of foreign communication in professional activity of modern specialists. Nowadays, professionally-oriented teaching of a foreign language is a priority direction in the renewal process of education. Vocation-oriented teaching means education, which is based on the needs of students in learning a foreign language, which include specifications of the future profession or specialty [Nesterova 2011; 64-66]. However, absolute unification of programs for professionally-oriented foreign language teaching of future specialists is impossible because of the diversity of students needs.

The purpose of foreign language teaching of future specialists of the pedagogic profile is the formation of abilities, skills and willingness to use it as a communication tool and means of solving the professional problems.

Acquiring language through games is the most successful and promising innovative educational technology. In the process of the communicative game we develop language skills and abilities together with purposefulness, dynamism and productivity

of thinking, strengthening and speed of memory, confidence and commitment to excellence. From the didactic point of view, learning foreign languages through games is perspective because it becomes a form of integrated learning. Analysis of studies conducted in recent years in the development of educational games, advanced pedagogical experience in Kazakhstan and abroad, as well as our own practice of creating communicative games based on the above definitions, allowed to identify the main structural elements of the educational role-play games. The structure of the simulation model is a model of organizing educational-cognitive students' work, based on the model of the educational-cognitive activity.

References

1. *Eferova A.R.* Formation of critical thinking of students of a technical college in a foreign language classroom // News of the Volgograd State Pedagogical University. - 2010. P. 92-93.
2. *Nesterova S.A.* To the question of the professional orientation of the process of learning a foreign language in a technical university // Bulletin of the Civil Aviation Agrarian Academy - 2011. Volume 59. P. 64-66.

И.Г. Павловская, И.А. Макевнина

(Волгоградский государственный социально-педагогический университет,

Волгоградский государственный технический университет)

АНАЛИЗ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Интерес к русской литературе за пределами нашей страны не ослабевает – переводы произведений русских классиков и современных авторов занимают важное место в мировом культурном пространстве. Иностранные студенты, выбравшие для изучения русскую филологию, будут знакомиться с творчеством русских писателей и поэтов; помимо материала лекционных и практических занятий студентам предстоит изучить произведения русской

литературы разных эпох «в оригинале». Для адекватного понимания содержания теста необходимо применять культурно-исторический и литературно-художественный комментарий, способствующий восприятию литературного произведения в достаточном объеме. Д. С. Лихачев справедливо отмечает, что в современном мире количество наук возрастает не только по причине их появления или дифференциации, но и за счет возникновения связующих дисциплин: «Роль филологии именно связующая, а потому и особенно важная. Она связывает историческое источниковедение с языкознанием и литературоведением. Она придает широкий аспект изучению истории текста» [Лихачев 1989; 204].

Следует отметить, что иностранным студентам-филологам выпускных курсов педагогического университета предлагается к изучению курс по филологическому анализу художественного текста. В связи с этим видится необходимым рассмотреть этапы анализа поэтического текста, а также определить значимые стилистические, лексические средства, что может представлять известную трудность для студентов-иностранцев. Для снятия трудностей в процессе изучения произведений русских поэтов иностранные студенты могут прибегать к услугам словарей и справочной литературы, поскольку комплексный филологический анализ текста включает в себя лингвистический, стилистический, литературоведческий анализ.

Вслед за исследователями затронутой проблемы, учитывая специфику восприятия русской литературы студентами-иностранцами, можно говорить о различных особенностях филологического анализа текста в предложенных условиях обучения. Так, художественный текст необходимо рассматривать целостно как культурное явление, поэтому филологический анализ текста предполагает внимание к общему литературному и социально-историческому контексту эпохи, что делает необходимыми

различные пояснения и толкования для студентов. Повышенное внимание заслуживает детальное изучение художественных особенностей русской литературы, отражающих интерес к языковым средствам как воплощению мыслей и чувств поэта или писателя. На занятиях со студентами-иностранцами следует уделять особое внимание художественному слову в связи с рассмотрением текста как отражения словесной культуры автора и общества на определенном этапе его развития.

Таким образом, предусматривается особая организация процесса изучения художественного текста и его филологического анализа студентами-филологами на занятиях русского языка как иностранного.

Литература

1. *Лихачев Д. С.* О филологии. – М., 1989. – 208 с.

Е.В. Полякова, А.В. Ковалева

(Российский университет дружбы народов)

РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО АСПЕКТА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ)

На современном этапе школьного образования важным является изучение не только его дидактической, но и воспитательной системы. В соответствии с требованиями, предъявляемыми обществом и государством к образованию, учет особенностей воспитательного процесса в школе является залогом успешности молодого поколения и решения главных целей и задач обучения. В свою очередь, под воспитанием принято понимать «целенаправленное развитие человека, включающее освоение культуры, ценностей и норм общества. Осуществляется через образование, а также организацию жизнедеятельности определенных общностей» [Санжаревский 2010]. Важную роль в воспитании личности

играют семья, общество, социальные институты государства. Школа представляет собой комплексную систему по воспитанию и образованию нового поколения, при этом каждый учебный предмет выполняет свою особую воспитательную функцию.

В процессе обучения в школе большое значение в воспитании личности отводится урокам русского языка и литературы. В условиях обучения русскому языку как неродному уроки русского языка и литературы являются практически единственным способом, благодаря которому возможно познакомить школьников с русской культурой, привить и воспитать нравственные ценности, которые свойственны русскому человеку. Наиболее успешным средством воспитания и формирования положительных моральных качеств учеников является использование художественных текстов русской литературы, а также обращение к народной мудрости, заключенной в пословицах, поговорках и фразеологизмах.

Фразеология обладает богатым воспитательным потенциалом. Фразеологизмы хранят в себе национально-этнический и исторический опыт, транслируя и передавая из поколения в поколение знания о принятой в данном обществе системе представлений о мире, обычаях, традициях, законах, нравственных нормах, что и составляет их воспитательный характер. Во фразеологии запечатлено «непосредственное вербальное выражение не только окружающей человека действительности, но и ее духовное национально маркированное осознание» [Шанский 1985; 110], что и определяет широту, палитру, многообразие фразеологических единиц.

Реализация воспитательного аспекта в обучении русскому языку как неродному возможна с привлечением пословиц, поговорок и фразеологизмов русского языка (например, о труде), которые обладают большим морально-нравственным и воспитательным потенциалом. При освоении

данных единиц ученик не только пополняет и расширяет свой словарный запас, но и усваивает ценностные категории русской культуры, формируется и развивается как личность путем воспитательного влияния мудрости и морали языка.

Фразеологические единицы, относящиеся к тематической группе «труд» формируют у нерусского учащегося представление о труде с точки зрения русской культуры, об отношении к работе и к человеку, ее выполняющему, тем самым у учащегося складывается положительное отношение к труду, воспитываются такие качества, как трудолюбие, усердие, аккуратность, честность. Важно, что данные качества являются неотъемлемым атрибутом успешности человека любого языкового коллектива и сообщества.

Литература

1. Санжаревский И.И. Политическая наука: Словарь-справочник. – Тамбов, 2010. Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/politology>
2. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. – М.: Высшая школа, 1985. – 160 с.

Е.Б. Попкова

(Южный федеральный университет)

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ В ПРОДУКТИВНЫХ И РЕЦЕПТИВНЫХ ВИДАХ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У АРАБСКИХ УЧАЩИХСЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Планируя учебный курс по РКИ с арабскими учащимися и прогнозируя результаты обучения, преподавателю необходимо иметь в виду следующие психолого-педагогические особенности указанного контингента: дружелюбность, открытость для общения, стремление к общению с российскими сверстниками, чувствительность к критике [Али Анвар А 2010; 34]. Однообразная рутинная работа (например, написание

грамматических упражнений) быстро утомляет, вследствие этого на занятиях преподаватель должен использовать различные методы, приемы, виды деятельности для удержания внимания и повышения мотивации. Эффективно использование средств наглядности, различных схем, картинок, фотографий.

Вследствие того, что у арабских учащихся возникают определенные трудности в артикуляции звуков русской фонетики (т.к. арабский язык и русский язык относится к разным языковым группам) считаем, что занятие должно начинаться с фонетического тренинга [Верховых 2017; 4]. Графические навыки формируются параллельно с фонетическими. В дальнейшем обучении развитие фонетических навыков, навыков письма будет тесно связано со всеми видами речевой деятельности.

При формировании навыков аудирования рекомендуем использовать аутентичные материалы российского телевидения, видеоматериалы, что значительно повышает мотивацию к изучению языка и культуры.

Для студентов в высшем учебном заведении важной разновидностью письма является конспектирование письменных текстов и лекций.

Очень продуктивным видом работы является домашнее чтение. Это дает дополнительную возможность учащимся расширять свой лексический запас, закреплять грамматические навыки.

С целью развития навыков говорения преподаватель может использовать проектную деятельность, проводить натурные уроки, организовывать экскурсии. Такие формы работы пользуются популярностью у арабских учащихся.

Таким образом выстроенная работа с арабскими учащимися помогает сформировать навыки во всех видах речевой деятельности и максимально раскрыть творческий потенциал студентов.

Литература

1. *Али Анвар А.* Учет национально-психологических особенностей арабских учащихся при обучении РКИ // *Русский язык за рубежом*, №4, 2010.
2. *Верховых И.А., Эраки Мохамед Т.Х., Эльдиб Ибрахим С.А.* Трудности овладения фонологической и грамматической стороной русской речи арабоязычными учащимися // *Вестник МАДИ*, вып.4(51), 2017.

О.В. Раина

(Санкт-Петербургский государственный университет)

ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА СКВОЗЬ ПРИЗМУ ФРАЗЕОЛОГИИ⁴¹

Одним из важнейших аспектов преподавания русского языка как иностранного является наряду с лексикой фразеология. В отличие от лексики, охватывающей весь спектр фактов, явлений и процессов действительности, фразеология отражает сферу эмоциональных и психологических состояний человека, чувств, количественных и качественных характеристик явлений и предметов, что часто позволяет выразить их с особенной подчеркнутое выражение.

В образовательном процессе важную роль играет включение фразеологизмов с контекстуальной достоверностью. При этом принципы выбора фразеологизмов должны быть ориентированы не только на закрепление входящих в них лексических компонентов, но прежде всего на частоту их употребления в повседневной речи и распознавание носителями русского языка независимо от уровня образования, эрудиции или языковой компетенции.

⁴¹ Доклад подготовлен по результатам реализации проекта № 19-012-00214 «Человек и общество в зеркале новой русской фразеологии».

Необходимо выбрать, с одной стороны, фразеологизмы, которые включают лексику, необходимую для запоминания на том или ином уровне, а с другой стороны, частотные и общеупотребительные, которые студент мог бы применять каждый день.

Таким образом, включение фразеологизмов в процесс обучения с нулевого уровня может быть очень полезным для закрепления морфологического, лексического и синтаксического материала. Фразеологические единицы могут быть чрезвычайно полезным материалом для закрепления навыков чтения и речи. Культурологические комментарии и рассказы об истории фразеологизмов вводят национальные особенности, содержат фрагмент языковой картины мира, служат хорошим иллюстративным материалом для представления страны и ее культуры, дают представление о стандартах, существующих в другие культуры.

Литература

1. *Вальтер Х., Малински Т., Мокиенко В., Степанова Л.* Русская фразеология для немцев. – СПб., 2005.
2. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Национально-культурная семантика русских фразеологизмов // Словари и лингвострановедение. – М., 1982.
3. *Краснюк И.Н.* Преподавание фразеологии на уроках РКИ в вузе // Педагогический опыт, теория, методика, практика: Материалы VI Международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2016. – стр. 93-95.
4. *Кузнецова И.В.* Основы фразеологии. – Чебоксары, 2019.
5. *Кузнецова И.В., Раина О.В., Савченко А.В., Хмелевский М.С.* Фразеология и идиоматика как обучающий элемент в методике преподавания РКИ (с русско-польскими параллелями) // Мир русского слова. – СПб., 2020.
6. *Кусаль К.* Русско-польская межъязыковая омонимия в сфере фразеологии // *Žmogus ir žodis – Man and the World.* Lietuvos edukologijos universitetas. – Вильнюс, 2004. – стр. 15-20.
7. *Меншутина О.И.* Методические рекомендации к изучению фразеологизмов современного русского языка. – М., 1984.

8. *Минакова Е.Е.* Современная русская идиоматика: учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык. – М., 2005.
9. *Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г.* Методика преподавания русского языка как иностранного // VII Международный конгресс преподавателей русского языка и литературы. 1990. – стр. 78-94.
10. *Мокиенко В.М., Степанова Л.С., Малински Т.* Русская фразеология для чехов. – Оломоуц, 1995.
11. *Мокиенко В. М.* Фразеологические неологизмы в славянских языках // *Konparacja systemów i funkcjonowania współczesnych języków słowiańskich.* Redakcja naukowa Stanisław Gajda. – Ополе, 2000. – стр. 133-156.
12. Новые слова и значения. Словарь-справочник по материалам прессы и литературы 90-х годов / Т.Н. Буцева, Е.А. Левашов, Ю.Ф. Денисенко, Н.Г. Стулова. Н.А. Козулина, С.Л. Гोनобоблева. Отв. ред. Т.Н. Буцева. Ин-т лингвистических исследований РАН. – СПб.: «Дмитрий Буланин», 2009-2015.
13. *Шахсуварова Э.М.* Лингвистические и методологические описания фразеологии русского языка в целях обучения иностранных учащихся на начальном этапе: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – М., 1983.
14. *Щукина А.Н.* Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. – М., 2003.

О.В. Рябоконева

(Российский университет дружбы народов)

**ТРУДНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ АУДИТИВНЫХ
НАВЫКОВ И УМЕНИЙ У ТУРЕЦКИХ УЧАЩИХСЯ
ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ
ВНЕ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ**

Активизация русско-турецкого сотрудничества в области торговли, экономики и туризма в последнее время порождает потребность в изучении русского языка гражданами Турции.

Анализ коммуникативных потребностей турецких учащихся курсов русского языка, проведённый с помощью анкетирования и индивидуальных бесед выявил, что цели изучения носят прагматический характер и базируются на стремлении овладеть, прежде всего, навыками и умениями устного речевого общения, что позволит им в будущем успешно решать коммуникативные задачи при создании рабочих контактов, ведении переговоров, осуществлении качественного сервиса.

Как известно, устное речевое общение осуществляется посредством двух видов речевой деятельности – аудирования и говорения. «Оба этих процесса неразрывны в общении, тесно связаны они и в обучении: обучение говорению невысказано без обучения пониманию речи на слух» [Пассов 1989; 124].

Исследователи, опираясь на достижения психологии и психолингвистики, убедительно доказывают, что аудирование является «**сложной** рецептивной мыслительно-мнемической деятельностью, связанной с восприятием, пониманием и активной переработкой информации» [Гальскова, Гез 2006; 161] и вызывающей наибольшие трудности [Хавронина, Балыхина 2008], как объективного, так и субъективного характера, при изучении иностранного языка.

Трудности аудирования при обучении иностранному языку подробно рассматривались в работах Елухиной Н.В., Гальсковой Н.Д., Гез Н.И., Колкер Я.М., Пассова Е.И. и др.

Особенностям восприятия русской речи на слух в турецкой аудитории в методике РКИ до сих пор не уделялось отдельного внимания. Однако, как показывает практика, процесс аудирования вызывает значительные трудности у изучающих русский язык турков на начальном этапе (элементарный и базовый уровни) вне языковой среды.

Для выявления характера трудностей было проведено тестирование, в котором приняли участие 29 турецких

учащихся курсов русского языка в г. Стамбул в августе 2020 года. Тест содержал 30 заданий закрытого и открытого типов, а также инструкции к их выполнению.

Результаты тестирования показали, что 79,3% учащихся (23 человека) испытывают сложности, в большей или меньшей степени, при выполнении заданий на дифференциацию звуков, понимание фонетического состава слова, соотношение фонетической и графической формами слова, выделение конкретной информации, понимание смысла высказывания.

Полученные данные позволяют констатировать, что наибольшие трудности в процессе аудирования на начальном этапе обучения обусловлены языковой формой сообщения и «возникают вследствие имеющегося в сообщении знакомого, но сложного для восприятия на слух языкового материала» [Елухина 1991; 228].

Сложность восприятия языкового материала, в первую очередь, объясняется его спецификой с точки зрения сопоставления с турецким языком на фонетическом, лексическом и грамматическом уровнях. Приведём лишь некоторые различия двух языковых систем, влияющие на процесс аудирования:

Так, например, отсутствие в фонетическом строе турецкого языка звуков [ц], [щ] вызывает сложности у учащихся при дифференциации [ц]-[с], [ш]-[щ].

Характерный для турецкого языка фонетический принцип правописания (слова пишутся так же, как и слышатся) ведёт к неразличению звуковой и графической форм русских слов. Положение усугубляется ограниченностью практики слушания аутентичной русской речи в условиях отсутствия языковой среды, в результате чего работа зрительного канала, как рецептора информации, преобладает над слуховым.

Порядок слов в турецком предложении является достаточно жёстким: глагол-сказуемое с лично-

предикативным аффиксом всегда занимает последнюю позицию. Бессознательно направляя основное внимание в процессе аудирования на конец фразы, как наиболее информационно-значимую часть, турецкие учащиеся упускают общий смысл русского звучащего предложения, порядок слов в котором является относительно свободным и зависит от интенций говорящего.

Разноместность и подвижность русского ударения, качественная и количественная редукция гласных, три типа склонений, категория рода, предлоги и другие языковые явления, не характерные для турецкого языка, на начальном этапе обучения создают существенные преграды для процесса аудирования, замедляют процесс слуховой рецепции; пытаются их идентифицировать, слушающие не воспринимают содержание звучащей речи, необратимой по своей природе.

При обучении аудированию необходимо учитывать явление интерференции, неизбежно возникающей при контакте изучаемого и родного языков учащихся, поскольку «процесс членения речевого потока подсознательно идет на основании всего предшествующего опыта» [Стрельчук 2008; 79].

Перспективой исследования является создание методической системы, направленной на преодоление трудностей восприятия русской речи на слух турецкими учащимися, что позволит интенсифицировать процесс обучения аудированию.

Литература

1. *Елухина Н.В.* Основные трудности аудирования и пути их преодоления. - Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. Леонтьев А.А. – М., 1991.
2. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М., 2006.
3. *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М., 1989.
4. *Стрельчук Е.Н.* Лингвометодические основы обучения иностранных учащихся культуре русской письменной речи

- на этапе довузовской подготовки: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – М., 2008
5. *Хавронина С.А., Балыхина Т.М.* Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный» [Электронный ресурс]. – М., РУДН, 2008.

Х. Садури

(Российский университет дружбы народов)

РУССКИЕ ГЛАГОЛЫ ДВИЖЕНИЯ В АРАБСКОЙ АУДИТОРИИ

Для того, чтобы владеть языком по-настоящему, нужно уметь использовать слова в связи друг с другом, а не только знать значения этих слов. При произношении обязательно нужно учитывать семантику слов, сочетания их значений, потому что лексика и ее единицы при взаимодействии формируют высказывания. Для этого у человека, который хочет хорошо овладеть тем или иным языком, должны сформироваться области полей семантики, которые во всех языках в той или иной мере еще и пересекаются.

Когда мы говорим о русском глаголе, мы имеем в виду богатство и многоплановость содержания и выражения русского языка — это категория вида глагола. Один только совершенный вид позволяет создавать множество оттенков семантики через призоединение префиксов: *пройти – зайти – подойти – отойти и т.д.*

Все это является главным problemом, с которым сталкиваются арабские студенты, при изучении русского языка. Поэтому очень важен анализ глаголов движения арабского языка, потому что при сравнении с русской системой это позволит нам *«получить сведения о том, какие признаки слов обуславливают их способность грамматически правильно и семантически осмысленно сочетаться с другими словами (одним словом, группой или классом слов)»* [Телия 1976].

Кроме того, естественные различия в русском и арабском языке являются ценным объектом для исследования. Так, во многих глаголах арабского языка была утрачена характер «быстроты движения», который есть в русских глаголах, из-за этого иностранным студентам будет трудно общаться. Кроме того, в русском языке глаголы часто употребляются в переносных значениях, обозначая, например, состояния психики: *Он вывел меня из себя*. Эти и многие другие моменты студентам необходимо отразить в материалах, например фразеологизм, в которых используются части речи, которые они изучают. Необходимо дать учащимся точное представление о широкой семантике русского языка и о ее взаимодействии с синтаксисом арабского.

Литература

1. *Телия В.Н.* Принципы и методы семантических исследований. – Москва: Наука, 1976.

Н.Г. Урванцева

(Петрозаводский государственный университет)

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ НА УРОКАХ РКИ (НА МАТЕРИАЛЕ НОМИНАЦИЙ КОНДИТЕРСКИХ ИЗДЕЛИЙ ЛЕКСИКО-ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ИСТОРИЯ»)⁴²

В докладе рассматриваются возможности использования аутентичных лингвострановедческих материалов в практике преподавания русского языка как иностранного на примере названий кондитерских изделий лексико-тематической группы «История». Актуальность исследования обусловлена необходимостью использования

⁴² Доклад подготовлен по итогам реализации проекта РФФИ № 20-09-42034 «Пётр Великий и его эпоха в исторической памяти народов Карелии» (2020–2021)

инновационных методов при изучении русского языка в иностранной аудитории. Прагматонимы могут рассматриваться как аутентичный дидактический материал, являющийся источником лингвокультурологической информации о стране изучаемого языка.

К числу реалий, отражающих национальное своеобразие, историко-культурную традицию, образ жизни носителя языка, следует отнести названия кондитерских изделий, маркирующих историческое прошлое России: конфеты «Славянские», «Гвардейские», «Гусарские», «Княжеские», «Екатерина I», «Екатерина II», «Президент», «Великий Октябрь», «Красная площадь», «Гагарин», «Космос», «Город-герой Москва», «9 мая», шоколад «Юбилей Октября», трюфель «Ильич», наборы конфет «Монархи России» и «Виват, Россия!»).

На уроках РКИ обучающиеся знакомятся с жизнью и деятельностью императора России – Петром I (шоколад «Петр Великий», конфеты «Петр I»): строительство Санкт-Петербурга (зефир «Нева», карамель «Петербургская», «Невский проспект», «Санкт-Петербург», «Исаакиевская площадь», «Сенатская площадь», шоколад «Адмиралтейский»), основание российского флота (конфеты «Петровские»), новое летоисчисление (конфеты «Новый год», «С Новым годом», «Новогодние»), Северная война (конфеты «Балтийские», мармелад «Балтика»), появление памятника садово-паркового искусства XVIII века – Летнего сада (шоколад «Летний сад»), знакомство с памятником императору на Сенатской площади скульптора Э. Фальконе (конфеты «Медный всадник»).

Автор представляет опыт использования лексико-грамматических упражнений для формирования лингвострановедческой компетенции у иностранных студентов. Лингводидактический потенциал прагматонимов заключается в том, что он может быть использован при изучении лексики, грамматики, письма, говорения.

Продуманная система учебных упражнений, заданий и игр с культуромаркированной лексикой на разных уровнях владения русским языком позволяет быстро усваивать лингвострановедческую информацию, запоминать новую лексику, правильно использовать грамматические конструкции, позволяет совершенствовать навыки устной и письменной речи иностранных студентов [Урванцева 2020].

Литература

1. *Урванцева Н. Г.* Работа с прагматонимами на уроках русского языка в иностранной аудитории как основа формирования лингвострановедческой компетенции (на материале лексико-тематической группы «Кондитерские изделия») // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2020. – Т. 13. Вып. 1. – С. 341–345. <https://doi.org/10.30853/filnauki.2020.1.68>

И.В. Черновалюк

*(Одесский национальный университет
имени И.И. Мечникова)*

УЧЕБНИК РКИ КАК МЕТОДИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

На современном этапе развития системы иноязычного образования особое внимание уделяется развитию коммуникативной компетенции, позволяющей иностранным учащимся осуществлять профессиональную деятельность в различных сферах и ситуациях общения. Процесс организации преподавания языка иностранцам в вузе имеет четко обозначенные целевые ориентиры и направлен на обучение языку как средству получения высшего образования и специальности, средству общения и гуманистического развития. Овладение языком специальности, профессиональной речью является важнейшим условием профессиональной подготовки специалиста любой отрасли. Содержательным компонентом системы средств обучения и

моделью учебного процесса является его учебно-методическое обеспечение.

В теорию и практику создания учебников для иностранцев, в формирование методики РКИ как науки значительный вклад внесен профессором С.А. Хаврониной. Учебники «Говорите по-русски», «Русский язык в деловом общении», «Лексико-грамматический курс для начинающих» известны, актуальны и востребованы. В перечне базовых пособий, рекомендуемых иностранцам, обязательно присутствует «Русский язык в упражнениях».

Пособие для иностранных студентов-филологов, подготовленное С. А. Хаврониной в соавторстве, направлено на развитие навыков научной речи, подготовку к чтению и конспектированию учебной литературы по специальности «Современный русский язык» и к участию в семинарских занятиях по предметам лингвистического цикла. В концепции языковой подготовки иностранцев в вузе определяется в качестве приоритетной «способность читать и конспектировать учебную литературу, слушать и записывать учебные лекции» [Хавронина 2013; 12]. Материалы пособия организованы в строгом соответствии с традиционной моделью обучения: предтекстовые задания направлены на снятие трудностей, текстовые материалы, послетекстовые задания, направленные на осмысление прочитанного, смысловую переработку текста, подготовку записей в виде плана, тезисов, конспекта и последующее воспроизведение прочитанного. По такому учебнику легко учить и легко учиться, в нем соблюдены традиционные принципы организации и представления лексико-грамматического материала, задания расположены в порядке от простого к сложному.

Учебные пособия по русскому языку, подготовленные С. А. Хаврониной для иностранцев, отличаются научным подходом, концептуальностью, содержательностью, системностью, высоким творческим и интеллектуальным

потенциалом автора. Они заслуженно входят в золотую коллекцию методической литературы, являются феноменом сферы иноязычного образования, классическим образцом для воплощения методических идей и средством совершенствования профессионализма педагога.

Литература

1. *Хавронина С.А.* Методика преподавания русского языка иностранцам и психолингвистика // С.А. Хавронина, И.В., Гуляева // Вестник РУДН, серия Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2013. №2.
2. *Жидкова Г.Ф.* Пособие по развитию навыков научной речи для иностранных студентов-филологов. Чтение, говорение, письмо // Г.Ф.Жидкова, С.А.Хавронина. – М, 1990.

Т.Н. Шевелева

(Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина)

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СТРАНОВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА (НИЖЕГОРОДСКИЙ ТЕКСТ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ)

Компетентностный подход, являющийся одним из направлений современного образовательного процесса, предполагает формирование у студентов-иностранцев в том числе социокультурной компетенции.

К.М. Берсемян и А.Н. Щукин выделяют 5 компонентов содержания социокультурной компетенции [Берсемян, Щукин 2018; 41]: лингвистический, прагматический, эстетический, этический, страноведческий. Одним из эффективных способов изучения Нижегородского Текста является учебная экскурсия, позволяющая развить и углубить у иностранных студентов познавательный интерес к различным культурно-историческим памятникам и местам Нижнего Новгорода, положительную мотивацию в учении, совершенствовать

навыки и умения самостоятельного решения коммуникативно-познавательных задач в устной речи, чтении и письме. Особенности учебной экскурсии и ее отличие от классической экскурсии определяют Т.Д.Отвагина и О.А.Распопова [Отвагина, Распопова 2011; 125]; такой экскурсией в рамках изучения Нижегородского Текста на занятиях РКИ может быть учебная экскурсия, посвященная образу главной русской реки – Волге, ставшей символом России.

Предэкскурсионное занятие предполагает работу в аудитории, во время которой студенты-иностранцы знакомятся с новой лексикой, дополнительной информацией о городе и реке и совершенствуют навыки аудирования, говорения и чтения. В качестве одного из учебных текстов предлагаем для анализа иностранным студентам *Песню о Волге* (слова В.И. Лебедева –Кумача, муз. И. Дунаевского). Студентам иностранцам предлагается в ходе чтения определить тему текста; разделить текст на смысловые части и подобрать название к каждой из них; прочитать пословицы о Волге и назвать, какие из них больше всего соответствуют тексту песни? Послетекстовая работа представлены такими заданиями, как заменить предложения близкими по смыслу, взяв их из текста - Волга текла и плакала (*И слезами катилась Волга*) и др.; подобрать синонимы к подчеркнутым словам и словосочетаниям (Необъятная наша река и др.)

Экскурсия. Целесообразное место проведения экскурсии – Волжский откос, где открывается панорамный вид на Стрелку и Нижегородскую Ярмарку. Экскурсия о Волге разделена на несколько тематических частей: происхождение названия, географическое расположение, история реки, природный мир Волги, Волга как природно-духовный центр русской жизни; легенды и предания, связанные с Волгой, Волга в русской литературе и культуре.

Послеэкскурсионное занятие. В качестве итоговых заданий можно порекомендовать иностранным обучающимся описать пройденный путь по пунктам, используя глаголы движения (альтернатива – создание карты маршрута) или посмотреть художественный фильм «Волга-Волга» (1938, режиссер Г. Александров) и устно подготовить пересказ о реке, ставшей национальным символом России.

Литература

1. *Берсегян К.М., Щукин А.Н.* Формирование социокультурной компетенции в преподавании русского языка как иностранного // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. – СПб, 2018. -№6. – С.39-42.
2. *Отвагина, Т.Д., Распопова О.А.* Учебные экскурсии //Вестник Центра международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. – М., 2011, № 4, 124–128.

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИЗУЧЕНИИ И ПРЕПОДАВАНИИ ЯЗЫКА

Пленарные секционные доклады

О.В. Бондарева

*(Национальный исследовательский Московский
государственный строительный университет)*

СОВРЕМЕННАЯ ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В РОССИИ: СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Одной из важнейших задач модернизации образования новой образовательной политики является разработка современной информационной образовательной среды (сокращенно ИОС). Федеральные государственные образовательные стандарты рассматривают её как ключевое средство обеспечения реализации основной образовательной программы. Под ИОС понимают систему инструментальных средств и ресурсов, обеспечивающих условия для реализации образовательной деятельности на основе информационно-коммуникационных технологий [ГОСТ Р 53620-2009].

В настоящее время функционирует сайт <https://online.edu.ru>, объединяющий 44 платформы для обучения, на которых представлено 1789 учебных курсов. Свои разработки предложили 70 высших учебных заведений страны. Среди них: МГУ им. М.В. Ломоносова, МФТИ, НИТУ «МИСиС», РУДН, Финансовый университет, НИУ ВШЭ, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербургский государственный Университет, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Томский государственный университет, Томский политехнический университет, Уральский федеральный университет, Кемеровский государственный университет и

другие учебные заведения. Представленные курсы отражают специфику и направления деятельности университета.

Глобальная ИОС как основа открытого образования, доступного любому пользователю Интернета еще не создана, но перспектива развития систем образования лежит именно в данном направлении [Лобачев 2005]. На сегодняшний момент представлены лишь элементы информационно-образовательных систем открытого образования, реализующих образовательные услуги учебных заведений в сети Интернет [Суворова 2015]. Предполагается создание всемирной образовательной сети (WWedW), представляющую собой сложную сетевую структуру, обеспечивающую взаимодействие участников образовательного процесса, доступ к мировым образовательным информационным ресурсам [Кондаков, Кондакова 2007; 346-361]. Глобальная сеть может быть сформирована путём взаимодействия компонентов открытой ИОС друг с другом.

Литература

1. ГОСТ Р 53620-2009 – Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Электронные образовательные ресурсы. Общие положения. – URL: <http://www.gostedu.ru/50209.html> (дата обращения 05.09.2020)
2. <https://online.edu.ru> (дата обращения 06.09.2020)
3. *Лобачев С.Л.* Теоретические основы и принципы построения информационно-образовательной среды открытого образования и практическая реализация. Автореф. дисс. ...д-ра техн. наук. – М., 2005.
4. *Суворова Т.Н.* Современная информационно-образовательная среда: терминологический аспект, структура, возможности, функции и перспективы развития // Вестник РУДН. М., 2015. - №1. – С.85-99.
5. *Кондаков А.М., Кондакова М.Л.* Современная образовательная информационная среда // Интернет-порталы: содержание и технологии. – Вып.4. – М., 2007. – С.346-361.

Е.Л. Корчагина

*(Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова)*

ЭФФЕКТИВНЫЕ ФОРМЫ КОНТРОЛЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОГО ОБУЧЕНИЯ

В практике обучения РКИ превалируют сегодня традиционные формы контроля – контрольные работы, тесты, диктанты, тематические рассказы (топики), пересказы прочитанных текстов или отрывков, изложения, сочинения. Решение проблемы качества подготовки иностранцев в вузах России связано и с необходимостью модификации системы контроля владения РКИ, которая должна включать новые формы, соответствующие современной лично-ориентированной парадигме образования и способствовать внедрению в процесс обучения так называемого компетентностного подхода.

Понятие компетентности характеризуется как «умение активно использовать полученные личные и профессиональные знания и навыки в практической или научной деятельности. Различают образовательную, общекультурную, социально-трудовую, информационную, коммуникативную компетенции в сфере личностного самоопределения и др.» [Ключевые термины образовательных стандартов второго поколения 2020].

Уже сегодня работодатели подбирают кандидатов по ключевым навыкам, характеризующим компетенции соискателя должности, а не по профессиям и должностям:

1. уметь применять знания и технологии для решения текущих профессиональных задач;
2. владеть навыками общения, уметь работать в команде;
3. адекватно оценивать свои достижения;

4. уметь убеждать в чем-то другого человека, склонять его к принятию своей точки зрения, идеалов и ценностей, знать о различных психологических манипуляциях и способах защиты от них.

В условиях цифрового обучения расширился круг инструментов, которые позволяют контролировать сформированность именно компетенций, так как они являются составной частью современной жизни каждого в информационном обществе. Так, при поиске работы мы пишем резюме, участвуем в собеседовании. Часто во время учебы или работы, в повседневной жизни мы пользуемся презентациями (презентации фирмы или товара, диссертации, учебного заведения, доклада). Чтобы презентация выполнила свою функцию, ее автор должен владеть целым комплексом различных знаний, и не только лингвистических, навыков и умений. Презентация в системе контроля может послужить комплексным оценочным средством, позволяющим проверить и речевые (чтение, письмо, говорение, аудирование); и коммуникативные, и личностные умения (например, умение работать в команде, быть лидером, умение убеждать и т.д.). Но для них нужны свои критерии оценки.

Презентация, резюме, доклад на круглом столе, ролевые игры – это новые оценочные формы, представляющие собой не просто игры – симуляторы деятельности в реальном времени. Это и есть сама естественная деятельность, максимально соответствующая подготовке специалиста будущего, что усиливает интерес и мотивацию учащегося к процессу обучения.

Литература

1. Ключевые термины образовательных стандартов второго поколения // Словари онлайн. 2020. URL: <https://1288.slovaronline.com/> (дата обращения: 25.09.2020).

М.Ю. Лебедева, О.Ф. Купрещенко
(Государственный институт русского языка
им. А.С. Пушкина)

ЦИФРОВОЕ ЧТЕНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ: ВЗГЛЯД С ПОЗИЦИИ УЧИТЕЛЯ⁴³

Получение информации из текста, расположенного на экране – цифровое чтение – занимает все большее место в коммуникативных практиках современного человека, и в том числе, школьника. Отчасти это происходит под влиянием цифровой трансформации образования, неизбежно ведущей к увеличению объема электронных образовательных ресурсов, с которыми учащиеся взаимодействуют на уроке и вне школы. Очевидно, что цифровые тексты, по сравнению с бумажными носителями, имеют ряд отличительных особенностей – эти особенности определяют характер цифрового чтения.

В связи с этим не вызывает сомнений необходимость обучения работе с цифровыми текстами. Как показывают исследования, стратегии взаимодействия ребенка с цифровым текстом формируются во многом под влиянием взрослого, который учит его цифровому чтению – на своем примере [Kucirkova, Littleton 2016] или эксплицитно в ходе специальных занятий [Davies 2009; Walsh 2010]. Таким взрослым, безусловно, может и должен стать школьный учитель, на достаточном уровне владеющий цифровой грамотностью и осознанно использующий цифровые тексты в своей профессиональной и повседневной жизни. Умение эффективно применять цифровые ресурсы, включенное в

⁴³ Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект 19-29-14148 «Текст в цифровой образовательной среде: исследование стратегий чтения и параметров, влияющих на качество цифрового чтения российскими школьниками» (2019 г.)

профессиональный стандарт педагога, требует от самого преподавателя глубокого понимания особенностей цифрового текста и цифрового чтения.

Для того чтобы выявить степень готовности современных учителей использовать цифровые тексты в педагогической практике, определить текущий уровень знания особенностей и ограничений цифрового чтения, влияющих на глубину понимания текста, а также изучить читательскую саморефлексию педагога, был проведен опрос среди педагогов из России и зарубежных стран. Всего в опросе приняли участие 145 преподавателей средних и высших образовательных учреждений, большинство из которых преподают филологические дисциплины.

Результаты опроса показали, что преподаватели в учебном процессе достаточно активно используют цифровые тексты, наиболее распространенной формой работы оказался поиск и обработка информации в Интернете: больше половины опрошенных (64,6%) отметили, что дают такое задание учащимся один или несколько раз в неделю. Реже всего педагоги предлагают ученикам создавать веб-страницы и сайты (83,5%), а также писать посты в социальных сетях (59,5%). В основном работа с цифровыми текстами включается в домашние задания, а не выполняется на уроке.

Опрос продемонстрировал готовность педагогов самостоятельно создавать цифровые тексты в учебных целях (42,8%), однако чаще преподаватели используют готовые тексты из интернета (63,4%) или адаптируют их (75,9%), что, вероятно, объясняется недостатком времени на создание цифровых образовательных материалов с нуля. Тем не менее даже подбор и адаптация цифровых текстов требуют от педагога знания особенностей цифрового чтения. Результаты исследования показали, что в целом преподаватели интуитивно понимают различия цифрового и бумажного форматов и их влияние на процесс и результаты чтения.

Литература

1. *Davies J.* 2009. Web 2. 0 for Schools: Learning and Social Participation. – New York, NY: Peter Lang, 2009.
2. *Kucirkova N., Littleton K.* The digital reading habits of children: A national survey of parents' perceptions of and practices in relation to children's reading for pleasure with print and digital books. – Book Trust, 2016.
3. *Walsh M.* Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice? //Australian Journal of Language and Literacy. – 2010. – №33(3). – P. 211-239.

Т.В. Романова, А.Ю. Хоменко

*(Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»)*

ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ АТРИБУЦИИ ТЕКСТА⁴⁴

Настоящее исследование выдвигает концепцию прототипа программного обеспечения, основанную на интеграции анализа авторских компетенций с точки зрения структурированной языковой личности (ЯЛ) по Ю.Н. Караулову [Караулов 2010] и С.М. Вулу [Вул 2007] и объективации качественных исследовательских данных количественными [Vacciu, Morgia, La 2019], [Litvinova, Sboev, Panicheva 2018]. Интеграция количественного и качественного подходов позволяет сделать модель ЯЛ автора достаточно полной, всесторонне имитирующей оригинал и одновременно объективной.

Алгоритм анализа начинается с того, что автор определяет ряд параметров ЯЛ, которые идентифицируют

⁴⁴ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-31-27001 (19-312-90022) «Аспиранты», тема «Лингвистическое моделирование как инструмент атрибуции текста».

авторский идиостиль и одновременно могут быть извлечены из текста автоматически (прагматикон ЯЛ: вводные слова, выделительные и сравнительные обороты и пр.; тезаурус ЯЛ: наиболее частотные сочетания слов; ключевые лексемы и пр.; вербально-семантический уровень ЯЛ: частеречная отнесенность слов, сложные слова полуслитного написания; модальные частицы, междометия, интенсификаторы и пр.). Обработка текстов осуществлялась при помощи языка программирования Python. Для анализа синтаксических структур прописаны правила, основанные на pos-tags: экспликаты субъективной модальности (вводные слова): 1) __, Prnt, __ 2) <начало предложения> Prnt, __ со списком вводных слов. После извлечения указанной морфологосинтаксической информации из текстов реализуется подсчет относительных частот встречаемости параметров, что позволяет сравнивать тексты разных объемов. Для каждого текста также определяется ряд традиционных стилеметрических признаков: средняя длина слова, предложения, стилостатистические индексы (например, Флеша-Кинкейда) и пр.

Далее все полученные данные сводятся в две математические модели, которые сравниваются между собой посредством коэффициента корреляции Пирсона, значение линейной регрессии, критерия Стьюдента. Эти метрики доказывают или опровергают гипотезу H_0 о том, что автором двух сравниваемых текстов является одно лицо, то есть решается идентификационная задача атрибуционной лингвистики. Описанная выше модель получила реализацию в виде прототипа программного продукта, размещенного в открытом доступе в сети Интернет, URL: <http://khorom-attribution.ru/#/>.

Литература

1. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. Изд. 7-е. — М.: Издательство ЛКИ, 2010. — 264 с.

2. Вул С.М. Судебно-автороведческая идентификационная экспертиза: методические основы: Методическое пособие. — Х.: ХНИИСЭ, 2007. — 64 с.

3. *Bacciu A., Morgia M. La, Mei A., Nemmi E. N., Neri V., Stefa J.* (2019), CrossDomain Authorship Attribution Combining Instance-Based and Profile-Based Features: Notebook for PAN at CLEF 2019, URL: http://ceur-ws.org/Vol2380/paper_220.pdf (дата обращения: 05.07.2020 г.).

4. *Litvinova T. A., Sboev A. G., Panicheva P. V.* (2018), Profiling the Age of Russian Bloggers, Proceedings of the 7th International Conference, AINL 2018, St. Petersburg, pp. 167–177.

Л. Шипелевич

(Варшавский университет)

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РКИ В СИСТЕМЕ ОНЛАЙН

Особенностями обучения русского языка как иностранного становятся: изменение среды обучения учащихся, поскольку работа с преподавателем в аудитории переносится в индивидуальную среду обитания каждого учащегося, а также изменения методов обучения в аудитории с использованием учебников и технических средств обучения. Занятия он лайн ставят перед преподавателем и перед учащимися условия, связанные с умением работать на платформах ЗУММ и ГУГЛ МИТ, знанием особенностей формирования коммуникативной компетенции изучаемого языка в новых условиях, поскольку обучение проходит в Интернет–среде с использованием информационных технологий. Преподаватель должен обладать информационной компетенцией, чтобы работать на платформах и предоставлять учащимся такие задания, которые будут иметь разные формы обучения и учитывать мотивацию учащихся в новых условиях работы онлайн. Мотивировать учащихся к изучению иностранного языка в новых условиях трудно, поскольку каждый учащийся учится

в своей среде обитания, связанной с использованием компьютера, связи с Интернетом, когда не всегда можно работать в сети по техническим причинам, когда нет связи с преподавателем по интернету, потому что слабый сигнал и учащийся начинает нервничать и у него пропадает мотивация к изучению иностранного языка. Преподаватель, учитывая все эти обстоятельства, должен разработать собственную методику обучения иностранному языку, основываясь на базе методических знаний и информационных и педагогических технологий обучения, поскольку традиционные методы работы с учебником в аудитории становятся мало использованными и не мотивирующими учащихся к работе в системе он лайн.

Что же мы предлагаем? Прежде всего широкое использование информационно-обучающей среды Интернета, поскольку в ней представлены сайты носителей разных языков и культур, информацию из которых можно использовать для обучения видам речевой деятельности, и формированию коммуникативной и межкультурной компетенций учащихся. Языковая и информационная среда Интернета даёт возможность не только мотивировать учащихся к изучению иностранного языка он лайн, но и реализовать их потребности: коммуникативную – при общении, познавательную – при поисковой деятельности и игровую, связанную с компьютерными играми и игровыми методиками изучения языков, взятыми из Интернета. Электронные жанры сети Интернет становятся источником содержания обучения для современных учащихся и полем творческой деятельности для преподавателя. Преподаватель может брать из Интернета типы аудиотекстов для обучения аудированию и говорению, чтению и письму: прогноз погоды, новости, спортивные репортажи, виртуальные экскурсии по городам и музеям, кулинарные рецепты, театральные афиши, постановки спектаклей ток шоу на телевизионных каналах. Меняется среда обучения и меняются методы и формы работы

с учащимися. Современным учащимся необходимо представить такое содержание обучения и формы работы, которые смогут вызывать у них положительные эмоции при изучении языка, заинтересовать их самим учебным процессом он-лайн и речевой деятельностью в Интернете, научить их сопереживать и эмоционально воспринимать учебный материал, чтобы при обучении общению на русском языке как иностранном могли высказывать своё мнение по разным темам и проблемам, разработанных в учебных пособиях Серафимы Алексеевны Хаврониной.

Преподаватель должен предлагать учащимся интерактивные и активные формы работы, связанные с индивидуальной и коллективной деятельностью. Например, интерактивные формы работы связаны с использованием на занятиях метода проектов, вики-проекта, дискуссии, веб-квестов и игровых технологий, что стимулирует коллективную работу, в которой отражается вклад каждого участника проекта в совместную деятельность на всех этапах проекта. Активные формы работы связаны с использованием в обучении педагогических технологий таких как экскурсионная педагогика, музейная педагогика, ландшафтная и логопедическая технология. Активные методы работы направлены на выполнение творческих, поисковых, проблемных заданий, поскольку они повышают креативность учащихся, усиливают индивидуализацию обучения, создают атмосферу сотрудничества и тем самым поддерживают мотивацию к изучению иностранного языка.

Секционные доклады

З.К. Адамия

(Цхум-Абхазская Академия наук)

ОБ ОПЫТЕ ПРОВЕДЕНИЯ ВЕБИНАРОВ ПО РКИ⁴⁵

Что такое вебинар? В толковом словаре русского языка XXI века дается такое определение слова вебинар: «Вебинар – лекция, презентация, семинар, проводимые в режиме видеоконференции, во время которой участники слушают выступающего и могут задавать ему вопросы и получать ответы в режиме реального времени»[1]. Поэтому наша организация в связи со сложившейся ситуацией в мире (COVID-19) решила с помощью цифровых технологий (вебинаров), бесплатно помочь преподавателям и студентам.

Мы имели честь участвовать в международных конференциях, симпозиумах, семинарах и конгрессах, где участие принимала проф. Серафима Алексеевна Хавронина. Слушать выступления великого русского ученого, методиста по РКИ и учиться у нее - это большой опыт для всех нас, преподающих русский язык за рубежом.

К сожалению, в связи с пандемией, участие в таких конференциях, симпозиумах, конгрессах с очным участием стало невозможным. А преподавателям и студентам опыт иностранных коллег необходим, то в 2020 году наша организация ISPOP, приняла решение вместе с нашими партнерами и коллегами, с помощью цифровых технологий поддержать преподавателей, которые преподают иностранные языки.

⁴⁵ Доклад подготовлен по результатам реализации проекта Международной научно-педагогической организации филологов «Запад-Восток» ISPOP: «Бесплатный марафон вебинаров для филологов и преподавателей» (2020 г.)

С 30 мая по 28 июля был проведен международный проект при поддержке международной научно-педагогической организации филологов «Запад-Восток» ISPOP: «Бесплатный марафон вебинаров для филологов и преподавателей» с участием: грузинских, российских, украинских, польских, чешских, словацких, болгарских, испанских, французских, немецких, венгерских филологов и педагогов.

Цель проекта: при помощи дистанционного метода (вебинаров) помочь филологам, преподавателям, молодым специалистам, студентам, которые преподают или изучают иностранные языки пополнить теоретические и практические знания, а также решить проблему границ и коммуникаций между странами с помощью информационных технологий.

Первый вебинар, который открыл наш марафон (30 мая 2020 года) стал «Вебинар для филологов, которые преподают русский язык как иностранный».

Со вступительным словом выступили: руководитель проекта, заместитель директора организации ISPOP, временно исполняющий обязанности директора Института русского языка и литературы Цхум-Абхазской Академии наук (Тбилиси, Грузия) - проф. Зоя Константиновна Адамия, которая ознакомила всех участников с проектом. С приветственным словом выступил ректор Харьковского национального университета строительства и архитектуры (Украина) - проф. Дмитрий Леонидович Чередник (университет является партнером организации ISPOP и один из первых поддержали наш проект). Приветствие прислал председатель международного комитета славистов при Фразеологической комиссии, Член президиума МАПРЯЛ, Грайсфальдский университет (Германия) - проф. Харри Вальтер.

Организация ISPOP благодарит председателя научного совета организации ISPOP - проф. В. М. Мокиенко (Санкт-Петербургский государственный университет) проф.

О. В. Ломакину (Российский университет дружбы народов), директора иностранных языков Московского городского педагогического института проф. Е. Г. Тареву и многих других за участие в проекте и за поддержку.

В вебинаре по РКИ приняли участие 8 спикеров из Израиля, России, Болгарии и Украины: к.ф.н. Наталья Ройтберг - Университет Хайфы (Израиль), проф. Тамара Владимировна Куприна - Уральский федеральный университет (Россия), проф. Антония Пенчева Университет национальной и мировой экономики (Болгария), проф. Анна Владимировна Онкович - Киевский медицинский университет. Основатель научной школы медиадидактики в Украине (Украина), партнеры организации ISPOP Харьковский национальный университет строительства и архитектуры почти всей кафедрой приняли участие в вебинаре под руководством заведующей кафедрой проф. Татьяна Васильевна Креч, доц. Ирина Владимировна Милева, Валентина Владимировна Игнатова, Лариса Викторовна Скрипник - Харьковский национальный университет строительства и архитектуры (Украина).

На вебинаре были представлены последние достижения в методике преподавания иностранных языков, межкультурной дидактике, лингвистике текста и другим интересным проблемам.

В вебинаре приняли участие как слушатели филологи (из разных стран и университетов), так и учителя школ (из разных городов Грузии: Тбилиси, Рустави, Кутаиси, Батуми, Телави, Марнеули, Зугдиди и др.) и студенты (по специальности «Русская филология»).

Учителя школ отметили тот факт, что обычно проводят вебинары, тренинги, повышение квалификации по английскому языку, а специалисты других иностранных языков таких как: русский, немецкий, французский, испанский и др. остаются в стороне.

Мы также провели опрос преподавателей русского языка как иностранного в школах и вузах Грузии необходимы ли им вебинары по РКИ. Из всех опрошенных специалистов, единогласно все ответили положительно.

18 июня был проведен вебинар по славянской филологии с участием проф. В. М. Мокиенко (Санкт-Петербургский государственный, Россия), проф. Харри Вальтер (Грайсфальдский университет им. Эрнста Морица Арндта Германия), проф. О. В. Ломакиной (Российский университет дружбы народов, Россия), проф. Имре Пачай (Венгрия), а также был проведен 25 июля вебинар по медиалингвистике с участием ассоц. проф. Марии Моцаж-Клейндиенст (Люблинский католический университет Иоанна Павла II, Польша) с интересной темой: «Из опыта обучения кинопереводу студентов русистов».

Были также проведены вебинары: по английскому (6 июня), немецкому (13 июня), французскому (20 июня), испанскому (27 июня), грузинскому (4 июля) и украинскому (11 июля) как иностранным языкам с участием ведущих специалистов из Франции, Испании, России, Грузии и Украины.

Мы благодарны всем, кто нас поддержал и помог всем желающим бесплатно подлиться личным опытом, узнать какие проблемы, задачи, перспективы и развития преподавания РКИ в разных странах.

Участники вебинара в дистанционном режиме с помощью цифровых технологий смогли:

- 1) Принять участие в виртуальной видеоконференции-тренинге, в данном случае в вебинаре
- 2) Участники смогли делиться презентациями и рабочим столом;
- 3) Смогли общаться в чате;
- 4) Смогли задать интересующие их вопросы и получить квалифицированный ответ в реальном времени;
- 5) Смогли найти единомышленников, коллег и друзей.

После окончания вебинаров все участники получили сертификаты.

С помощью цифровых технологий записи всех вебинаров можно посмотреть на канале на Ютуб: https://www.youtube.com/channel/UCj4J9T-pzXPPtTm_gNafAQg, на сайте организации: <https://www.ispop.ge> и на странице в Фейсбуке: ISPOP International Scientific-Pedagogical Organization of Philologists W-E <https://www.facebook.com/ispop.ge/>.

Надеемся на сотрудничество с ведущими специалистами по РКИ, которые в будущем помогут нашей организации в проведении подобного рода вебинаров, с целью помочь преподавателям РКИ в Грузии и во всем мире, пополнить свои теоретические и практические знания с целью популяризации русского языка, а также мира и дружбы между народами.

Подводя итог, можно сказать, что вебинары – это дистанционный вид видеоконференций-тренингов, при помощи которых объединяются специалисты определенной сферы в виртуальной аудитории, в реальном времени, с целью ознакомления, обсуждения и решения определенных проблем, задач и перспектив, а также это межкультурный диалог между спикерами и аудиторией .

Литература

1. Толковый словарь русского языка XXI века
эл. источник: [https:// how-to-all.com/%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5:%D0%B2%D0%B5%D0%B1%D0%B8%D0%BD%D0%B0%D1%80](https://how-to-all.com/%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5:%D0%B2%D0%B5%D0%B1%D0%B8%D0%BD%D0%B0%D1%80)

С. Берарди

(Болонский университет)

МОДЕЛИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА РКИ В БОЛОНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ ВО ВРЕМЯ ЭПИДЕМИИ COVID-19

Пандемия коронавируса с марта 2020 г. заставила государства и правительства всего мира полностью пересмотреть всю систему образования, переходя на удалённое обучение. Несмотря на чрезвычайную ситуацию, Болонский университет сразу решил проблему и в течение двух недель всё академическое сообщество перешло на дистанционное обучение, обеспечивая всем студентам право на образование. Синхронные занятия были проведены и до сих пор проводятся в системе Microsoft Teams, а на удалёнке работали на платформе Moodle под названием IOL (Insegnamenti OnLine, т.е. онлайн обучение). Потенциал ИТ даёт возможность создать перспективную образовательную среду также для обучения иностранному языку, в том числе и русскому. Что касается русского языка во время эпидемии Ковида 19, на факультете Социальных и политических наук болонского университета студенты занимались и взаимодействовали, используя множество средств и функций платформы Moodle. В этой среде были размещены авторские материалы для самообучения РКИ "Краски", материалы и схемы русской грамматики, просмотренные на лекциях, аудио и видеоматериалы, форумы; очень полезные аудиозадания, проверенные и комментированные преподавателем; задания в формате *cloze*, *multiple choice*, и др. с автоматическим решением предусматривались во время письменных экзаменов.

Как стало ясно, в настоящее время использование ИТ является необходимым условием реализации эффективного учебного процесса, поэтому преподаватели должны приобретать необходимые технологические и методические

компетенции для организации познавательной самостоятельной деятельности обучаемых.

О дистанционном обучении говорят и пишут уже давно, но реальные способы его реализации в полном объёме остаются редкими. Это связано с тем, что само ДО требует ряда условий, которые не всегда можно осуществлять одновременно. Во-первых нужно иметь прочную технологическую инфраструктуру и квалифицированный технический персонал для разработки информационных образовательных платформ для обучения и самообучения разным предметам. Во-вторых этот персонал должен уметь интерпретировать требования преподавателей для разработки мультимедийных и интерактивных учебных материалов. Взаимодействие этих двух компетенций и "языков" ведёт к новой роли преподавателя. Он уже является не только тьютором-фасилитатором и модератором в учебном процессе, но и становится экспертом по информатике в такой момент, когда он сам должен создать свои учебные материалы и имплементировать их в новую обучающую среду.

Для решения таких сложных и важных задач Европейский центр современных языков Совета Европы (*European Center for Modern Languages of the Council of Europe – ECML*) рассматривает действие цифровой революции в преподавании и обучении иностранным языкам и продвигает проекты, развивающие цифровые навыки и критическое осознание онлайн-учебных ресурсов у преподавателей для их эффективного внедрения в процессе преподавания.

Безусловно эти изменения в учебном процессе имеют преимущества и недостатки, но ссылаются на новые вызовы, к которым современное общество должно быть готово.

Литература

1. New media in Language education. // <https://www.ecml.at/Thematicareas/NewMediaInLanguageEducation/tabid/1630/language/en-GB/Default.aspx>

Л.М. Буглакова

(Болонский государственный университет - Италия)

ЭКЗАМЕНЫ ПО РКИ В БОЛОНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ДИСТАНЦИОНИРОВАНИЯ

В условиях распространения коронавирусной инфекции в Италии Болонский университет с марта 2020 года перешел на обучение и проведение экзаменов в онлайн-режиме, обеспечив таким образом всем студентам право на образование.

Все три сессии (июньская, июльская и сентябрьская) прошли дистанционно с использованием платформ Microsoft Teams и Zoom. В настоящей статье рассматриваются некоторые аспекты проведения устных и письменных экзаменов по РКИ в режиме онлайн, сложности при выборе и размещении экзаменационных материалов на платформе, а также поведение студентов во время экзаменов, сопоставляются результаты, полученные студентами на экзаменах в 2018/2019 и 2019/2020 академических годах.

Столь резкий переход на дистанционную форму обучения, к которой не все были готовы, создал определенные трудности как для преподавателей, так и для студентов. Это связано в первую очередь с наличием Интернета, необходимых приборов и устройств, знанием и использованием дистанционных образовательных технологий. Разработка материалов письменных экзаменов в формате *cloze*, *multiple choice*, и др. с автоматическим решением и их имплементация также оказались довольно сложными для большинства преподавателей.

Однако следует отметить, что необходимость быстрой перестройки на «дистант» явилась стимулом для повышения уровня развитости информационных инфраструктур, обеспеченности дисциплин электронными образовательными

ресурсами и готовности преподавателей к использованию цифровых платформ и сервисов в образовательном процессе.

Литература

1. *Азимов Э.Г.* Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного: Методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. – М.: Русский язык. Курсы, 2012. – 352 с.

2. New media in Language education.// <https://www.ecml.at/Thematicareas/NewMediainLanguageEducation/tabid/1630/language/en-GB/Default.aspx>

В.И. Бортников

*(Уральский федеральный университет имени первого
Президента России Б.Н. Ельцина)*

К ИЗМЕРЕНИЮ ЭКВИРИТМИЧНОСТИ РАЗНОВРЕМЕННЫХ РУССКИХ ПЕРЕВОДОВ ПОЭМЫ ДЖ. МИЛЬТОНА «ПОТЕРЯННЫЙ РАЙ» (НА МАТЕРИАЛЕ ВСТУПЛЕНИЯ)⁴⁶

Один из важнейших аспектов соответствия перевода оригиналу – ритмический. Т. В. Матвеева справедливо отмечает: «Вся наша речь подчинена законам ритма. Ритмические, а точнее, ритмомелодические средства способны самостоятельно служить прагматическим целям говорящего, нести в себе психологические смыслы, передавать нюансы состояния коммуниканта и его отношения к собеседнику» [Матвеева 2014; 503]. Стихотворный же ритм, «выполняя функцию динамических весов, актуализирует семантику каждого слова в стихе, обуславливая смысловую плотность поэтического высказывания» [Шутёмова 2009; 57].

⁴⁶ Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, грант № 19-012-00399 А «Аксиологический потенциал современной русской метафоры».

Исследования показывают, что переводческая эквивалентность как степень содержательного соответствия, мера «равноценности текстов оригинала и перевода» [Ефимова, Бортников 2016; 35] может быть выражена в числовом и процентном виде. Это позволяет предположить, что и степень формального соответствия поддается числовому измерению. В стихотворном тексте единицей установления такого соответствия может быть строка (тогда вычисляемая величина называется «эквиллинейарность») либо ритмический рисунок (позволяющий вычислить «эквиритмичность»).

Проблема определения обоих параметров при соотношении русского перевода с английским оригиналом связана с тем, что среднее русское слово длиннее английского. Как следствие, в замкнутых стихотворных формах (сонетах, песнях) переводчик вынужден идти на потери содержательных компонентов; эквивалентность оказывается в обратной пропорциональной зависимости от эквиритмичности. В незамкнутых же формах – например, в эпических поэмах, где число строк может быть увеличено, – «конфликт» формы и содержания может быть отчасти снят именно за счет закономерного расширения текстового объема.

В докладе сопоставляются два стихотворных перевода поэмы Дж. Мильтона «Потерянный рай» на русский язык: О. Чюминой (1899 г.) и Арк. Штейнберга (1976 г.). Определить меру ритмического соответствия каждого отдельного содержательного компонента во фрагменте вступления к поэме предлагается с учетом закономерного расширения стихового объема: 798 строк оригинала в переводе XIX в. увеличиваются до 973, в переводе же XX в. – до 945.

Литература

1. *Ефимова А.В., Бортников В.И.* Измерение эквивалентности перевода договора при помощи его тематических цепочек // *Лингвистика: от теории к практике* : сб. ст. III Межвуз.

науч.-практ. конф. с междунар. участием / отв. ред. М. О. Гузикова. Екатеринбург: УрФУ, 2016. – С. 35–40.

2. *Матвеева Т.В.* К вопросу о коммуникативной многозначности ритмомелодических речевых единиц // Современный город: социальность, культуры, жизнь людей: Материалы XVII Междунар. науч.-практ. конф. / [редкол. Л. А. Закс, Л. А. Мясникова, А. П. Семитко и др.]. Екатеринбург: Гумантарный университет, 2014. – С. 503–506.

3. *Шутёмова Н.В.* К проблеме ритма в поэтическом переводе // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2009. № 2. С. 56–61.

Э.В. Давыдова, Е.В. Пиневиц

(Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана)

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ОТДЕЛЕНИИ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ

В новых условиях дистанционного обучения все образование мира переместилось в онлайн. В вузах появились новые формы и методы организации учебного процесса. Важнейшими участниками учебного процесса в условиях пандемии становится компьютер, планшет, мобильный телефон [Полат 2004; 17]. Применение новых информационных технологий требует кардинальных изменений проведения аудиторных занятий, форм представления материала, закрепления знаний и проверки их усвоения по всем дисциплинам. Традиционные средства обучения: доска и мел - заменяются на демонстрацию экрана с использованием компьютерных программ; книжная библиотека превращается в электронную, аудитория – в мультимедийную студию.

Медиа-технологии являются полезной и плодотворной образовательной технологией благодаря интерактивности, гибкости и интеграции различных видов наглядной учебной

информации и возможности учитывать индивидуальные особенности обучающихся и способствовать повышению их мотивации [Щукин 2008; 164]. Презентации в программе Power Point позволяют более наглядно представить материал, не выходя из дома или общежития.

Применение мультимедийных технологий помогает систематизировать и структурировать теоретический материал в виде таблиц, схем, графиков, которые можно демонстрировать на экране. Наглядно представленный материал способствует быстрому восприятию и усвоению новой информации.

Во время онлайн-занятий используется режим видеозаписи и аудиозаписи, способствующий развитию чтения, аудирования и говорения. Учащиеся имеют возможность вторично ознакомиться с материалом урока в своём ритме. В качестве домашнего задания может быть предложено подготовить запись текста по чтению или рассказ по теме, при прослушивании которых формируются умения и навыки построения лексически правильных фраз, совершенствуется произношение.

В условиях пандемии ключевую роль играют электронные учебники, достоинствами которых являются мобильность, доступность, многообразие заданий и иллюстраций. Практика использования электронных учебников и результаты проведённых тестов показывают, что студенты качественно усваивают материал, изложенный в них.

При обучении русскому языку как иностранному большую роль играет общение по электронной почте – простом и надёжном средстве связи между учеником и учителем. Преподаватель может пересылать учащимся учебные материалы, задания и инструкции к ним, графические изображения, аудио и видеоматериалы. Студенты отправляют домашние и контрольные работы. Составляя электронные письма, учащиеся естественным

образом знакомятся с правилами оформления письма. Так осуществляется обратная связь, без которой процесс обучения языку не может быть полноценным.

Таким образом, в условиях пандемии дистанционное обучение меняется, становится более коммуникативным, активизируются творческие способности преподавателя, повышается мотивация учащихся, появляются новые формы, методы и средства обучения.

Литература

1. *Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В.* Теория и практика дистанционного обучения: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Под редакцией Е.С. Полат. М.: Издательский центр «Академия», 2004.

2. *Щукин А.Н.* Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц. – М.: Астрель; АСТ; Хранитель, 2008.

М.А. Карелова, О.А. Свешникова, Е.О. Грунина *(Российский университет дружбы народов)* **ТЕОРИЯ ПОКОЛЕНИЙ И СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ**

Проблема взаимоотношений между поколениями существовала и являлась актуальной всегда, однако, её изучение с научной точки зрения началось в конце XX века. Известно, что в школах обязательным является изучение большого количества художественных произведений, в которых красной нитью сквозь ткань произведения проходит проблема взаимоотношений отцов и детей, более того, различные вариации данной проблемы служат темами для сочинений ЕГЭ. Об остроте и актуальности проблемы говорит и значительно возросшее количество научных работ на вышеупомянутую тему в разных сферах. [Жукова 2000; Стиллман 2018; Шамис, Никонов 2019; Яницкий, Серый, Браун, Пелех, Маслова, Сокольская, Санжаева, Монсонова, Дагбаева, Неяскина, Кадыров, Капустина 2019]

Теория поколений – это современное направление о глубинных ценностях ряда поколений, возникшее на стыке маркетинга, экономики, менеджмента, социологии, психологии, психолингвистики. Её основателями были американские учёные – экономист и специалист в области демографии Нейл Хоув и историк, писатель Вильям Штраус [Strauss, William & Howe 1991]. Они обратили внимание на «конфликт поколений», в основе которого не возрастные противоречия, а ценности, на которые ориентируются представители двух поколений. В России это учение так же получило своё дальнейшее развитие благодаря усилиям Евгении Шамис и Евгения Никонова, которые создали проект RuGenerations – российская школа Теории поколений [<https://rugenerations.su>], собравший различные материалы и исследования возрастных особенностей россиян, а также авторы книг по теории поколений [Шамис, Никонов 2019].

Исследователи выделяют четыре основных группы поколений, которые имеют схожие ценности [<https://rugenerations.su/быстро/>] (поколения – группа людей, родившихся в один хронологический промежуток времени и растущих в аналогичных экономических и политических условиях):

- поколение «бэби-бум» (англ. baby boom) (1944-63 гг.)
- поколение X (1964-84 гг.)
- поколение Миллениум (Y) (1985-2002 гг.)
- поколение Z, поколение Хоумлендер (2003-23 гг.).

Знание теории поколений может облегчить коммуникацию представителей различных поколений, а также спрогнозировать возможное их поведение.

Суть проблемы взаимодействия поколений носит определённый конкретно-исторический характер. В современном обществе, в эпоху технологического прогресса жизнь «онлайн» затрагивает все сферы человеческой деятельности, в том числе образование.

Онлайн-обучение появилось достаточно давно. Так, например, виртуальная обучающая среда Moodle была создана в 2002 году. В РУДН электронной платформой является телекоммуникационная учебно-информационная система ТУИС [<https://esystem.rudn.ru>], позволяющая получать образование дистанционно. Система представляет собой обучающую среду, где преподаватель может создать электронный курс, включающий программу и аннотацию курса, методические рекомендации студентам для выполнения заданий, критерии балльно-рейтинговой системы, возможность прикрепления гиперссылок, лекций, заданий, промежуточных и итоговых тестов, наличие формы обратной связи через сообщения и форумы. ТУИС – это закрытая система в отличие от Moodle, доступ к курсу получают только прикрепленные пользователи. Преимуществом данной системы является индивидуализация обучения, т.е. студенты могут самостоятельно выполнять задания в удобном для них режиме. Для поколения Хоумлендеров такая форма является понятной и близкой и обладает большей привлекательностью, нежели традиционные формы обучения.

Литература

1. *Strauss N., William & Howe*. Generations. – New York, 1991.
2. *Жукова С.А.* Взаимоотношения поколений: социокультурный аспект. – Саратов, 2000. – 22 с.
3. *Стиллман Д.* Поколение Z на работе. Как его понять и найти с ним общий язык. – М., 2018. – 269 с.
4. *Шамис Е., Никонов Е.* В семье не без Миллениума. Что делать поколению (1985–2002 г.р.), которое меняет мир. – М., 2019. – 184 с.
5. *Шамис Е., Никонов Е.* Теория поколений. Необыкновенный Икс. – М., 2019. – 130 с.
6. *Яницкий М.С., Серый А.В., Браун О.А., Пелех Ю.В., Маслова О.В., Сокольская М.В., Санжаева Р.Д., Монсонова А.Р., Дагбаева С.Б., Неяскина Ю.Ю., Кадыров Р.В., Капустина Т.В.* Система ценностных ориентаций «поколения z»: социальные,

культурные и демографические детерминанты // Сибирский психологический журнал. – Новосибирск, 2019.

7. <https://esystem.rudn.ru>

8. <https://rugenerations.su>

А.В. Карлуччио

Т.И. Тихонович

(Российский университет дружбы народов)

НА ДИСТАНЦИИ: НЕДОСТАТКИ И ПРЕИМУЩЕСТВА ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ОНЛАЙН

Инфекционное заболевание, за которым мы наблюдали по телевизору еще в начале текущего года и которое казалось нам таким далеким, стало неотъемлемой частью нашей жизни, и, увы, нашей работы. Жизнь каждого адаптировалась к новому обстоятельству, обусловленному распространением коронавируса. Никто из нас не мог предвидеть все изменения, произошедшие за последние месяцы. В 2020 году изменилась не только личная жизнь индивидуума, его подход к общественной деятельности и проведению свободного времени, но еще и способ работать. То, что в Италии называют "smartworking" (от английского "умный вид работы"), а в России "дистанционная работа" или "дистанционка", стало для каждого преимущественным, если не единственным, способом выполнять работу не выходя из дома. Данный вид работы стал с 16 марта 2020 единственным способом проводить университетские занятия⁴⁷.

Прошло относительно немного времени с момента введения вышеуказанных и других мер профилактики распространения коронавирусной инфекции, но преподаватели и студенты уже могут сделать выводы о

⁴⁷<https://tass.ru/obschestvo/7985295>

дистанционном формате обучения русского языка как иностранного. С помощью фокус-группы студентов, находящихся в Москве и тех, кто уехал к себе на родину, мы постарались ответить на следующие вопросы:

1. Какие могут быть преимущества данного формата обучения Рки?
2. Какие недостатки возникают?
3. Какие перспективы долгосрочного применения дистанционного обучения в вузах?

На первый вопрос студенты ответили так: основной плюс дистанционного образования заключается в предотвращении распространения короновирусной инфекции среди учащихся и преподавателей. Это хороший способ оградить от заражения тех, кто находится в зоне риска (людей с хроническими заболеваниями, пожилых и т.д.). Вторым плюсом студенты считают возможность получать образование из любой точки мира. Это немаловажно, потому что многие иностранные студенты во время пандемии уехали на родину и не смогли вернуться в Россию из-за закрытия границ между странами.

Помимо преимуществ, поражает количество перечисленных студентами недостатков. В первую очередь – зависимость от электронных устройств и от стабильной интернет-связи. Они отмечают, что чаще всего качество занятий зависит от качества интернета у студента и у преподавателя. Этот фактор значительно влияет на интерактивность урока и сказывается на внимательности самого студента. Учащиеся считают, что стены университета, т. е. сама атмосфера учреждения, а также общение с однокурсниками, мотивируют их и вызывают интерес к учебе. Многие жалуются на то, что в данном формате обучения отсутствует взаимодействие между студентами, которое является основой для создания дружеских отношений

и будущих рабочих связей. На дистанционном занятии фактически отсутствует диалог между студентами, так как речевая деятельность общая, и не бывает тем, не касающихся урока. Это препятствует нахождению общих интересов среди студентов и формированию социальных групп вне университета.

Но это пока общие нюансы каждого предмета, проводимого дистанционно. А что касается русского языка? Русский язык, как каждый язык, изучаемый в качестве иностранного (L2/L3), очень трудно осваивать вне языковой среды. Очные занятия – это не только получение знаний, это погружение в русскую языковую среду и постоянный контакт с русской лингвокультурой. Дистанционный формат обучения де-факто лишает студентов внеучебной деятельности в целевой языковой среде, а ведь это является главной мотивацией их выбора обучения за границей. Неопределенность в процессе обучения (очное/дистанционное), также как непредсказуемое развитие коронавирусной инфекции, отрицательно влияют на мотивацию и обучаемость студентов.

Отвечая на последний вопрос, мы обнаружили, что студенты не ожидают от университета только "сухого знания", они воспринимают его как место, где можно использовать получаемое знание и делиться им со своими одноклассниками. Они ищут особенное место, где можно найти точки соприкосновения с разными лингвокультурами и использовать знакомства из университета для внеучебной жизни и для сотрудничества в работе. Никто из студентов нашей тематической группы не желает дальше обучаться "через монитор" и не думает, что преимущества превышают недостатки.

В заключении, новый формат по единодушному мнению студентов нашей фокус-группы не является будущим

университета. Это связано с тем, что в этом формате университет лишается человеческого лица со всеми возникающими последствиями. Студенты выбирают русский язык как иностранный в России именно для того, чтобы получить то, что на родине нельзя получить — погружение в языковую среду и личный контакт с русской лингвокультурой. Таким образом, учеба в университете в дистанционном формате не сильно отличается от обычных онлайн-курсов и становится непривлекательной инвестицией в будущее.

Н.А. Козловцева

*(Финансовый университет при Правительстве
Российской Федерации)*

КОМПЬЮТЕРНЫЙ ДИАЛоговый ТРЕНАЖЁР ПО РКИ КАК ИНСТРУМЕНТ АКТИВИЗАЦИИ НАВЫКОВ УСТНОЙ РЕЧИ ДЛЯ НАЧИНАЮЩИХ

Цифровизация и трансформация образовательной парадигмы на современном этапе интенсифицируется и осложняется эпидемиологической ситуацией в мире. Пандемия COVID-19, закрывшая границы и двери университетов для иностранных студентов, открыла новые возможности и поставила новые задачи для образования как такового, и для языкового образования, в частности.

Ключевым недостатком онлайн обучения (особенно, группового) стал недостаток соприсутствия («co-presence»), что в свою очередь снижает информационную насыщенность занятия, роль взаимной заинтересованности друг в друге участников образовательного процесса, замедляет или же практически нивелирует потенциал быстрого коммуникативного обмена и реагирования, затрудняет ведение свободного, не шаблонного диалога. [Goodyear 2006; 83-98]

Очевидно, что данные недостатки способны существенно повлиять на качество языкового образования (в частности, в устной коммуникации), особенно на начальном этапе обучения.

В попытке частично нивелировать негативные воздействия онлайн формата обучения, преподавателями РКИ Финансового университета при Правительстве РФ был создан компьютерный диалоговый тренажёр по РКИ для начинающих изучать русский язык.

Разработанный диалоговый тренажёр позволяет решить ряд задач:

1. Помочь студенту понять, как он может применять в реальной практике речевого общения полученные знания по лексике и грамматике русского языка.

2. Определить, какие конкретно речевые средства уместны в каждой из ситуаций.

3. Сориентироваться в тактике ведения разговора на русском языке с различными категориями собеседников.

4. Познакомиться с культурой и географией России, узнать о культурно-специфических особенностях общения на русском языке.

5. Развить навыки аудирования и запомнить самые необходимые на начальном этапе речевые образцы.

Визуальное оформление тренажёра как компьютерной игры с единым сюжетом и интуитивно понятный и знакомый представителю цифрового поколения интерфейс позволяют достичь максимальной погружённости в ситуацию, а, следовательно, имитировать эффект соприсутствия и повысить мотивацию обучающихся.

Думается, что разработка линейки подобных тренажёров для различных ситуаций и уровней владения языком будет способствовать повышению уровня сопричастности в процессе онлайн обучения, что в результате приведёт к улучшению качества данного обучения.

Литература

1. *Goodyear P.* Technology and the articulation of vocational and academic interests: reflections on time, space and e-learning // *Studies in Continuing Education* Vol. 28 - No. 2 – 2006, pp. 83-98.

М.Н. Пашкова

*(Санкт-Петербургский государственный
университет)*

ПРИМЕНЕНИЕ ФРЕЙМОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА ЕСТЕСТВЕННО-ТЕХНИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

В Концепции модернизации Российского образования на период до 2020 года качество и уровень подготовки специалиста – выпускника вуза определяется его готовностью к высокоэффективной профессиональной деятельности, напрямую зависящую от уровня комплексного владения профессиональными компетенциями [Концепция модернизации российского образования на период до 2020 года].

По определению Т. Тимохиной, профессиональная компетенция – «основа обновления содержания профессиональной подготовки будущего специалиста, в частности студентов-иностранцев» [Тимохина 2012; 45-46]. В свою очередь, образовательную компетенцию составляет совокупность знаний, навыков, умений и опыта деятельности учащегося, необходимых для продуктивной профессиональной деятельности.

Основной задачей при подготовке будущего специалиста является преимущество в формировании

компетенций в учебно-профессиональной и профессиональных сферах общения на всех этапах обучения – от абитуриента до выпускника вуза.

Обучение русскому языку в профессиональной сфере общения является составляющей процесса формирования профессиональных компетенций иностранных учащихся и занимает особое место в процессе подготовки будущего специалиста, выпускника Российского вуза.

Следует также учитывать, что среди основных когнитивных потребностей иностранных учащихся вуза при изучении русского языка как языка специальности по концепции И.Б. Авдеевой выделяются: дедуктивный метод представления материала от общего к частному; структурирование поступающей информации; прогнозирование и планирование учебной деятельности; обобщение и синтезирование изученного учебного материала в конце курса [Авдеева 2010].

Анализ образовательной практики вуза Российской Федерации естественно-технической направленности позволил выделить следующие противоречия между: необходимостью осваивать большие объемы учебной информации иностранными учащимися на русском языке и отсутствием у них умений анализировать, систематизировать и структурировать полученную информацию на основе смысловых связей между отдельными частями учебного материала; потребностью преподавательского состава формировать умения учащихся структурировать теоретический материал и недостаточной разработанностью в научной литературе и образовательной практике педагогических условий эффективного осуществления данного процесса; требованиями к осмыслению и пониманию основных идей и связей между фактами и понятиями учебной информации, накопления ее и размещения в смысловой системе и недостаточной ориентированности образования на формирование мыслительных операций по выявлению и

переработке информации, содержащихся в знаниях, в том числе и умения самостоятельно анализировать новую полученную информацию, структурировать теоретический материал.

Как показывает практика обучения, у большей части иностранных учащихся умение структурировать теоретический материал не формируется стихийно, у большинства учащихся отсутствует внутренняя установка на структурирование при работе с теоретическим материалом.

Таким образом, перед преподавателем русского языка как иностранного стоят следующие задачи, которые необходимо решать в процессе обучения: обогатить содержание образования иностранных учащихся знаниями, обеспечивающими мотивационно – ценностную и когнитивную основу формирования умений структурировать теоретический учебный материал (понимание практической значимости умения структурировать, освоение приемов, форм и способов структурирования); вовлечь иностранных учащихся в активную совместную с преподавателем деятельность, направленную на закрепление операционнодеятельностной и рефлексивно – оценочной составляющих умения иностранных учащихся структурировать теоретический материал; способствовать освоению полученного опыта и применению умения в практической деятельности в условиях учебной среды Вуза.

Литература

1. *Авдеева И.Б.* Инженерная коммуникация как самостоятельная речевая культура – когнитивный, профессиональный и лингвистический аспекты (теория и методика обучения русскому языку как иностранному). – М.: изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2005. – 368 с.

2. *Авдеева А.В.* Формирование лидерских компетенций в процессе профессионального становления специалиста в вузе: автореф. дис. ... канд.пед.наук. – Тамбов, 2010. – 24 с.

3. *Вишнякова-Вишневецкая А.К.* Образовательная среда высшего учебного заведения как фактор развития личностных

компетенций учащихся: автореф. дис. ... канд.пед.наук. – С.-Пб., 2010. – 27с.

4. *Гурина Р.В.* Фреймовые опоры / Под ред. Р.В. Гуриной. М.: НИИ школьных технологий, 2007. – 96 с.

5. *Гурина Р.В., Соколова, Е.Е.* Фреймовое представление знаний. - М., 2007. – 95 с.

6. *Ефимчик М.К.* Формирование инженерных компетенций на лабораторном практикуме по электротехнике // Актуальные вопросы научно-методической и учебно-организационной работы: развитие высшей школы на основе компетентностного подхода: сборник статей (15-16 апреля): в 3 ч. – Ч. 3.- Гомель: ГГУ им. Ф.Скорины, 2009.- С.30

7. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. - № 5. – С. 34 – 42.

8. *Колодочка Т.Н.* Фреймовое обучение как педагогическая технология [Электронный ресурс] - код доступа: <http://naukapedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-freymovoe-obucheniekak-pedagogicheskaya-tehnologiya>

9. Концепция модернизации российского образования на период до 2020 года. – [Электронный ресурс], код доступа: http://edu.mari.ru/ou_respub/sh14/commondocs.

10. *Лозинская А.М.* Фреймовое структурирование содержания обучения физике в рамках модульных технологий // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 1. – С. 80 – 89.

11. Полупроводники. – Электронный ресурс, код доступа: <http://www.lucendi.ru/ledswords/poluprovodnik.html>.

12. *Тимохина Т.* О формировании профессиональной компетенции студентов-иностранцев на занятиях по русскому языку // Теория и практика преподавания русского языка как иностранного – Вроцлав, 2012. – С. 45-46.

Т.Ю. Романова, Е.А. Рубцова

(Российский университет дружбы народов)

АУТЕНТИЧНЫЙ ВИДЕОМАТЕРИАЛ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ РУССКОЙ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ В ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ

Информационно-техническая революция затронула все сферы человеческой жизнедеятельности, в том числе и область образования, где сегодня широко применяются современные технические средства.

Дистанционные образовательные технологии стали активно использоваться в области преподавания иностранных языков, в том числе и РКИ. По мнению многих специалистов, достичь лучшего результата при обучении иностранного языка сегодня возможно только в процессе объединения традиционного и электронного обучения, т.е. смешанного обучения.

Преподаватель и учащийся остаются равноправными участниками диалога, и основные общедидактические методы, цели, задачи обучения сохраняются.

Реализация главных целей изучения языка посредством коммуникативного подхода, признанного современными методистами основополагающим, требует максимально приблизить процесс обучения к реальным речевым ситуациям. Образцами естественной речи носителей языка выступают аутентичные аудиовизуальные материалы (художественные фильмы), которые формируют фоновые знания социокультурного характера, стимулируя учащихся продуцировать собственные высказывания.

Однако во время плановых практических занятий по РКИ очень часто не хватает времени на просмотр художественных фильмов и работу над ними. Проблема решается с помощью современных электронных технологий. Рамки видео-уроков могут быть расширены за счёт выхода из привычных форм аудиторных занятий при их интегрировании в особый электронный курс.

Наиболее популярными и удобными для создания подобного онлайн-курса платформами являются сегодня веб-приложения на базе системы Moodle, позволяющие студентам пользоваться учебным материалом дистанционно (Coursera, Futurelearn, Khanacademy, Универсариум, ТУИС и др.).

Благодаря своим функциональным возможностям платформа Moodle позволяет проектировать, создавать и в дальнейшем управлять ресурсами информационно-образовательной среды. При наполнении электронного курса администратор (преподаватель), придерживаясь традиционных принципов организации учебного процесса, не ограничен в выборе форм и средств за счёт широкого спектра технологий, встроенных в данную систему. Независимые элементы, входящие в стандартный пакет системы Moodle, могут использоваться в зависимости от целей и задач на разных этапах освоения предлагаемого курса.

Таким образом, аутентичный видеоматериал может быть представлен в виде электронного курса в системе Moodle, представляющего собой интересную, интерактивную, развивающую и познавательную среду для учащихся. При этом курс с одной стороны будет спроектирован с учётом индивидуальных образовательных траекторий учащихся, а с другой – ориентирован на организацию взаимодействия как между преподавателем и учениками, так и учениками между собой.

М.И. Цыренова

(Московский педагогический государственный университет, Цзянсуский педагогический университет)

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОНЛАЙН-РЕСУРСОВ
В ПРАКТИКЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОГО
В УСЛОВИЯХ БОЛЬШИХ ГРУПП**

Оптимальное количество учащихся, изучающих иностранный язык в одной группе, составляет около 10

студентов. Эта рекомендация соблюдается в большинстве вузов России, однако в некоторых зарубежных учебных заведениях распространена практика преподавания иностранных языков в больших группах. Традиционно это страны Юго-Восточной Азии: КНР, Республика Корея, Вьетнам. Наши опросы показали, что и в Европе, а именно в Италии, Франции, в Южной Америке (в Аргентине) занятия по русскому языку также ведутся в группах с большим количеством учащихся. Обычно оно достигает от 20 до 60, а в некоторых случаях и до 80 человек. Преподавать практические предметы в таких условиях довольно проблематично вне зависимости от формы обучения: офлайн или онлайн.

Во втором семестре 2019-2020 учебного года все вузы Китая в срочном порядке были вынуждены перейти на онлайн-обучение, что вызвало целый ряд проблем, которые можно свести к следующим:

- 1) Отсутствие полноценного зрительного контакта между преподавателем и всеми студентами одновременно. Вследствие этого потеря контроля за учебным процессом.
- 2) Потеря мотивации.
- 3) Китайский файрвол, суть которого заключается в блокировке многих сайтов на территории Китая.
- 4) Нестабильное подключение интернета и плохое качество связи у многих из учащихся.
- 5) Организация контроля.

Для автоматизации проверки домашних работ, а также для создания различных типов упражнений мы обратились к следующим ресурсам:

1. Wordwall.net – сайт для создания упражнений, бесплатная версия которого ограничена пятью учебными заданиями. Однако есть платный вариант подписки с возможностью создавать неограниченное количество заданий. Достоинством этого ресурса является то, что студентам не требуется регистрация на сайте. При этом

результаты каждого из них сохраняются в личном кабинете преподавателя. Также к преимуществам Wordwall можно отнести гибкость и свободу в форме предъявления готового задания: если условия позволяют, то его можно представить в интерактивном виде, либо, если занятия проходят офлайн и в аудитории нет выхода в интернет, то в традиционном раздаточном материале.

2. Onlinetestpad.com – абсолютно бесплатный конструктор различных типов заданий: тесты, опросы, кроссворды, диалоговые тренажеры. К плюсам данного ресурса мы бы отнесли возможность прикреплять в качестве задания аудиофайлы. С их помощью можно проверить, насколько удовлетворительно сформированы у учащихся навыки аудирования.

3. Wordclouds.com – сайт по созданию так называемых облаков слов. Преподаватель может сделать такое облако на любую тему: внешность, увлечения, еда и т.д. – и отработать лексику, которая была введена им на предыдущих занятиях.

При онлайн-обучении в больших группах не обойтись без проведения игр-викторин, так как они помогают привлечь внимание всех студентов без исключения и повысить их мотивацию. Для организации подобной формы работы нами использовались:

1. Kahoot! – приложение, специально созданное для проведения викторин. Студенты скачивают его и все вместе одновременно отвечают на вопросы. В конце составляется таблица рейтинга.

2. Wordwall.net – на этом сайте есть возможность выбора шаблона «Викторина», суть которой схожа на приложение Kahoot!

3. Plickers.com – замечательный ресурс, который до коронавирусной инфекции COVID-19 использовался на занятиях в школах в классах с количеством учеников до 40 для проведения различных опросов в первую очередь с целью

экономии времени. Во время карантинных мероприятий и перехода учебных заведений по всему миру на дистанционный формат работы авторы сайта разработали онлайн-версию своего продукта. Суть заключается в том, что преподаватель создает задание, затем рассылает каждому учащемуся его уникальную ссылку. Они одновременно заходят в систему и выполняют задание, а преподаватель наблюдает за процессом в онлайн-режиме и видит, кто как ответил на определенный вопрос, какой вариант набрал наибольшее количество ответов.

В качестве дополнительных ресурсов для занятий проектной деятельностью и работы в мини-группах нами использовались следующие ресурсы:

1. [Miro.com](https://miro.com) – интерактивная онлайн-доска, созданная для дистанционного обучения. В ней, помимо остальных, есть шаблон Kanban Template, в котором создается таблица со столбцами: Tasks, In progress, Done. Подобные таблицы мы предлагаем использовать для работы в подгруппах, раздав каждой из них задание, которое выполняется командой, а результаты их работы вносятся в соответствующие столбцы. Достоинством данного ресурса является автономность работы студентов: они имеют возможность заходить и заполнять таблицу в любое удобное для них время.

2. [Zunal.com](https://zunal.com) – сайт для создания веб-квестов. Данный ресурс примечателен тем, что дает структуру и план создания любого веб-квеста. Студенты, как и с предыдущим ресурсом, получают ссылку и работают с предложенными им ситуациями в удобное время. Данный тип задания мы полагаем возможным создавать также с помощью PowerPoint.

3. [Quizwhizzer.com](https://quizwhizzer.com) – конструктор онлайн-игрохидилок. Преподаватель создает игру, составляет вопросы с выбором ответа, рассылает ссылку своим студентам, и они проходят игру онлайн все вместе одновременно.

Перечисленные выше онлайн-ресурсы не исчерпывают все имеющиеся на сегодняшнем образовательном рынке, и мы, с одной стороны, предлагаем не ограничиваться только ими. С другой стороны, не следует, на наш взгляд, объять необъятное и использовать все, что есть. Каждый преподаватель вправе выбрать и остановиться в своей практике на том, что он считает наиболее удобным и эффективным в использовании конкретно в его условиях, и ориентироваться при работе именно на эти ресурсы.

Литература

1. *Абу эль-Иля Мохаммед Абдель Фаттах*. Применение системы дистанционного обучения Moodle в преподавании русского языка как иностранного // Электронные ресурсы открытого образования по русскому языку: лучшие практики: сб. статей Международной научно-практической конференции (7-8 декабря 2017 года, Москва) / отв. ред. В.Н. Климова. М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина. 2018. С. 8 – 10.

2. *Бондарева О.В., Белоглазова Л.Б.* Подходы в дистанционном обучении русскому языку как иностранному // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2015. №2. С. 102 – 104.

3. *Виноградова Е.Н., Клобукова Л.П.* В поисках золотой середины: дистанционное обучение онлайн и офлайн // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2018. № 15 (2). С. 195 – 209.

4. *Полат Е.С.* Некоторые концептуальные положения организации дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций // Иностранные языки в школе. 1998. № 5. С. 6 – 11.

5. *Шабанов А.Г.* Практика авторизованного обучения в условиях дистанционного образования // Инновации в образовании. 2001. № 2. С. 104 – 106.

РУССКОЕ СЛОВО В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Пленарные секционные доклады

Т.С. Есенова, Г.Б. Есенова

*(Калмыцкий государственный университет
им. Б.Б. Городовикова)*

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ⁴⁸

Двуязычие возникает в силу множества факторов, например, миграций, колониализма, федеративного устройства государства. Это явление имело место во многих государствах в разные исторические периоды. В наши дни билингвизм становится массовым явлением в странах современной Европы в связи с включением некогда самостоятельных стран в рамки одного государства – Европейского союза. Его значение растет в связи с миграциями населения из стран Африки и Азии в Европу. Исторически сложившимся фактом для народов России является двуязычие. Следовательно, актуальными являются проблемы, связанные с билингвизмом. Высшей формой билингвизма является художественный билингвизм, в котором проявляются особенности языковой личности писателя-билингва, его языковая компетенция в родном и неродном языках. Особенности художественных произведений писателей-билингвов во многом зависят от мастерства двуязычного автора, воплощающего в средствах неродного языка неповторимый мир родной культуры. Художественный билингвизм до недавнего времени не был

⁴⁸ Доклад подготовлен по результатам реализации проекта 20-312-90030 «Мир и образы калмыков в русском художественном тексте (на материале романа-хроники А.М. Амур-Санана «Мудрешкин сын»)» (2020 г.)

объектом исследования лингвистов по ряду причин. Прежде всего, писатели-билингвы в мировой художественной культуре представлены единично. Помимо того, не были разработаны методика и теория исследования художественного билингвизма. Известны были лишь труды, направленные на изучение особенностей функционирования родного и неродного языков в творчестве писателей-билингвов В. Набокова, Ч. Айтматова, О. Сулейманова и др. В последние годы от изучения литературоведческих проблем филологи переходят к исследованию языковой и художественной картины мира двуязычных писателей. В связи с изменившейся социокультурной ситуацией в нашей стране число писателей-билингвов растет. Так, в последние годы стали известны имена писателей-билингвов, которые творят на двух языках: адыгском/осетинском/калмыцком/ и т.д. и русском, адыгском и турецком, адыгском и арабском [см.: Абдокова 2009; Ахиджакова 2007; Абазов 2014; Балагова-Кандур 2009; Кушу 2004; Тимижев 2001; 2006; Топалова 2014; 2017; Хачемизова 2005; Хугаев 2010 и др.]. В Калмыкии проводятся исследования русскоязычной поэзии калмыков и художественной литературы калмыцкой эмиграции [Топалова 2014; 2017], однако не проводятся лингвокультурологические исследования богатого двуязычного художественного материала, накопленного в республике.

В настоящей работе на примере имен собственных рассмотрим особенности функционирования национальной лексики в русском художественном тексте романа-хроники А.М. Амур-Санана «Мудрешкин сын», написанного в 1925 г. Главная функция имен собственных в данном художественном произведении – это локализация текста с Калмыкией. Состав этой лексики довольно разнообразен. В тексте произведения имена собственные представлены

названиями местности и номинациями людей. Номинации местности представлены родовыми географическими именами, которые, как правило, имеют русское происхождение. Например: озеро, холм, город, область. Согласно сочетаемым закономерностям русского языка, родовые номинации употребляются в препозиции к видовому названию, как правило, национальному, например: озеро *Цаган-Нур*, озеро *Бор-Нур*, озеро *Маныч*; холм *Цорос-мергн* и т.д. Кроме того, единично представлены географические родовые номинации калмыцкого происхождения: *улус* ‘улус’ (*Большедербетовский улус*, *Малодербетовский улус*, *Багацохуровский улус*, *Манычский улус*, *Яндыкомочажный улус*). В таких номинациях калмыцкий географический термин употребляется в постпозиции к прилагательному, называющему географический объект. Топоним, в состав которого входит имя *улус*, представляет собой гибридное атрибутивное словосочетание. Оно состоит из калмыцкого географического термина-существительного, в препозиции к которому находится прилагательное с калмыцким корнем. В тексте используется и калмыцкий топоним *аймак*, обозначающее местность, где обитают представители того или иного *аймака* (рода), и людей, принадлежащих данному роду (метонимический перенос).

Имена собственные-антропонимы так же представлены родовыми названиями и личными именами. В тексте встречаются русские термины родства в сочетании с калмыцким именем собственным. Возможно употребление термина в препозиции (бабушка *Алдэ*) или в постпозиции (Мудрешкин сын). Интерес представляет модель образования имени собственного, давшего название всему произведению. Имя прилагательное Мудрешкин образовано от калмыцкого имени собственного *Муудра*. От него с помощью суффикса -ешк-, которое придает слову пренебрежительный оттенок,

образовано производное имя. Прилагательное далее образуется по словообразовательной модели русского языка: Мудрешкин. Таким образом, имя, вынесенное в название всего произведения, отражает основной замысел его автора. Через имя, в состав которого входит суффикс со значением пренебрежительности, обозначается статус Антона в традиционном калмыцком обществе, скованном родовыми обычаями. В тексте романа употребляются и статусные обозначения людей на русской основе в сочетании с калмыцкими именами собственными: князь *Бембе*. Следует обратить внимание на то, что калмыцкие антропонимы в тексте представлены несколькими способами. Наиболее частым вариантом является представление личным именем: *Ангирь, Ботохэ, Хаар, Наран, Тула* и т.п. Следующий способ – это обозначение персоны через фамилию: *Чонов, Харманджиев, Бузатов, Сарангов, Шаваев* и т.п. Кроме того, встречается двухчастное обозначение (фамилия + имя личное): *Мудре Канкуров, Монцхор Джимбеев, Лиджи Бугинов, Нюдэ Харманджиева, Нооха Очиров* и др. Наконец, встречаются полные обозначения, включающие личное имя, отчество, фамилию: *Антон Мудренович Амур-Санан, Хартти Бадиевич Кануков, Ока Иванович Городовиков* и т.п. За исключением личного имени, большая часть имен собственных, встречающихся в тексте произведения, образованы по русской модели: фамилии образуются от личного имени в родительном падеже, отчества образуются от личного имени в родительном падеже + суффикс *ич/на*. Однако среди номинаций имеется несколько обозначений, в которых представлены гибридные способы передачи: например, *Бугинов*. Здесь использован калмыцкий аффикс родительного падежа *-ин* и русское окончание родительного падежа *-ов*. Налицо избыточное выражение принадлежности средствами двух языков – русского и калмыцкого. Среди

официальных номинаций людей большая часть – это личные имена калмыцкого происхождения. Исключение составляет несколько русских личных имен: например, Антон. Его вариант *Антуан* (в произношении старой бабушки-калмычки) демонстрирует фонетическое различие звуковых систем двух языков.

Таким образом, в русском художественном тексте двуязычного писателя А.М. Амур-Санана широко используются имена собственные из калмыцкого языка для его локализации в рамках Калмыкии. Выявлено, что в системе официальных обозначений персон прослеживается влияние русского языка. Во-первых, доминирует двух- и трехчастная модель обозначения, во-вторых, используются словообразовательные средства русского языка. Можно сделать вывод о том, что калмыцко-русское двуязычие в данном фрагменте языковой системы проявляется последовательно и системно.

Литература

1. *Абдокова М.Б.* Этноментальные основы литературы черкесского зарубежья: дис... докт. филол. наук. – Нальчик, 2009.
2. *Ахиджакова М.П.* Вербализация ментального пространства языковой личности автора в художественном тексте: на материале творчества Аскера Евтыха: дис... д-ра филол. наук. – Краснодар, 2007.
3. *Абазов А.Ч.* Кавказская война в драматургии черкесского зарубежья // Вестник Дагестанского государственного университета. – 2014. – № 3.
4. *Балагова-Кандур Л.Х.* Адыгская литературная диаспора. История. Этнодуховная идентичность: автореф. дисс... д-ра филол. наук. – М., 2009.
5. *Кушу С. А.* Лингвокультурные концепты как отражение языковой картины мира: на материале языка оригиналов и переводов произведений Т. Керашева с адыгейского на

- русский и английский языки: дис... канд. филол. наук. – Краснодар, 2004.
6. *Тимижев Х.Т.* Историческая поэтика и стилевые особенности литературы адыгского зарубежья. – Нальчик, 2006.
 7. *Тимижев Х. Т.* Историческая действительность и эволюция художественного сознания писателей черкесского зарубежья: Сравнительно-типологический анализ: дис... д-ра филол. наук. – Нальчик, 2006.
 8. *Тимижев Х. Т.* Литература черкесского зарубежья: проблемы генезиса и национального своеобразия: На материале писателей черкесской диаспоры Турции в разные исторические периоды: автореф. дисс... канд. филол. наук. – Майкоп, 2001.
 9. *Топалова Д.Ю.* Литературная деятельность калмыцкой эмиграции (1920–1930). – Элиста, 2017.
 10. *Топалова Д.Ю.* Русскоязычная поэзия Калмыкии: лирика Д. Насунова и Р. Ханиновой. – Элиста, 2014.
 11. *Хачемизова М.Н.* Художественный мир Тембота Керашева. – Майкоп, 2005.
 12. *Хугаев И.С.* Осетинская русскоязычная литература: генезис и становление: автореф. дис... д-ра филол. наук. – Владикавказ, 2010.

А.Г. Коваленко, П.В. Пороль
(*Российский университет дружбы народов*)
«КИТАЙСКИЙ ТЕКСТ» В ПОЭЗИИ
М. ЦВЕТАЕВОЙ И В. МАЯКОВСКОГО⁴⁹

Тема Востока в поэзии Серебряного века рассматривалась многими учеными (Е.В. Концова, Н.В. Кузнецова, С.Л.

⁴⁹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-312-90016 (Серебряный век русской литературы в контексте китайской рецептивной эстетики (темы, образы, мотивы)).

Слободнюк, О.Е. Бочкова, Н.А. Гаджиева, Н.В. Анненкова и др.). Китайские мотивы в творчестве отдельных авторов исследовали Е.Г. Солнцева, Н.Г. Медведева, Цао Сюэмэй и др.). «Китайский текст» в русской литературе изучали А.А. Красноярова и А.Ю. Леонтьева. Однако тема Китая в русской поэзии Серебряного века все еще остается малоизученной.

Обращение к образу Китая в поэзии М. Цветаевой передает богатую палитру чувств. Отдельные выражения, так или иначе восходящие к теме Китая, отображают душевное состояние лирической героини. Выдвигается гипотеза об интертекстуальности поэмы-сказки М. Цветаевой «Царь-девица» (1920) и стихотворения Н. Гумилева «Я верил, я думал...» (1911). Образ фарфорового (хрустального) колокольчика-сердца – лейтмотив в творчестве многих современников. Пространственно-временная тема инобытия, разработанная М. Цветаевой в «Поэме Воздуха», сосуществует с вещественными земными реалиями России и Китая, перерастая в страшную духовную реальность.

«Китайский текст» в поэзии В. Маяковского реализуется при обращении поэта к бытовым наименованиям (*гаолян, рис*), историческим реалиям времени (*мукденцы, маньчжурцы, мандарин*), собственным именам государственных деятелей (*Чжан Цзо-лин – Чжан Цзолин, У Пейфу*), неологизмам (*драконя, раскитаенный, чжанцзолиния* и другие).

Присутствие «китайского» пласта значений в произведениях М. Цветаевой, В. Маяковского, неожиданные совмещения смысловых конструкций свидетельствуют о глубоком знании поэтами культуры и поэзии Китая. Однако необходимо констатировать и присутствие определенных, подчеркнуто тривиальных представлений о Китае, отражающих историческую реальность русской культуры начала XX века.

Литература

1. *Белкина М.И.* Скрещение судеб. – М.: Рудомино, 1992. – 544 с.
2. *Блок А.А.* Дневник. – М.: Сов. Россия, 1989. – 512 с.
3. *Войтехович Р.С.* Цветаева и Китай // Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки. Вып. 16 (811). 2018. С. 201-211.

4. *Гаспаров М.Л.* Избранные труды, том II. О стихах. – М.: Языки русской культуры, 1997. – 504 с.
5. *Дзуцева Н.В.* М. Цветаева и Вяч. Иванов: пересечение границ // Константин Бальмонт, Марина Цветаева и художественные искания XX века. Межвузовский сборник научных трудов. Выпуск 3. Иваново. Ивановский государственный университет. 1998. С. 150-159.
6. *Малявин В.В.* Чжуан-Цзы. – М.: Наука. Главная редакция восточной литературы, 1985. – 306 с.
7. *Мать Мария* (Скобцова; Кузьмина-Караваева, Е.Ю). Встречи с Блоком: Воспоминания. Проза. Письма и записные книжки. – М.: Русский путь: Книжница; Париж: YMCA-Press, 2012. – 656 с.
8. «Если душа родилась крылатой...» Вопросы цветаевского музееведения. Особенности восприятия творчества М. Цветаевой современными читателями и учеными. Методические аспекты изучения творчества Поэта в школах и вузах. Материалы VII Международных Цветаевских чтений в Елабуге. – Елабуга: ЕлТИК, 2015. – 492 с.
9. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М., 1994. – 907 с.
10. *Перцов В.О.* Маяковский: жизнь и творчество (1925-1930). – М.: Наука, 1972. – 383 с.
11. *Полехина М.М.* Русская поэзия первой трети XX в.: Художественная космогония. – М. Цветаева и В. Маяковский: диссертация ... доктора филологических наук: 10.01.01. Москва, 2001. – 444 с.
12. *Пороль П.В.* Китайская тема в стихотворении В. Хлебникова «Я закрываю веки и вижу пагоды благоуханны...» // Велимир Хлебников и мировая художественная культура: материалы XIII Международных Хлебниковских чтений, посвященных 80-летию со дня рождения профессора Геннадия Григорьевича Глинина (Астрахань, 5-7 сентября 2019 г.). Астрахань: Астраханский государственный университет, Издательский дом «Астраханский университет», 2019. С. 152-155.
13. *Цветаева М.* Неизданное. Сводные тетради. – М.: Эллис Лак, 1997. – 640 с.
14. *Цветаева М.И.* Письма к Анне Тесковой. – СПб.: Внешторгиздат, 1991. – 189 с.
15. *Цветаева М.* Собрание сочинений: в 7 т. – М.: Эллис Лак, 1994.

16. *Цветаева М.И.* Стихотворения и поэмы. – Л.: Сов. Писатель, 1990. – 800 с.

17. *Орлов Владимир.* Перепутья. Из истории русской поэзии начала XX века. – М.: Художественная литература, 1976. – 365 с.

У. Лауэдж

(Университет Алжир I)

**ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ АНАЛИЗА
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА: ЭТАПЫ РАБОТЫ
НАД ФРАГМЕНТАМИ ПОЭМЫ А.С.ПУШКИНА
«ЦЫГАНЫ» И ПЕРЕВОДА П. МЕРИМЕ**

Преподавание русского языка в условиях внеязыковой среды приводит к необходимости индивидуализации учебного процесса. В отношении такого важного аспекта, как толкование художественного текста в указанных условиях приходится разрабатывать особую систему упражнений, которая включает не только собственно толкование текста, но и его перевод. Для алжирских студентов-филологов это является одним из возможных путей к осознанному пониманию специфики художественного текста.

Другим средством может служить знакомство с некоторыми методическими приемами, необходимыми будущим филологам и учителям в их дальнейшей работе.

Как известно, художественные тексты привлекают преподавателей и методистов возможностью вести обучение русскому языку на совершенных образцах русской речи, раскрывая её богатство, красоту, гибкость и точность, возможностью знакомить учащихся с культурой страны изучаемого языка, стимулировать их интерес к учебному процессу.

На разных этапах обучения русскому языку могут быть использованы стихотворные художественные тексты разной степени сложности, и при этом актуализируются различные

аспекты анализа, проводимого в учебных целях. Методика работы над стихами сложна, так как должна быть ориентирована, в первую очередь, на выявление специфики стихотворного произведения. Это предполагает анализ особой художественной формы, связанной с системой стихосложения, развертывание компрессии его структуры и раскрытие имплицитности и ассоциативности его содержания. Значит, работа над стихотворными текстами должна производиться только под руководством преподавателя или при его тщательном контроле. Заметим, однако, что в нашем случае внимание сосредоточено не сколько на собственно стиховой речи и её специфике, сколько на проблеме поиска языковых соответствий в оригинале и переводе как форме овладения языком и контроля понимания текста.

В условиях внеязыковой среды обращение к оригинальным русским поэтическим текстам - один из самых трудных видов учебной работы для обучающихся. На первом этапе основной задачей преподавателя является задача помочь студенту ощутить многозначность, многослойность и красоту поэтического произведения. Необходимо снять некоторые языковые и психологические барьеры, встающие перед учащимися на пути к пониманию текста. Важно, чтобы языковые и лингвострановедческие трудности не оттолкнули обучающихся от чтения оригинального поэтического произведения.

Поэтическое наследие А. С. Пушкина предоставляет богатый материал для изучения. Для анализа и интерпретации нами выбрана одна из южных романтических поэм А. С. Пушкина «Цыганы» в переводе на французский язык, принадлежащем Просперу Мериме.

Основными видами учебной работы оказались следующие:

- сопоставление с родным - в нашем случае с французским языком на всех уровнях анализа;
- использование навыков прогнозирования на уровне лексики и грамматики (в первую очередь синтаксиса);
- применение навыков самоконтроля и самокоррекции.

Нам представляется, что поэтический текст, взятый в оригинале и переводе, стимулирует обучаемых гораздо ответственнее относиться ко всем видам работы над текстом, к более точному поиску лексических эквивалентов и соответствующих грамматических структур для полного понимания смысла произведения. Осваивая и осознавая работу над поэтическим текстом, студенты понимают всю меру ответственности такой работы и используют полученные навыки в работе над любим текстом.

Н.А. Николина

(Московский педагогический гос. университет),

З.Ю. Петрова, Н.А. Фатеева

(Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН)

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ИМЕНА В СОСТАВЕ КОМПАРАТИВНЫХ ТРОПОВ СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ПРОЗЫ⁵⁰

Под прецедентным именем (ПИ) понимается «индивидуальное имя, связанное или с широко известным текстом <...>или с прецедентной ситуацией <...>, сложный знак, при употреблении которого в коммуникации осуществляется апелляция не к собственно денотату <...>, а к набору дифференциальных признаков данного ПИ» [Брилева, Вольская, Гудков и др. 2004; 17].

⁵⁰ Доклад подготовлен по результатам реализации проекта 19-512-23004 «Метафорическая картина мира современной русской и венгерской прозы конца XX – начала XXI вв. (сопоставительный анализ)» (2019 г.)

В современной русской прозе ПИ часто входят в состав метафор и сравнений и выступают как маркеры интертекстуальных отношений. ПИ, используемые в современной прозе, неоднородны. Выделяются следующие основные их группы: 1. Античные мифонимы: «Вот уже высаживается <...> Антон Курбатов, прекрасный, как *Ахиллес*, и гадкий, как *Мидас*» (А. Матвеева. *Есть!*); 2. Имена библейских персонажей: «Ты знаешь, когда-то я почувствовал себя таким *Ноем*, которому открылось, что рано или поздно придет потоп и жизнь всех на земле прекратится (М. Шишкин. *Письмовник*); 3. Имена литературных героев: «Твой словарный запас по-прежнему оставляет желать лучшего, Баев, ты как был *Митрофанушкой*, так и остался» (Е. Завершнева. *Высотка*); 4. Имена фольклорных персонажей и героев литературных сказок: «Не студентка двадцать первого века, а прямо *Рапунцель!*» (В. Ледерман. *Первокурсница*); 5. Имена исторических личностей и деятелей культуры: «а некоторые видели и самого Студента, грозно, как *Петр Первый*, стоявшего со сложенными руками на груди (В. Ремизов. *Воля вольная*).

Компаративные тропы, включающие ПИ, характеризуют внешность персонажа, действия, ментальные состояния, внутренние качества, особенности речи, социальное положение, профессиональные качества.

Метафоры и сравнения, включающие ПИ, различаются в семантическом плане: метафора, как правило, актуализирует весь набор дифференциальных признаков ПИ, сравнение же выделяет определенный признак из этого набора, с одним и тем же ПИ соотносятся разные признаки и ситуации.

В прозе последних лет ПИ последовательно адаптируются к изображаемому современным ситуациям, что отражается в характере их распространителей: *местный Геракл*, *современная Татьяна Ларина*, *Онегин в джинсах*, *кавказский Отелло*, *Ромео из НКВД* и т. д.

Тропы с ПИ часто характеризуются иронической экспрессией, сочетаются со снижающими образ определениями: *хрипатый Орфей, пьяный Икар, свихнувшийся Чичиков, побитый молью Ромео* и др. Кроме того, они регулярно входят в состав оценочных конструкций со словами *тоже мне, выискался, нашелся* и под.

Компаративные тропы с ПИ могут занимать сильную позицию в тексте, выполнять функцию заглавия (например, «Крошки Цахес» Е. Чижовой), играть сюжетобразующую роль в произведении.

Литература

1. *Брилева И.С., Вольская Н.П., Гудков Д.Б., Захаренко И.В., Красных В.В.* Русское культурное пространство: Лингвокультурологический словарь: Вып. первый. – М.: «Гнозис», 2004. – 318 с.

Е.Г. Озерова

*(Белгородский государственный национальный
исследовательский университет)*

АППЕРЦЕПТИВНАЯ НОМИНАЦИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ⁵¹

Слово в художественном тексте подчиняется «апперцептивной номинации, под которой нами понимается обозначение объема вторично воспринимаемых субъективных понятий и представлений, чувственного впечатления, способствующего познанию» [Озерова 2013; 73]. Художественное слово, обусловленное апперцептивной номинацией, демонстрирует образную и эстетическую цельность всего произведения, а смысловые топики слова

⁵¹ Доклад подготовлен по итогам реализации проекта № 19-012-20086 « IV Международная научная конференция «Фразеология в языковой картине мира: когнитивно-прагматические регистры»

предопределяют эксплицитную или имплицитную фиксированность такой номинации. Например, русское слово «тишина» в тезаурусе И.А. Бунина аккумулирует разновекторные признаки не только языкового наименования, но и эмотивных интенций адресанта: «*напряженная тишина*», «*зачарованная тишина*», «*благоговейная тишина*», «*священная тишина*», «*мертвая тишина*», «*гробовая тишина*». Иная архитектоника представления апперцептивной номинации тишины содержится в повести Бориса Васильева «А зори здесь тихие...». Имплицитная интерпретация «*безмолвия здесь хватает*» трансформируется в эксплицитную форму: «*мёртвая, загробная тишина...*», «*тишина могильная стояла, аж звон в ушах*» – и становится текстообразующим стимулом, формирующим эмотивно-оценочную доминанту, порождающую художественный текст.

Апперцептивная номинация наполняет художественное слово ценностно-смысловыми и коннотативными средствами языка, актуализация которых обусловлена индивидуально-авторским мировосприятием, способствующим раскрытию когнитивных ресурсов художественной деятельности автора. Исследуя слово как средство апперцепции, А.А. Потенция отмечает, что «при создании слова полученное впечатление подвергается изменениям, то есть вторично воспринимается – апперципируется» [Потенция 1999; 99], следовательно, способствует чувственному восприятию, основанному на прошлом опыте. Анализируя исследования Г. Штейнталя, С.Д. Кацнельсон приходит к выводу: «слово апперципирует ... внешний объект» [Кацнельсон 2001; 39] и создает образ. Помимо образного и когнитивного обоснования представляется значимым тот факт, что апперцептивная номинация обогащает русское слово вариативными модусами, которые фокусируют смысловое пространство художественного текста. Смысловые топики апперцептивной номинации интегрируют коннотативное, образное и

экспрессивное восприятие русского слова посредством субъективных представлений и чувственных впечатлений, обусловленных ассоциативно-эмотивным опытом автора и читателя.

Литература

1. *Озерова Е.Г.* Апперцепция как когнитивный механизм формирования коннотативно-смыслового содержания лирикопрозаического текста // Научные ведомости БелГУ. – Белгород, 2013.
2. *Потебня А.А.* Мысль и язык. – М., 1999.
3. *Кацнельсон С.Д.* Категория языка и мышления: Из научного наследия / Отв. Ред. Л.Ю. Брауде. – М., 2001.

Д.С. Скнарёв

(Российский университет дружбы народов)

СЕМАНТИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Ч. АЙТМАТОВА «ПЛАХА»)⁵²

Создавая художественный текст, автор руководствуется определенными установками, а также коммуникативными намерениями и известными ему приемами эстетического воздействия на читателя. При этом главным фактором выступает прагматическая направленность художественного текста.

Исследователи [Асаналиев 1989, Иманкулов 1990, Касымалиева 2017] рассматривали особенности стиля писателя, художественный мир его произведений и созданную им картину мира, а также языковые средства создания художественного образа (как правило, различные тропы).

⁵² Доклад подготовлен по результатам реализации проекта 20-012-22048 Международная научно-теоретическая конференция «Перспективные направления современной лингвистики» (2020 г.)

Примечателен тот факт, что фразеологизмы, частотно используемые автором для создания художественных образов, практически не становились объектом исследований.

Цель данного исследования – рассмотреть семантические свойства фразеологизмов, функционирующих в романе Ч. Айтматова «Плаха».

Анализируя фразеологизмы с точки зрения семантико-грамматической организованности, опираемся на классификацию А.М. Чепасовой, согласно которой выделяется 7 классов: предметный, процессуальный, призначный, качественно-обстоятельный, количественный, грамматический, модальный [Чепасова 2016; 33].

В нашей картотеке 357 фразеологизмов в 365 употреблениях. Было выяснено, что в создании художественного образа преобладают процессуальные фразеологизмы (таковых единиц 63,6 %). Затем следуют качественно-обстоятельные (13 %), призначные (11 %), предметные (10,8 %) и единицы других классов (1,4 %).

Так, процессуальные фразеологизмы дают характеристику семантическому субъекту действия с различных сторон, отражающих конкретные виды человеческой деятельности.

*Ты все о Боге, да что хорошо, да что плохо, чего ты нам **игру портишь**? Чего ты все **воду мутишь**?*

Портить игру – «мешать, препятствовать».

Мутить воду – «запутывать, отвлекать».

Фразеологические единицы, функционирующие в романе Ч. Айтматова «Плаха», весьма репрезентативны в создании образов героев произведения. Преобладают процессуальные фразеологизмы (таковых единиц 63,6 %), что в рамках художественного текста позволяет характеризовать семантический субъект действия с различных сторон, отражающих конкретные виды человеческой деятельности.

Литература

1. *Асаналиев К.* Чингиз Айтматов: поэтика художественного образа: автореф. дис. ... д. филол. н. – Фрунзе, 1989. – 36 с.
2. *Иманкулов Д.Р.* Чингиз Айтматов и советский многонациональный театр: автореф. дис. ... д. искусствовед. – Ленинград, 1990. – 35 с.

3. *Касымалиева К.Э.* Этнокультурные идиоглоссы в авторской языковой картине мира Чингиза Айтматова и их культурно-графическое представление: автореф. дис. ... к. филол. н. – М., 2017. – 23 с.
4. *Чепасова А.М.* Избранные труды: в 2 т. Т. 2. Фразеология в контексте современных лингвистических исследований. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2016. – 211 с.

О.Р. Тучина, Т.Л. Шапошникова
(*Кубанский государственный технологический университет*)

СТАНОВЛЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОИЗВЕДЕНИЙ МИРОВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ⁵³

Базовые общечеловеческие ценности, выработанные многонациональной культурой народов мира, представлены на сегодняшний день, как известно, и в серьёзных научных трудах, и в художественной литературе народов мира, и в фольклористике. При этом художественную литературу человечество успешно использует в воспитательных целях, реализуя её ценностный потенциал и психологический подход в описании норм человеческих взаимоотношений. Нашей целью было проведение психолого-педагогического эксперимента по становлению межкультурной идентичности российских и иностранных студентов первого курса инженерного вуза при опоре на их знание своей национальной литературы, на возможность выделить группы базовых ценностей национальной литературы, осознать их идентичность с базовыми ценностями литературы тех

⁵³ Доклад подготовлен по результатам реализации проекта РФФИ 19-413-235002 «Самопонимание профессиональной идентичности молодежи в контексте представлений о будущем (на примере профессии инженера)»

народов, представители которых ежедневно принимали участие в аудиторном общении с ними.

Ранее осуществить данную цель не представлялось возможным в негуманитарном вузе, в котором не предусматривается изучение художественной литературы. Поэтому работа нами проводилась внеаудиторно. Были сформированы две команды первокурсников, русских и иностранных студентов, которые совместно изучают на первом курсе учебную дисциплину «Русский язык и культура речи» и в процессе которой уже получили представление о семьях и группах языков мира, о возрасте языков, об ареале их распространения и несовпадении этих ареалов с современными государственными границами. Последнее обстоятельство мы рассматриваем как установление психологической готовности вступить в диалог, не видя в своих визави представителей другого государства с другой политической и экономической системой, с иными, часто противоборствующими интересами, а видя представителей только другой нации и культуры, интерес к которой был сформирован на предшествующих занятиях. Студенты были мотивированы к познанию иных культур через рассказы о них представителей этих культур, идентичных с ними по возрастной характеристике, по выбору будущей специальности, по изучению единого учебного предмета.

Чтобы выстроилась система ценностной ориентации, необходимо единое пространство взаимодействия, открытость собеседников и общая цель беседы, представляющая взаимный интерес [Гусинский, Турчанинова, 2003; 68]. Для этого студентам было предложено предварительно подготовить семантические конструкты: выбрать значимую лично для них ценность (например: любовь, дружбу, верность и пр.), подобрать высказывания своих национальных писателей об этой ценности, а затем добавить к ним высказывания писателей других стран мира. Тем самым доказывалась идентичность

этических представлений всех народов Земли о главных законах человеческого существования. В ходе общения эти законы стали предметом согласования мыслей и чувств собравшихся, образцами поведения, общими идеалами, образцами высокой ценности, которым следовали самые уважаемые представители разных стран. Чувство высокой значимости происходящего дало возможность принять образец поведения не только как личную ценность, но и как общественную, которой следует весь собравшийся многонациональный студенческий коллектив.

Таким образом, произведения мировой художественной литературы, даже не будучи прочитанными, сыграли свою воспитательную роль, потому что они внесли в межнациональную копилку ценностей свой вклад, что позволило литературоведам отобрать их и представить в сборниках цитат. Экспериментально было доказано, что идентичность в студенческой среде может быть сформирована на аксиологическом (ценностном) уровне.

Литература

1. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. – М., 2003. – 248 с.

И.И. Чумак-Жунь

*(Белгородский государственный национальный
исследовательский университет)*

АССОЦИАТИВНО-ВЕРБАЛЬНАЯ СЕТЬ КАК СРЕДСТВО ПРОЯВЛЕНИЯ ДИСКУРСИВНОЙ ЛИЧНОСТИ ПОЭТА⁵⁴

В современной лингвистике ассоциативно-вербальная сеть (АВС) рассматривается как «научная модель языка,

⁵⁴ Доклад подготовлен по результатам реализации проекта 19-012-20086 « IV Международная научная конференция «Фразеология в языковой картине мира: когнитивно-прагматические регистры» (Белгород, 27–29 марта 2019 г.)

основанная на массовом ассоциативном эксперименте, представляющая собой сложное пересечение парадигматических и синтагматических связей», при этом очевидно, что АВС – терминологическая метафора, основанная на синтезе двух ключевых понятий – *ассоциативный* и *вербальный* и их взаимодействии. Это некое словесное пространство, сплетенное наподобие сети ассоциативно-смысловыми связями-линиями. Очевиден при этом субъективный характер АВС, ее зависимость от индивидуальных представлений о мире отдельной языковой личности, поэтому говорить о системности этой сети стоит осторожно.

Понятие АВС, формируясь на базе данных психологии, языкознания и психолингвистики, связано с участием человека в познании окружающего мира. В поэтическом дискурсе этот феномен проявляется особенно очевидно и своеобразно. Дело в том, что в поэзии познание мира осуществляется, в первую очередь, через призму индивидуально-авторского восприятия, то есть структура и единицы сети в своем основании определяются поэтическим Я-концептом. По словам А.А. Блока «Всякое стихотворение - покрывало, растянутое на остриях нескольких слов. Эти слова светятся, как звезды. Из-за них существует стихотворение». Эта блоковская звездная пространственная метафора – образный аналог ассоциативно-вербальной сети, единицы которой в тексте реализуют как статические, словарно-парадигматические отношения, так и динамические словарно-синтагматические связи. Словарно-парадигматические отношения определяют образную метафорическую доминанту – семантику текста, синтагматические отношения – авторский взгляд на мир и на его суть.

Секционные доклады

О.М. Акай

*(Ростовский государственный экономический университет;
Донской государственный технический университет)*

ПРОЯВЛЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ ЛАКУНАРНОСТИ В АСПЕКТЕ КАТЕГОРИИ МОДАЛЬНОСТИ⁵⁵

Проблема исследования. Идеи грамматической лакунарности имплицитно содержались еще в гипотезе лингвистической относительности Сепира-Уорфа, сформировавшейся более 100 лет назад. В современных условиях развитой межкультурной коммуникации вопрос правильного понимания представителей других народов и культур, полноценного общения и обмена информацией и опытом стоит особенно остро. Поэтому закономерно, что учеными предпринимается попытка решения проблемы компенсации отсутствующих элементов языковой системы. «Лакуна», будучи термином общегуманитарного знания, обозначает ряд сходных понятий, которые проявляются в процессе коммуникации: «различие», «несовпадение», «рассогласование», «лингвистическая неудача», «бессодержательность», «беспредметность», «парадокс», «разногласие». Лакунарность исследуется в рамках дисциплин, непосредственно изучающих и анализирующих лингвистическое взаимодействие субъектов – носителей разных языков и культур, прежде всего - в теории перевода и межкультурной коммуникации (Сорокин 2003; Бекасов 2012; Марковина, 2010; Власенко 1996; Глазачева, 2006; Ривлина 2005; Кшеневская 2016).

⁵⁵ Публикация подготовлена в рамках научного проекта № 19-012-0016 «Грамматическая лакунарность как факт языковой онтологии: когнитивные основания и лингвопрагматические характеристики»

Целью данного исследования является рассмотрение грамматической лакунарности в аспекте категории модальности на примере русского и английского языков, выявление наиболее ярких различий в перцепции грамматического кодирования, а также предлагаются наиболее, на наш взгляд, коммуникативно удачные пути элиминации грамматических лакун.

В качестве **методов исследования** нами использовался сопоставительно-дедуктивный метод, а также метод сравнительного анализа. Примеры представляют собой актуальные выражения современного разговорного и литературного речевого регистров.

Результаты исследования найдут свое применения при создании курсов общей семиотики, практической грамматики и практики перевода. Результаты также могут быть полезны для дальнейших когнитивных исследований таких специфических областей коммуникации, как речь билингов.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, грамматика, лакунарность, модальность, языковые категории, элиминация.

Литература

1. *Власенко С.В.* Факторы лакунизации текста: на основе анализа англоамериканских и русских текстов разного коммуникативного статуса: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Власенко Светлана Викторовна. – М., 1996. – 24с.
2. *Сорокин Ю.А.* Лакуны: еще один ракурс рассмотрения / Ю.А. Сорокин // Лакуны в языке и речи: сборник научных трудов / отв. ред. Ю.А. Сорокин, Г.В. Быкова. – Вып.1. – Благовещенск: БГПУ, 2003. – С. 3-8.

Я.Е. Андреева

(Тюменский государственный университет)

**КУЛЬТУРНО-МАРКИРОВАННАЯ ЛЕКСИКА
В РОМАНЕ ГУЗЕЛИ ЯХИНОЙ
«ЗУЛЕЙХА ОТКРЫВАЕТ ГЛАЗА» И ЕГО ПЕРЕВОДЕ
НА КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК**

В статье рассматривается специфика передачи на китайский язык национально-маркированного корпуса татарской лексики, который приобретает особую значимость в репрезентации этнокультурной концептосферы романа Гузели Яхиной «Зулейха открывает глаза».

Вкрапления из татарского языка обуславливают национально-культурное своеобразие представленного текста, поскольку «описание компонентов культурной среды страны является художественным приемом создания колоритных образов» [Тугушева 2018; 352]. В первую очередь, этнокультурную маркированность романа определяют этнографизмы, к которым относятся: наименования одежды и обуви (кульмэк, ката, чыба), бытовая лексика (киштэ, лэгэн, сяке, табан), номинации продуктов питания и блюд (кызылык, кош-теле). К этномаркированным лексическим единицам романа примыкают номинации лиц в семейном общении (улым, эни) и по отнесенности к религиозному направлению (абыстай, ошкеруче), фольклорные и мифологические персонажи (аждаха, албасты, бичура, жалмавыз). Всего в словаре татарских слов и выражений к роману представлено 56 культурно-окрашенных лексических единиц с пояснением автора.

В переводе на китайский язык в некоторой степени затемняется этнокультурная составляющая художественного текста по причине описательной передачи экзотизмов из татарского языка, например: ката (毡靴, пер. «валенки»),

кызылык (马肉香肠, пер. «конская колбаса»), убырлы карчык (老妖婆, пер. «старая ведьма»). Описательный перевод слов-реалий заключается в том, что переводимое слово, которое обозначает определенный предмет и понятие, создает новое слово или словосочетание на основе реально существующих элементов в языке. Отчетливо сдвиг в передаче этнокультурного пространства произведения проявляется в системе персонажей татарской мифологической картины мира: басу капка иясе (村神, пер. «дух деревни»), зират иясе (墓地神, пер. «дух кладбища»), шурале (林妖, пер. «леший»). Таким образом, прежде всего изменяется образ главной героини Зулейхи: приглушается оттенок её культурной самобытности, традиционных бытовых, семейных и религиозных установок.

Одна из функций экзотизмов в романе Гузели Яхиной заключается в получении читателем новой информации о жизни другого народа, с его уникальной культурой, имеющего свой язык и отличающегося религиозными представлениями и фольклором. В переводе на китайский язык видится целесообразным использование метода фонетической транскрипции с последующим переводческим комментированием, поскольку важным критерием для перевода художественного произведения остается сохранение национального колорита оригинального текста.

Литература

1. *Тугушева Э.Ф.* Этнокультурное своеобразие хронотопа в романах Г. Яхиной «Зулейха открывает глаза» и А. Ганиевой «Жених и невеста» // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Филология. Журналистика. 2018. Т. 18, вып. 3. С. 351-355.

Н.Ю. Желтова

*(Тамбовский государственный университет
имени Г.Р. Державина)*

**ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КОНЦЕПТОСФЕРА
ЛИТЕРАТУРЫ РУССКОГО КОНСТАНТИНОПОЛЯ:
ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ⁵⁶**

Первым крупным культурным центром Русского Зарубежья стал в начале 1920-х годов Константинополь. Однако литература Русского Константинополя сегодня остается почти неизвестным явлением и для науки, и для читателей. До сих пор доминирует представление о том, что ее вовсе не существовало, поскольку слишком мало времени было отпущено массовому пребыванию русских эмигрантов в Турции и в Константинополе (1920-1923). Утверждается, что за несколько лет просто не могли быть сформированы необходимые условия для полноценного развития константинопольской литературы.

Кроме того, ключевые издания Русского Константинополя труднодоступны для отечественных ученых и находятся в зарубежных фондах, некоторые были целенаправленно уничтожены в результате сложных социально-политических процессов в Турции. Русский Константинополь сегодня предмет изучения в основном иностранных исследователей. Однако источники, собранные в Национальной библиотеке Чехии, в том числе те, что считались утраченными, а также другие разнообразные и многочисленные свидетельства интенсивной литературной жизни, позволяют говорить о том, что в самом начале 1920-х годов буквально за несколько месяцев в Константинополе появились десятки русских газет, журналов, альманахов, издательств, издавались книги прозы и сборники стихов.

⁵⁶ Доклад подготовлен по результатам реализации проекта 19-012-20111 X Международная научная конференция «Славянский мир: духовные традиции и словесность» (2019 г.)

С 1920 по 1923 годы здесь в кратчайшие сроки была сформирована полноценная культурная среда, позволяющая говорить об особом литературном и языковом феномене Русского Константинополя. Произведения, созданные здесь преимущественно молодыми русскими поэтами, отразили не только мировые и национальные социально-политические катаклизмы, но способствовали созданию новой языковой, идеологической, эстетической реальности. Представляется, что именно в этот период здесь была сформирована оригинальная художественная концептосфера, позже ставшая основой для всей эмигрантской литературы.

В поэтических сборниках Ольги Ярославны, А. Аллина, Г. Финна, С. Сарматова и других можно наблюдать формирование языковой личности эмигранта, а также выявить круг основных концептов литературы Русского Константинополя. Неслучайно, Ю.Н. Караулов справедливо предложил выделять язык русского зарубежья в отдельную сферу бытования русского языка [Караулов 1992]. Главной константой, объединяющей творчество всех константинопольских писателей, становится концепт «путь/дорога». У него самая богатая палитра образно-эмоциональных коннотаций, которые, тем не менее, можно свести к одному семантическому вектору – непрерывному движению с родины на чужбину на фоне глобальных открытых пространств. Последние приобретают негативное, враждебное человеку значение. Можно зафиксировать преобладание в произведениях Русского Константинополя «пространственных» концептов: простор, поле, даль, воля, ветер, птица и др.

Литература

1. *Караулов Ю.Н.* Словарь Пушкина и эволюция русской языковой способности. М.: Наука, 1992. 167 с.

И.А. Иванчук

(Северо-Западный институт управления РАНХ и ГС)

**ЭПИТЕТ КАК ОСОБЕННОЕ И ОБЩЕЕ
В СТИЛИСТИЧЕСКОЙ МАНЕРЕ СОЗДАНИЯ
ОБРАЗОВ «ДЕТСТВА» Л. Н. ТОЛСТОГО И «ДЕТСТВА»
А.М.ГОРЬКОГО**

Среди проблем современной стилистики текста актуализируется процесс изучения явлений, лежащих на пересечении лингвистического и литературоведческого анализа. В ряду дискуссионных направлений современного состояния изучения эпитета (категория оценочности прилагательных; эмотивный компонент лексического значения; информативная ценность эпитета как стилистического приема (И.А. Гальперин); роль эпитета в процессе текстообразования и пр.) сопоставительный анализ стилистического своеобразия эпитета у Л. Н. Толстого и А. М. Горького занимает особое место как важный компонент характеристики идиостилей писателей. «История эпитета есть история стиля в сокращённом издании», – так высоко оценил роль эпитета А. Н. Веселовский [Веселовский 1940; 648]. «Детство» Л. Н. Толстого и «Детство» А. М. Горького – близкие по жанру художественные произведения – представляют новый способ изображения внутреннего мира («диалектику души», Н. Г. Чернышевский). Эпитет у Л. Н. Толстого передает изменчивость, противоречивость чувств, часто представленных антонимической парой (таковы эпитеты «добрый» – «противный» (ср.: о Карле Ивановиче, учителе и гувернере в доме Иртеньевых: «И халат, шапочка и кисточка – какие *противные!*») [Толстой 1951; 3]; и далее: «...какой он *добрый...*» – упрекает себя Николенька, когда Карл Иванович проявляет к нему горячее сочувствие [Толстой 1951; 4]. Художественные контексты двух великих мастеров слова – Л. Н. Толстого и А. М. Горького – дополняют группу признаков концептосфер *Добро* и *Зло*, составляющие которых в достаточной степени изучены (от Словаря В. И. Даля до

современных источников) [Пхиен Аса Буахан 2020], конкретными смысловыми оттенками и новыми психологическими характеристиками. Расширение концептуальных сфер возможно рассматривать в сочетании динамики нескольких определений; словосочетаний с неопределенным местоимением «какой-то»; употреблением эпитета в составе предиката и пр. Эпитеты у Л. Н. Толстого встраиваются в органичную картину описания; горьковские эпитеты – основа психологической характеристики (мать – «статная», «сильная», «красивая», «яркая», «талантливая»; но «сломленная жизнью») [Горький 1972; 167]. Метод «диалектики души», открытый Л. Н. Толстым, определяющий весь его стиль, был воспринят и творчески претворен в художественной практике А. М. Горького. Слогу А. М. Горького свойственна повышенная метафоричность, образность. Однако роль эпитета в художественном повествовании проявляет и различные стороны творческой манеры писателей: текучесть чувств и настроений, тончайший смысл психологических изменений состояния героя – у Л. Н. Толстого и сложность и противоречивость самих явлений, поиск философско-публицистического обобщения, идеологическое ядро концептосфер понятия – у А.М. Горького.

Литература

1. *Веселовский А. Н.* Историческая поэтика. – Л., 1940. – 648 с.
 2. *Горький А. М.* ПСС в 25 тт. Т.15. Повести. Наброски. 1910 – 1915 гг. – М., 1972. – 640 с.
 3. *Пхиен Аса Буахан.* Концепты Добро и Зло в русской языковой картине мира. URZ: Portfolio.vvsu.ru (дата обращения 25. 08. 2020).
 4. *Толстой Л. Н.* ПСС в 14 тт. Т.1. Детство. Отрочество. Юность. – М., 1951. – 407 с.
-

И.А. Ковальская

*(Таганрогский институт имени А.П. Чехова
(филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»)*

**ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ
ОСОБЕННОСТИ МЕСТОИМЕНИЙ
В ПРОЗАИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ
РАССКАЗА Р. СЕНЧИНА «ПЕРВАЯ ДЕВУШКА»)**

В конце 80-х годов 20 века никто и подумать не мог об отмене цензуры в русском языке и литературе. В начале 90-х годов запрещенная литература бурным потоком прорвалась на книжные рынки. Спрос на литературу нон-фикшн (от англ. *pop* – «не» + *fiction* – «беллетристика», «фикция») породил множество новых писателей. Их произведения, по сути, были пустой однодневной литературой.

Особое место среди них занимает проза Р. Сенчина. Следует отметить, что в рассказах Р.Сенчина много насилия, «чернухи» и ненормативной лексики. Но, несмотря на это, автору удалось привлечь внимание к своему творчеству многих читателей, высоко оценивающих его работы. В чем феномен документальной прозы Р.Сенчина? После первого прочтения рассказа «Первая девушка» возникает ощущение перенасыщенности текста местоимениями. Нами насчитывается 91 местоимение «Я», 30 – «она», а также падежные формы личного местоимения: 7 – «мне», 8 – «(для - на) меня», 27– «её» и незначительное количество «(к-с) ней, ей», «них», «моих», «своих-своего», «они», « с ними», «их». Цель нашего исследования изучить роль и значение местоимений, применяемых автором в рассказе Р. Сенчина «Первая девушка» при использовании НЛП-речевых тактик, а также их речевое воздействие на характер персонажа и отражении в эмоционально-психическом состоянии главного героя.

Местоимение — класс слов, которые указывают на предмет (лицо) или признак, не выделяя никаких его постоянных

свойств [Современный Энциклопедический словарь 1997; 464].

Так, в рассказе «Первая девушка» Р. Сенчин использует неоднократно местоимение «Я», что, согласно одному из правил НЛП-терапии является уклонением посредством языка от прямого определения предметов как производящих действия, так и являющихся объектом воздействия со стороны («проблема» вместо конкретного ее именованного, «человек», «лицо», «Я», «Ты», «Она» вместо конкретной личности, с которой связана проблема, и др.): «Когда я проходил мимо, громко, по-подростковому открыто кашляя, она взглянула на меня. И я невольно остановился. Такой девушки я не видел, я не верил, что такие бывают, и в то же время, казалось, уже много раз любовался ею в мечтах и во снах».

Неожиданное введение автором в текст личных местоимений **ты, мы**, делает читателя причастным к описываемым событиям и создает иллюзию соучастия: «Надо ей засандалить. Ну как ты? Мы решили ее на пустыре перехватить». Важное функционально-семантическое значение имеют формы числа личных местоимений, отражающих дружеский характер описываемой речи: «Сейчас она, конечно, исчезнет, снова накроет меня холодная полутьма, мне станет еще тяжелее, чем до того, как я увидел ее, но в то же время мне будет тепло и светло, потому что я буду знать: она где-то рядом.. Я стал встречать ее в училище, в общежитии; я следил за ней, разузнал, что она учится на первом курсе, на мозаичника. Я гадал, какое же у нее может быть имя, но никого не решался спросить о ней». Таким образом, местоимения в творчестве Р. Сенчина могут выступать в роли элементов речевого воздействия НЛП и быть маркерами категории лица, соотносимыми с субъектом речи, мысли и действия.

Литература

1. Современный Энциклопедический словарь. – Издательство: «Большая российская энциклопедия». – М., 1997. – 760 с.

Е.Д. Колесникова

(Среднерусский гуманитарно-технологический институт)

**РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА «БЕЗУМИЕ»
В ПОЭМЕ А.С. ПУШКИНА «МЕДНЫЙ ВСАДНИК»
В СОПОСТАВЛЕНИИ С ФРАНЦУЗСКИМИ
ПЕРЕВОДАМИ**

Концепт «безумие» достаточно сложен для расшифровки, что связано с неопределённостью его денотата. Анализу концепта посвящена статья профессора О.П. Ермаковой, в которой автор обозначает семантическое поле «безумия», включающее движение в сторону от ума, помеху, которая мешает установлению порядка, мрак и темноту в сознании человека, отсутствие нормы в человеческом поведении, например бродяжничество [Ермакова 2003; 108-109] и т.д. В поэме А.С. Пушкина «Медный всадник» концепт «безумие» проявляется через образ Евгения в противопоставлении «думе», свойственной основателю Петербурга. Вначале поэмы Петр полон «великих дум», а в момент кульминации Евгения пугает «дума на челе» Медного всадника. Именно эта мыслящая воля, способная созидать и разрушать, заставляющая подчиняться себе даже будущие поколения, приводит в ужас маленького человека. Именно дума сближает образ Петра и образ его конной статуи. Однако, в русской культуре ум – не однозначно положительная характеристика человека, а безумие – не однозначно отрицательная. Безумие часто связано с бесхитростностью и отсутствием злого умысла. Ум относится ко всему телесному, а русский человек больше ценит то, что относится к душе. Поэтому безумие как выход за границы ума и преодоление рациональности – это прозрение, понимание чего-то большего, относящегося к

области духа. Образ главного героя поэмы А.С. Пушкина «Медный всадник» это подтверждает, ведь «прояснились чудно мысли» – это момент прозрения. До этого Евгений пребывал в состоянии шока, был оглушен «шумом внутренней тревоги». Он дезориентирован в пространстве и нечувствителен к внешним воздействиям: блуждает по улицам без цели и не реагирует на брошенные в него камни. В момент встречи с Медным всадником он прозревает, выходит за границы ума и того представления о мире, которое владело им до катастрофы. Он ясно начинает понимать причину трагедии. Мощная государственная воля, покорившая стихию, не считается с интересами простого человека. За это прозрение он преследуется Медным Всадником – властью. А.С. Пушкин рефреном пишет о своем герое «безумец бедный». Евгений – безумец не в медицинском понимании. Он безумен потому, что решился на отчаянный поступок: бросил вызов власти, против которой даже стихия бессильна. Сколько теплоты, сожаления и сочувствия в этом «безумец бедный», потому что здесь то самое безумие, которое граничит с бесхитростностью и прямоотой. После ночной сцены с Медным всадником мы опять видим Евгения, но и здесь он не сумасшедший в прямом значении слова. Он сломлен, напуган и раздавлен, его жизнь потеряла смысл. Реализация концепта «безумие» в поэме «Медный всадник» выражено следующей совокупностью образов, используемых при описании состояния Евгения: «безумец бедный», «смятенный ум», «ужасных дум безмолвно полн», «терзал какой-то сон», «шумом внутренней тревоги оглушен», «бедняк», «как обуянный силой черной». Такое наполнение образа включает следующие элементы сематического поля концепта: мрак и темнота в сознании, отсутствие нормы

человеческого поведения (бродяжничество), отклонение в сторону от ума. Интерес представляет то, что что безумие Евгения описано через «думы». Если Петр «дум великих полн», то Евгений – «дум ужасных полн». Получается, что разница между умом и безумием в содержании дум.

Оппозиция «ум-безумие» сохранится во французских переводах, где противопоставляется французское «l'esprit», сочетающее понятия дух, интеллект и остроумие, и «folie» - безумие, прихоть. Например, в переводе А. Лиронделя 1926 года читаем «L'esprit plain des hautes pensées, Debout, Il regardait au loin» / «С духом/умом, полным высоких мыслей, Стоя, он смотрел вдаль» [Lirondelle 1926; 154-159]. Однако во французских переводах встречаются и более радикальные интерпретации пушкинского противопоставления «ум-безумие». В переводе Ж.-Л. Бакеса (1981) в кульминационной сцене описания Медного всадника читаем: «Et près du gouffre ta folie/ A fait se cabrer la Russie!» / «И перед бездной твоя прихоть (безумие)/ Поставила на дыбы Россию» [Пушкин 1999; 421]. Автор перевода делает безумным не только Евгения, но и Петра, чьи решения носят отпечаток самодурства. Такое изменение в прочтении произведения французскими переводчиками объяснимо, ведь переводы разделяет 55 лет. Лирондель трактует поэму в традиционном для французской славистики духе, где фигура Петра носит исключительно положительный характер. Петр всегда расценивался критиками и литературоведами как гениальный преобразователь, приблизивший Россию к Европе. Противоречить фигуры Медного всадника не замечалась переводчиками вплоть до 80-х годов XX века.

Литература

1. *Lirondelle A.* Pouchkine. Œuvres choisies. P., 1926. P. 154–159.
2. *Ермакова О.П.* Концепт «безумие» с точки зрения языка // Логический анализ языка. Космос и хаос: Концептуальный поля порядка и беспорядка/Отв. ред. Н.Д. Арутюнова – М.: Индрик, 2003.
3. *Пушкин А.С.* Избранная поэзия в переводах на французский язык (с параллельным русским текстом)/Составл. Е.Г. Эткинд, при участии В.Т. Данченко, М.В. Линдстрем, О.А. Васильевой; Вступ.статьи Е.Г. Эткинда. – М.: Издательство «Рудомино»; ОАО Издательство «Радуга», 1999.

Н.В. Кривошапова

*(Приднестровский государственный университет
им. Т.Г. Шевченко)*

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ АНТРОПОНИМОВ В ПРОЗЕ ЗАХАРА ПРИЛЕПИНА

В современной художественной литературе авторы уделяют особое внимание выбору имени своего героя, поскольку оно является одним из концептуальных основ всего художественного текста и выражает позицию автора по ключевым моментам повествования.

В романе Захара Прилепина «Санька» имя главного героя, включенное в заглавие, акцентирует вековую укорененность героя в русской деревенской жизни, доставшуюся ему от прадедов.

Разрыв связи между поколениями привел к трагедии отчуждения даже в традиционных семьях. Бабушка Саньки любила только своих ушедших сыновей, и в Саньке она уже не чувствовала «своей крови»: *«Саша был отдельным человеком, почти отчужденным»* [Прилепин 2015; 43]. И

только в имени «Санья» звучало эхо былой вселенской соборности, единства душ.

Вспоминая свое настоящее имя, герой З. Прилепина «остался один, как хранитель малоизвестных сведений о той жизни», которой жила его деревенская семья, изображенная на черно-белых картинах семьи Тишиных «Иконостас». Он был убежден, что «новые хозяева» выкинут фотографии, и родные лица их предков будут смыты дождями и снегом, как будто их никогда и не было на русской земле [Прилепин 2015; 55].

Не случайно Саньку окружают друзья из «Союза творцов» без имен, а только с прозвищами: *Негатив*, названный так из-за вечной неудовлетворенности всем, и *вся*, и *безымянные Рогов, Безлетов, Афганец, Кавказец, Хомут* и другие «пацаны». Они получают свое полное имя только тогда, когда делают что-то, достойное человека.

Как считает О.И. Фоякова, «прозвище — это наиболее мотивированный тип антропонима в художественном тексте с прямо или косвенно характеризующей семантикой» [Фоякова 1990; 45].

Прозвище заменяется именем, потому что люди часто не осознают, что они достойны этого имени, не помнят, что за каждым именем человека стоит святой мученик или исповедник Веры Христовой, а имена всех людей «написаны на небесах»: «*Шаман, Паяла, Бурый... Дальнбойщик... Грек*», не задумываясь о том, что и сам потерял исконное имя, хотя и остался «Сашей» [Прилепин 2015; 134].

Имя в прозе З. Прилепина является текстовой доминантой, несущей общий концептуальный смысл, что позволяет глубже раскрыть авторскую идею, противопоставить или сопоставить персонажей, включить мифологический, библейский или иной культурный контекст, что дает возможность сделать образ персонажа многомерным, сложным и глубоким, как в реальной жизни.

Антропонимы в прозе Захара Прилепина наделены полифункциональностью, описывая героя, передавая

основную идею произведения, выполняя социальную, эмоциональную, накопительную и целевую функции. При этом основной функцией является эстетическая и экспрессивно - стилистическая. Имя главного героя в романе Захара Прилепина «Обитель» еще больше увеличивает функциональность: помимо этих второстепенных функций, оно подчеркивает мифологический подтекст, выступающий в качестве текстовой доминанты произведения.

Литература

1. Прилепин З. Санья. – М.: АСТ, 2015. -349 с.
2. Фоякова О.И. Имя собственное в художественном тексте. – Л., 1990. – 104 с.

О.В. Лекарева

*(Краснодарское высшее военное авиационное
училище летчиков)*

ЛЕКСИЧЕСКИЕ МАРКЕРЫ ДИАЛОГОВ В ТЕКСТАХ ФЭНТЕЗИ ОЛЬГИ ГРОМЬКО

В художественном тексте диалогические реплики маркируются графически (тире, кавычками) и лексически (глаголами устной речи). Последний способ наиболее распространен, хотя можно отметить и маркирование диалога глаголами, не относящимися к группе глаголов речи не только конвенционально, но даже окказионально.

Существуют различные классификации глаголов речи, одной из самых обширных и разносторонне изученных тематических групп. По одному из недавних подсчетов, всего в русском языке таких глаголов – 775 [Тупицына 2019; 141]. Но и деление их на семантические группировки, и состав группы в целом пока далеки от завершенности. В лексико-семантическом поле глаголов речи даже центр не четко определен, а периферия постоянно пополняется. Так, некоторые исследователи относят к этому полю глаголы мимики и жестикуляции – *«нахмуриться, покачать [головой],*

развести [руками], скривить [губы], улыбнуться, усмехнуться» [Ермолаева 2017; 368]. Мы полагаем, что при самом широком понимании семантики «говорения» все равно невозможно считать эти лексемы глаголами речи, несмотря на то, что они замещают ожидаемые позиции последних в авторских ремарках. Ведь такие глаголы называют не речевое действие, а действие, всего лишь сопутствующее речи. Но, как и глаголы речи, эти «неречевые» глаголы, сопровождающие диалогические реплики, выполняют в тексте функцию маркеров говорящего субъекта, указывают на «хозяина» (адресанта) реплики.

По нашему мнению, этот прием характерен именно для художественного текста, автор которого стремится избегать лексических повторов. Неповторяемость в тексте лексических маркеров диалогических реплик является яркой чертой идиостиля Ольги Громыко, автора популярных юмористических фэнтези. Мы проанализировали тексты четырех ее произведений – «Капкан для некроманта», «Пивовой», «Стринги» «Ничего личного» – общим объемом 132 страницы – и не обнаружили в них ни одного повторяющегося глагола речи в авторских ремарках. У 20% реплик нет авторских ремарок, а маркерами говорящего субъекта служат слова-обращения из предыдущей реплики, использование характерных слов и выражений и др. В ряде случаев слова автора, обрамленные репликами, не содержат глаголов речи для персонажей. Вместо этого Ольга Громыко использует глаголы, называющие неречевые действия говорящих непосредственно до, во время или после произнесения ими слов. И тогда «неречевой» глагол служит маркером говорящего субъекта в роли его предиката. Возможно, автор избегает повторов не только лексических, но и структурных, чтобы разнообразить оформление диалогов. При этом, на наш взгляд, не происходит смещения семантики «неречевых глаголов», т.е. они не приобретают смысл глаголов речи даже окказионально, в контексте. Вместе с тем

определенные семантические преобразования имеют место, хотя и не на уровне лексики. Происходит уплотнение нарративной информации в тексте: эллиптированный глагол речи в словах автора (ремарка *улыбнулся* вместо *сказал и улыбнулся* и т.п.) подразумевается. Пропущенное звено становится имплицитным на фреймовом уровне и восстанавливается читателем, восполняя смысл.

Литература

1. *Ермолаева И.А.* Семантическая классификация глаголов речи в русском языке // Вестник СПбГУ. Сер. Язык и литература. – 2017. – Т. 14. - № 3. – С. 362-375.
2. *Тупицына Е.А.* Параметрирование глаголов устной речи русского языка (эмотивный аспект) // Stephanos. – 2019. – № 1 (33). – С. 138 – 145.

О.Е. Михайлова

(Нижегородская академия МВД России)

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕКСТОВ СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА ЗАНЯТИЯХ С ИНОСТРАННЫМИ СЛУШАТЕЛЯМИ

Значимую роль в освоении русского языка как иностранного играет включение художественного текста в процесс обучения. Работа с литературным материалом позволяет познакомиться не только с языковым строем, но и с культурой той страны, с обычаями и традициями, в которой находится обучаемый. То есть в процессе постижения и освоения художественного текста происходит естественное формирование лингвокультурологической компетенции – комплекса знаний о культуре, отраженных в национальном языке, личностных качеств, приобретаемых в процессе освоения системы культурных ценностей и т.д. Однако это становится возможным только в том случае, если соблюдается

ряд определенных критериев в использовании художественного материала на занятиях русского языка. Прежде всего при выборе литературного произведения перед преподавателем стоит важнейшая задача – грамотный отбор текстов. Они должны быть органичны условиям того времени, в котором находится преподаватель и обучающийся, в противном случае вместо постижения смысла текста занятие будет направлено на объяснение тех арт-кодов, которые встречаются в произведении. Например, в рассказе В. Распутина «Рудольфио» скрыто достаточное количество «культурно-лингвистических» загадок: отгул героя [юридическое понятие, сложно воспринимаемое иностранными студентами - О.М.]; стационарный телефон в квартире; удивительно ёмкое, но трудно переводимое слово «мымра», которым характеризует девочка жену Рудольфа [Распутин 2006; 3] и т.п.

Не менее значимым фактором выбора литературного произведения является наличие в последнем проблемной ситуации. Текст, не вызывающий вопросов у обучаемого, - это «нулевой» текст с точки зрения лингвокультурологического фактора. Так, при знакомстве с произведением В.Маканина «Кавказский пленный» в большинстве случаев в процессе актуализации знаний о лексеме «пленный» происходит непосредственное погружение в лингвокультурологическое поле «войны» - реалии, которая вряд ли кого может оставить равнодушным в современном обществе. Наряду с этим при выборе литературного произведения необходимо учитывать наличие в нем ситуативной модели - типовой коммуникативной ситуации. Подобный подход позволит учащемуся использовать полученные лингвокультурологические знания в личной практике. Например, ситуативная модель знакомства, модель покупки ит.п. Итак, обращение к текстам современной литературы помогает преподавателю русского языка как иностранного гармонично сочетать различные виды деятельности в рамках

одного занятия: чтение и говорение, письмо и аудирование. Синтез лингвистического и литературоведческого анализов произведения повышает мотивационную деятельность иностранных слушателей, что в свою очередь не может не способствовать формированию лингвокультурологической компетенции.

Литература

1. *Распутин*. Рудольфио: повесть / В. Г. Распутин. - Санкт-Петербург, 2006. – 46с.
2. *Сергеев А. Г.* Компетентность и компетенции: монография// А.Г. Сергеев. Владим. гос. ун-т. – Владимир, 2010. – 107 с.

Г.В. Орлова

*(Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена)*

АРХЕТИПЫ ВОИНА И СВЯТОГО В РАССКАЗЕ А.Н.ТОЛСТОГО «РУССКИЙ ХАРАКТЕР»

Ценность и значение художественного произведения напрямую зависят от идей автора и их воплощения в канве текста. Существенным и немаловажным фактором является восприятие текста читателями, их эмоциональный, прежде всего, отклик. Исходя из понимания, что коллективное бессознательное - это часть структуры личности, К. Юнг предположил, что весь накопленный человечеством психический опыт, может быть распределен в значимые и энергетически мощные паттерны психики —архетипы, которые примерно одинаковы для различных культур. Помимо базовых архетипов (Мать, Отец, Смерть, Учитель), в русском культурном пространстве ведущее положение занимают архетипы Воина и Святого (Мученика).

Название «Русский характер» предполагает создание обобщенного образа русского человека («Русский характер! Попробуй, опиши его...»). В условиях войны на первое место выдвигается архетипический образ Воина. Доминантными

элементами лексической характеристики образа в рассказе служат такие примеры: *«он носит золотую звёздочку и половина груди в орденах. , среди других заметен силой; Бывало, заглядишься, когда он вылезает из своего танка – бог войны! Егор Дрёмов, и до войны был хорошим товарищем.»*. В поддержку архетипа Воина А.Н.Толстой дает своему герою имя Егор – это видоизмененная форма имени Георгий. В русской языковой картине мира это имя связано с образом христианского святого, великомученика Георгия Победоносца и позволяет автору объединить два архетипа в один – Святого Воина.

Следующим важным моментом можно назвать очевидную реминисценцию в сюжете рассказа – отсыл читателей к хорошо известному в дореволюционной России агиографическому тексту об Алексии, человеке Божием, в честь которого был крещен писатель. Межсюжетные параллели подводили читателей к осознанию жертвенности Дремова: *«Егор Дрёмов понял, что невозможно её [мать] испугать.... Он ушёл на станцию пешком. Шёл, останавливался и повторял: «Как же быть-то теперь?»* Катарсис, разрешение глубочайшего внутреннего конфликта, высвобождение эмоций и переживаний были понятны и близки читателям, многие переживали что-то подобное на войне. Поэтому вторым архетипическим образом становится Святой (Мученик), несущий в себе идею жертвенной любви и бескорыстного служения близким людям.

«Тот, кто говорит архетипами, глаголет как бы тысячей голосов..., он подымает изображаемое им из мира единократного и преходящего в сферу вечного; ...в этом – тайна воздействия искусства...» [Архетипы, мифологемы, символы в художественной картине мира писателя... 2010; 89]. А.Н.Толстой смог передать своим современникам сущность этнического архетипа, наша задача - помочь молодым читателям постигнуть глубину замысла писателя и суть человеческих поступков.

Литература

1. Архетипы, мифологемы, символы в художественной картине мира писателя: материалы Международной

заочной научной конференции (г. Астрахань, апрель, 2010 г.) / под ред. Г. Г. Исаева; сост.: Г. Г. Исаев, Т.Ю. Громова, Д. М. Бычков. – Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2010. – С. 89.

Н.И. Харраш

(Кубанский государственный технологический университет)

Е.А. Сокур

(Адыгейский государственный университет)

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК ИСТОЧНИК ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИХ СВЕДЕНИЙ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Современная методика обучения иностранному языку реализует практическую цель обучения с ориентацией на личность учащегося как равноправного речевого партнера в русле коммуникативно-деятельностного подхода.

Методика преподавания РКИ признает значительную роль художественной литературы в языковом учебном процессе. Произведения русской литературы широко используются при обучении языку специальности, то есть в практике подготовки иностранных филологов-русистов.

Проблема приобщения иностранцев-филологов к русской культуре через художественную литературу (художественный текст) представляется одной из актуальных. Не случайно данная проблема привлекла внимание и выдающихся представителей русской филологической мысли (В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, Ю.М. Лотман, Д.С. Лихачев и др.), и многих современных методистов (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, М.Д. Зиновьева, С.К. Милославская, В.В. Молчановский, Ю.Е. Прохоров, Е.Г. Ростова, Т.Н. Чернявская, Н.В. Кулибина, В.М. Шаклеин и др.).

Л.В. Щерба отмечал, что при чтении художественных произведений и при их переводе на родной язык изучающий иностранный язык приходит к пониманию того, что

«действительность в разных языках представлено по-разному: каждое новое слово заставляет нас вдумываться в то, что кроется за ним и за соответственным русским словом, заставляет вдумываться в самое существо человеческой мысли» [Щерба 1974; 45].

Произведения художественной литературы в языковом учебном процессе используются как текстовый материал, который предлагается обучаемым для чтения, аудирования, анализа, перевода и пр. В связи с этим применительно к использованию литературы на языковых занятиях, скорее, правильнее говорить о художественном тексте, а не о художественном произведении. Теоретики литературы отмечают, что художественный текст является частью структуры и содержания художественного произведения: «Текст – один из компонентов художественного произведения, конечно, крайне существенный компонент, без которого существование художественного произведения невозможно» [Лотман 1970; 24].

То есть, потенциал художественной литературы как одного из основных источников лингвострановедческих сведений достаточно высок и складывается из следующих особенностей. Во-первых, художественная литература содержит образцы выражения мыслей и эмоций на русском языке. Во вторых, обращение к художественной литературе для тех, кто изучает русский язык даже с узкой, специализированной целью - научиться читать литературу по специальности, вести диалог на профессиональные темы – имеет общеметодическое значение, поскольку таким образом расширяются представления учащихся о действии общелитературных норм за пределами текстов их узкой специальности. В-третьих, художественная литература – практически неисчерпаемый источник страноведческой информации, необходимость которой для изучения языка доказывать не приходится. И, наконец, художественная литература имеет самостоятельное значение как

«создательница и хранительница» духовных и эстетических ценностей народа, с которыми можно ознакомиться, лишь прочитав литературные тексты в оригинале [Дешериев, Верещагин 1986].

Для иностранного студента-русиста главным источником лингвострановедческих сведений может и должна быть художественная литература. Не только русский литературный язык в целом, но и язык художественной литературы как его наиболее специфическая часть должны стать предметом общетеоретического, методического и лингвострановедческого интереса иностранного учащегося.

Литература

1. *Дешериев Ю.Д.* Верещагин Е.М. и др. Взаимодействие языков и культур в процессе обучения//Русский язык, 1986. №2
2. *Лотман Ю.М.* Структура художественного текста. – М. 1983. – 384 с.
3. *Щерба Л.В.* Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974. – 428 с.

РУССКАЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРА В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Секционные пленарные доклады

Г.М. Васильева

*(Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена)*

М.В. Виноградова

*(Санкт-Петербургский политехнический университет
Петра Великого)*

АТМОСФЕРНЫЙ КОД РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ В УЧЕБНОМ СЛОВАРЕ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ⁵⁷

Как известно, при обучении русскому языку иностранных студентов-филологов возникает задача формирования у них филологической компетенции. По общему мнению российских лингвистов и методистов, филологическая компетенция представляет собой междисциплинарное явление, направленное на формирование у иностранного студента способности к проникновению в мир русского слова и адекватному восприятию важнейших текстов изучаемого языка.

Поскольку культурная информация, аккумулированная в слове, сосредоточена, в первую очередь, в его культурной коннотации, которая является для иностранных студентов наиболее закодированным и сложным феноменом, возникает необходимость эксплицировать ее содержание в учебных целях.

Код лингвокультуры, представляющий собой вербальное проявление культурного кода, реализуется в

⁵⁷ Работа выполнена при финансовой поддержке фонда «Русский мир», грант № 2327Гр/1-154-20.

коннотативном содержании лексики, «раскодирование» которого возможно в рамках учебной лексикографии.

Среди различных кодов культуры указывается и атмосферный код, репрезентированный наименованиями погодных и атмосферных явлений. Согласно идеографическим словарям, соответствующая лексическая группа насчитывает 59 единиц. Для учебного словаря «Атмосферный код русской лингвокультуры в лексике языка» была разработана следующая структура словарной статьи, позволяющая эксплицитировать закодированное для иностранных студентов коннотативное содержание слова: *заголовочное слово с пометами; толкование; перевод; синонимы и антонимы; словообразовательные варианты; ассоциативный потенциал; эпитеты; обобщенная оценка; идиомы; примеры употребления в художественных текстах; авторские поэтические сравнения, образы, метафоры.* Приведем сокращенный вариант такой словарной статьи:

Жара, - ы́, ж. Высокая температура воздуха, нагретого солнцем; зной.

Словообразование: жарница, жаркий, жарко.

Синонимы: зной, жар, пекло (*разг.*), жарница (*разг.*).

Антонимы: холод, мороз, стужа (*разг.*).

Ассоциации: красная, солнце, невыносимая, лето, пот, зной, пустыня, тропическая, ужасная, песок, плохо, пляж, юг, в Африке, в пустыне, душно, жуткая, загар, задыхаться.

Оценка: преимущественно (-).

Эпитеты: африканская (*разг.*), беспощадная, дикая (*разг.*), душная, жгучая, знойная, изнуряющая, невыносимая, нестерпимая, нечеловеческая, палящая, смертная, страшная.

Идиомы: Пчелы становятся злыми, чаще жалят – к жаре и засухе (народная примета).

Примеры употребления: В двадцатых числах мая резко наступила преждевременная *жара*, и все сделались от неё немного больными (*Улицкая*). Он машет рукой. — Такая *жара*, — говорит он, — что даже глупостей делать не хочется

(Окуджава). Мы дружно пили чай квартетом, / Боялись выйти со двора /И в доме прятались: тем летом / Стояла дикая жара (А.А. Тарковский).

Авторские поэтические сравнения, образы, метафоры: смертная (Гаршин), жар летний (Языков), огонь июльский пламенный (Брюсов), пыл солнца поздний (Анненский), яд огневой полдневный (Бунин), дыханье дня горячее (Фет).

Предлагаемая модель учебного лексикографического описания лексики направлена на последовательное «раскодирование» лингвокультурного потенциала слова, что способствует эффективности формирования филологической компетенции иностранных студентов.

И.В. Вашунина

(Российский государственный университет дружбы народов/Московский государственный лингвистический университет)

М.В. Зимина

(Нижегородский государственный педагогический университет им. К.Минина (Мининский университет))

КРЕОЛИЗОВАННЫЙ ТЕКСТ КАК ФЕНОМЕН РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ⁵⁸

В докладе представлены результаты экспериментального исследования, основной целью которого было выявление закономерностей восприятия креолизованных текстов. Было проведено несколько серий экспериментов, в ходе которых варьировались характеристики экспериментального материала: тематика текстов, стиль изложения и эмоционально-смысловая

⁵⁸ Исследование выполнено за счет средств гранта РФФИ (проект № 18-012-00652 «Креолизованный текст как средство управления языковым сознанием: теоретико-экспериментальное исследование») в Институте языкознания РАН

доминанта вербальной составляющей, стиль исполнения иллюстрации, цветовая гамма.

По результатам нашего исследования разработана методика определения степени креолизации текста. В ее основе лежит следующее положение: оценка двух (или более) объектов, не представляющих собой систему, может рассчитываться как среднее арифметическое оценок этих объектов. Отклонение от этого значения демонстрирует наличие свойства системности исследуемого объекта, и это отклонение может быть измерено математически. Расчет отклонений для креолизованных текстов с различными характеристиками вербальной и визуальной составляющих позволит составить общую картину возможного числового диапазона отклонений. Тогда станет возможным давать не просто цифровую характеристику креолизации текста, а градуировать ее вербально, то есть характеризовать тексты как обладающие большой/ средней/ маленькой степенью креолизации.

Процедура измерения степени креолизации. Первым шагом является оценивание респондентами трех объектов: креолизованного текста, его вербальной составляющей и его визуальной составляющей. В результате получаем три ряда оценок. На втором шаге рассчитывается среднее арифметическое оценок вербального текста и изображения. Третий шаг – это сравнение реальной оценки креолизованного текста, данной респондентами, с полученным математическим путем средним арифметическим оценки вербального текста и изображения.

Системный эффект появляется в результате создания системы – креолизованного текста. Поэтому вводится новый параметр характеристики креолизованного текста – степень его системности - *степень креолизации*.

Если считать принцип композиционности действующим для простого несистемного комплекта элементов, то оценка креолизованного текста, равная

среднему арифметическому оценки вербального текста и оценки изображения, будет свидетельствовать о нулевой степени креолизации, то есть об отсутствии системного эффекта. Такие случаи на материале нашего исследования не были выявлены, и, вероятно, они в принципе невозможны, потому что в любом креолизованном тексте происходит определенный синтез составляющих.

Среднее арифметическое разницы оценок по факторам можно считать коэффициентом общей креолизации текста.

Л.В. Занина

(Южный федеральный университет)

**ЯЗЫК И ПРАВСТВЕННОСТЬ В ЭПОХУ
ЦИФРОВИЗАЦИИ:
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД⁵⁹**

Современная социокультурная ситуация имеет множество характеристик: неопределенность, клубок кризисов, глубинная нестабильность, неконтролируемость, непредсказуемость, пространство рисков и пр. Основанием для такого рода определений являются множественные разновекторные процессы, в мировом и в российском обществе. Основным катализатором появления таких процессов значительная часть политологов, социологов, философов, считает стремительную информатизацию жизнедеятельности человечества, которая рассматривается как комплексный социокультурный, социотехнический и социально-исторический процесс, результатом которого является развитие новой информационной культуры и новой информационной цивилизации. Сущностью процесса информатизации определяется лавинообразный рост объема научной информации различного рода (техническая,

⁵⁹ Доклад подготовлен по результатам реализации проекта РФФИ (№ 19-313-90077) "Педагогические условия сохранения духовного здоровья старших школьников в условиях цифровизации" (2019 г.)

правовая, экономическая, политическая, духовно-нравственная и пр.), необходимой для оперативного решения возникающих в повседневной деятельности проблем и рисков, решить которые под силу только с применением современных информационных технологий. Отметим, что если рассматривать развитие информатизации общества с социальной с точки зрения, то следует акцентировать внимание на проблемах взаимоотношений техники, человека и общества. По мнению П.С. Гуревич, развертывание потенциала техники оказывает воздействие на все стороны социальной жизни, культуре и современной цивилизации [Гуревич 1986; 3].

В исследованиях культурологов, когда речь идет о менталитете народа, национальном характере, традициях, ценностях, прежде всего, подчеркивается значение языка, как средства трансляции культуры от поколения к поколению, как способа познания мира и культуры, и, следовательно, как способа организации и координации деятельности человека и т.д. Поэтому в теории разделяют понятие «языковая культура общества» и «языковая культура человека», отличие которых, по определению В.И. Аннушкина, заключается в том, что языковая культура общества решает практические задачи и ее целью является благоустройство общественной, производственной и бытовой жизни человека; языковая культура личности носит одновременно индивидуальный и общественный характер и ее формирование задается языковой культурой общества [Аннушкин 2003; 96]. Логично предположить, что в условиях трансформации современной культуры, именно от степени сформированности языковой активности, зависит реализация личностью ее свобод, прав, обязанностей, что, в свою очередь, определяет уровень языковой культуры общества.

Следовательно, чем выше языковая культура личности, тем выше уровень ее духовно-нравственной культуры. В этом контексте обратимся к психологической сущности

нравственности, которая определяется как соотнесение и осмысление личностью общепринятых норм и ценностей принципов и их «преломление» через свои психологические особенности, особенности жизненной траектории, и внутреннее принятие их как своих собственных. Результатом такого процесса является формирование нравственных убеждений, духовных потребностей, на основании которых личность начинает действовать и поступать в течение всей жизни в соответствии с мотивом «иначе не могу».

Философские исследования особенностей современной социально-культурной ситуации подчеркивают значимость исторического сознания, для которого характерна потребность в новых социальных формах, включенных в контекст мировой истории, которая признается трендом позитивного развития идентичность личности, поддерживающего чувство уверенности в завтрашнем дне (что в условиях неопределенности общества обеспечивает устойчивость развития, восстанавливая прерванную связь исторических корней и перспектив развития страны и нации) [Леона 2014]. Исследуя современную социокультурную ситуацию как неопределенность, социологи подчеркивают, что эта неопределенность связана с риском, который, в свою очередь, с одной стороны, может быть определен как способ снятия неопределенности, как альтернативный способ практического разрешения противоречия (т.е. ситуация неопределенности является условием активизации творческой деятельности личности и общества) [Яковук 2006]. Но, с другой стороны, в ряде исследований социологов неопределенность современного общества рассматривается как периода социальных травм и глобальных социальных преобразований, когда отвергается преемственность традиций, ограничения, общепринятые нормы и многие моральные табу, когда перемены воспринимаются исключительно как развлечения [Соколова 2012].

Если же рассматривать ситуацию в условиях пандемии, то с точки зрения клинической интерпретации состояния российского общественного сознания, культурологи и социологи считают, что ситуация пандемии разрушила и продолжает разрушать целостность общественного сознания, проявляющегося в отсутствии сотрудничества, солидарности, духовности между поколениями и их отдельными представителями социума [Деркач, Зазыкин 2003]. И эти процессы стократно усиливаются психологическими, социально-адаптационными, нравственно-ценностными изменениями, проявляющимися в результате стремительной информатизации пространства жизни человека, и особенно – молодого человека. Если рассматривать эти процессы с психологической стороны, то следует обратиться к позиции С.Л. Рубинштейна, который, выделив два типа нравственности (как неведение и невинность на основе неизменности традиций, и как необходимость самостоятельно принимать решения), подчеркивает, что, основой самостоятельного принятия решения является осознанный выбор между нормами, которым необходимо следовать в новых условиях, и теми, от которых стоит отказаться. Следовательно, если мы говорим о нравственной позиции современного молодого человека, живущего в эпоху стремительной информатизации пространства жизнедеятельности, то следует признать, что в этом пространстве так же стремительно происходит смена нравственных норм и ценностей, что требует от молодых людей дополнительных психических затрат [Китова, Найманова 2016]. Бинарность данной позиции усиливается тезисом С.Л. Рубинштейна о том, что легкость смены норм ведет к пустоте, нигилизму и цинизму [Рубинштейн 2003; 244].

В современной социокультурной ситуации, в которой осуществляется переход к цифровой культуре, по мнению

философа С.Л. Катречко, происходит трансформация исторического сознания к пост-сознанию, ориентированному на коммуникативный типом рациональности, порождая феномен сетевого виртуального человека, сознание которого определяется через информационные эффекты: полифоничность, распределенность сознания, смысловой резонанс, феномен автоматического письма и пр. [Катречко 2015].

Трансформация и модификации социальных норм порождает еще один феномен цифровизации – киберсоциализацию. Быстрота и множественность информационных потоков, циркулирующих в пространстве Интернета, приводят к тому, что в нем тиражируется огромное количество самой разной информации, часть из которой может быть недостоверной, а часть – и вовсе направленной на деструктивные последствия. Констатация данного явления актуализирует проблему доверия к информации в виртуальном пространстве и проблему защищенности и безопасности. Социологи отмечают еще одну проблему - уязвимости молодежи перед информацией различного содержания и агрессивного содержания: интернет-зависимости, троллинга, кибер-буллинга пр. [Волченкова 2017].

Логичным является поиск методологических подходов предупреждения и преодоления угроз возникновения подобного рода конфликтов. Эта задача встает перед психологами, политологами, социологами и педагогами и определяет перспективы их исследований и проектной деятельности, задающей тренды развития образования: гуманизация, персонализация и непрерывность образования, которые в условиях информатизации приобретают иные сущностные характеристики и смыслы, которые задаются мировым развитием информатизации. Достаточно перечислить как в мире определяют современных подростков – поколение людей, рожденных и взрослеющих в цифровом

мире: «iGeneration» (Л. Розен) [Rosen L. 2007], где в «i» обозначает тип цифровых технологий, которые популярны у детей и подростков (iPhone, iPod, Wii, iTunes и т. д.), «поколение миллениалов», «общество платформы» (Д. Тапскот, Ван Дейк, Поэлл и де Ваал) и др. [Strauss W., Howe N. 1992]

Существенным для нашего исследования является тот факт, что в сложившихся условиях пандемии и самоизоляции, стремительной информатизации пространства жизнедеятельности личности, как показывают исследования социологов, все чаще предстает перед молодым человеком в качестве замкнутой системы, которая живет по своим внутренним законам и порождает особый, специфический характер проблем. Более того, с научной литературе появился термин «этика Интернета» [Канарская 2009]. Киберсоциализация объясняет появление новых культурно-психологических феноменов личностного развития: в частности, новый тип одиночества подростков в сети - хикикомори («хикки») [Войскунский, Солдатова 2019]. Взаимодействия молодых людей в сети демонстрирует смысловой сдвиг сущностных характеристик традиционных духовно-нравственных понятий и отношений: например, понятия дружба. Друзья в сети называются френдами, т.е. пользователи дружат при условии совместного постоянного нахождения в сети (иными словами доступные для контакта или незримо присутствующие в сети) и с готовностью откликающиеся на любое обновление в профиле, выражая свое отношение выставлением «лайка». Количество полученных «лайков» для подростка является главным показателем его успешности, дружелюбия, популярности и признания. [Занина, Морозова 2019]. Фактически дружба как товарищество, готовность приходить на помощь подменяется простым общением и мгновенным однозначным одобрением любого незначительного действия, не требующее дополнительных усилий от подростка. Эта простота и

порождает у подростка желание продолжать «жизнь» в сети, отдаляясь от живущих рядом друзей, одноклассников, родственников. В этом случае, в жизнедеятельности подростков невостребованными оказываются способность к сопереживанию, сочувствию, заботе о тех, кто находится рядом в реальном мире. Доступность информации для молодых людей превращает не критичность восприятия любой информации, получаемой в сети.

Нами было проведено исследование сложностей коммуникаций, с которыми столкнулись старшеклассники во время самоизоляции. В опросе участвовали 150 подростков. Анализируя ответы школьников, мы выяснили, что: 1) даже в самоизоляции самым актуальным для школьников остается внешний вид (31,5% опрошенных) и уровень материальных возможностей семьи;

2) даже в самоизоляции в условиях онлайн коммуникации, для значительной доли школьников в (25%) остается важной проблема лидерства в коллективе, при этом конфликты внутри коллектива становятся жестче;

3) успешность среди одноклассников в интеллектуальной деятельности важна для 18,5% участвовавших в интервью школьников;

4) для 12,5% опрошенных очень негативное влияние в условиях самоизоляции имеет препятствие для встреч с друзьями в реальном пространстве;

5) в условиях самоизоляции 12,5% школьников волнует отсутствие внимания и равнодушие родителей, которые, как и их дети, вынуждены общаться с миром с помощью гаджетов.

Естественно, что приведенные проблемы коммуникации продолжают сохраняться и после возвращения школьников к традиционному обучению в условиях школьного класса. И поэтому именно в настоящих условиях актуализируется терапевтическая функция языка, поскольку эта функция включает в общении целый ряд характеристик,

которые являются профилактическими для рисков возникновения троллинга, агрессии, стрессовых ситуаций в коммуникации школьников: доброжелательность, стремление партнеров по коммуникации избегать негативных оценок личности собеседника (важная антитеза буллингу и троллингу в сети), формирование общего позитивного эмоционального фона, вежливость, реализацию адресности высказывания через упоминание имени адресата (в противовес общению «аватарками»), выбор общей темы для разговора, отбор стилистических средств сообразно ситуации, умение слушать, умение не переутомлять адресата, взаимную толерантность, эмпатию, сдерживание негативных эмоций, поощрение собеседника и др. [Шаховский Солодовникова]

Следует подчеркнуть, что реализация указанной функции языка логично вписывается в Примерную программу воспитания разработанную РАО (2020), актуализированы принципы моделирования взаимодействия педагогов и школьников в образовательном процессе с целью создания в образовательной организации психологически комфортной среды для каждого ребенка, обеспечивающего конструктивное взаимодействие школьников и педагогов; организацию совместных дел учащихся и педагогов на основе совместной заботы; пр.

Именно в этом случае мы сможем максимально скорректировать изменения, произошедшие в мироощущениях молодых людей в период самоизоляции, в условиях смешанной модели обучения школьников, успешно противостоять рискам негативного влияния сети на личностное развитие школьников, включая социально-негативные влияния, успешно решать задачу патриотического воспитания школьников.

Литература

1. *Аннушкин В. И.* Русская риторика. Исторический аспект. – Москва : Высш. шк., 2003. – С. 181, С. 96
2. *Войскунский А.Е., Солдатова Г.У.* Эпидемия одиночества в цифровом обществе: хикикомори как культурно-психологический

феномен // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Том 27. № 3. С. 22–43. doi:10.17759/cpp.2019270303

3. Волченкова Е.В. Профилактика кибер-буллинга в молодежной среде / Е.В. Волченкова // XX Международная конференция памяти профессора Л. Н. Когана «Культура, личность, общество в современном мире: Методология, опыт эмпирического исследования». – Екатеринбург: УрФУ, 2017. – С. 702-708.

4. Гуревич П. С. Закономерности и социальные перспективы научно-технического прогресса // Новая технократическая волна на Западе. – М.: Прогресс, 1986. – С. 3

5. Занина Л.В., Морозова О.Л. Риски и угрозы возникновения девиаций в условиях трансформации социальных норм в процессе цифровизации/ Профилактика девиантного поведения детей и молодежи: региональные модели и технологии. Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции/под редакцией Коврова В. – Ялта, 2019. С. 412-419

6. Канарская В.И. Этика Интернета [Текст] Учебно-методическое пособие для студентов БНТУ Учебное электронное издание Минск, 2009

7. Китова Д.А., Найманова Б.А. Правовые аспекты в представлениях студентов о способах достижения экономического благополучия // Вестник Университета Российской академии образования. 2016. № 1. С. 87-91.

8. Леона А.В. Историческое сознание как фактор социальной стабильности в условиях глобального кризиса. Красноярск, 2014.- 39 с.

9. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. с. 243-245

10. Шаховский В.И., Солодовникова Н.Г. Терапевтическая функция языка как проблема эколлингвистики. http://tverlingua.ru/archive/015/3_15.pdf

11. Яковук Т. И. Фактор неопределенности в социокультурной регуляции духовной жизни молодежи: Дис... докт.социол. наук. М., 2006

12. Rosen L. Teaching the iGeneration // Educational Leadership. 2007. № 68 (5). Pp. 10–15

13. Strauss W., Howe N. Generations: The History of America's Future 1584 to 2069. HarperCollins, 1992. 544

В.М. Мокиенко, О.В. Раина
(Санкт-Петербургский государственный
университет)

НОВАЯ РУССКАЯ ФРАЗЕОЛОГИЯ В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ⁶⁰

Серафима Алексеевна Хавронина – одна из создателей и вдохновительниц неизменно молодой отрасли русистики, преподавания русского языка как иностранного. С 1960 года, уверовав в перспективность и научно-практическую значимость новой дисциплины, Юбиляр неустанно трудится на этой ниве. Плоды этой жатвы известны всем отечественным и зарубежным русистам, которых С.А. Хавронина приобщила к русскому языку. Когда в начале 90-х годов деловое общение стало одной из языковых доминант, Юбиляр становится активной участницей работы авторского коллектива по описанию русского языка как средства делового общения, создания учебных материалов, стандартов и тестов, создавая их лингводидактические обоснования.

Слова *бизнес, сервис, бизнесмен* и даже *бизнесвумен* за последнее тридцатилетие стали привычными и с них фактически уже стерлась печать языковой экзотики и налёта негативной коннотации, характерной для их употребления в советское время. Эти слова стали знаками языковой глобализации, в которую мы стремительно ворвались в 90-е годы. Об этом математически точно заявляют академические словари русских неологизмов. Не случайно именно на слово *бизнес* обратила особое внимание главный редактор трехтомного словаря «Новые слова и значения 90-х гг.» Т.Н. Буцева, подчеркнув нарастающую с каждым «десятилетником» актуализацию этого слова. Мощная же

⁶⁰ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-012-00214 «Человек и общество в зеркале новой русской фразеологии».

экспансия этого слова пришлась на русский язык 90-х лет прошлого века. Бизнес-лексема и словосочетания мощно осваивают его пространства, как и новые понятия, которые ими обозначаются. Ряд даже сложных слов (из 127 производных), где лексема *бизнес* – первая часть, вносящая соответствующие значения, поистине неисчислимы: *Бизнес-адвокат. Бизнес-городок. Бизнес-конференция; Бизнес-десант*, каждый «десятилетник» *Бизнес-этикет; Бизнес-блокнот, Бизнес-встреча. Бизнес-дама; Бизнес-дисциплина, , Бизнес-школа; Бизнес-журнал, Бизнес-тематика; Бизнес-словарь. Бизнес-термин; Бизнес-класс, Бизнес-салон; Бизнес-система. Бизнес-структура...*

Слово *бизнес* не только актуализируется, но и детализируется в словосочетаниях, также являющихся англицизмами, но в виде полукалек: *малый бизнес, средний бизнес, большой бизнес, школа бизнеса*. Это слово представлено даже в названиях журналов и других источников, использованных в качестве цитатного материала составителей НСЗ-90: *Бизнес для всех, Бизнес-реклама, Российская бизнес-газета* и др.

К языковым единицам, которые вошли в русский язык 90-х годов и закрепились в нём, составителями десятилетника 90-х гг. отнесено 10 категорий лексики: 1) слова, возникшие на словообразовательной почве русского языка (*автор, гайдаризм, ужастик*); 2) слова, целиком заимствованные из других языков, т.е. внешние заимствования (*азилант, бизнес-вумен, этаназия*); 3) слова, заимствованные литературным языком из функциональных подязыков – профессиональной речи, жаргонов и диалектов (*аскать, спартач, стоха*) и др.

При этом группа заимствований (особенно англицизмов, resp. американизмов), естественно, особо многочисленна и разнообразна: *аквабайк, биг-мак и биг мак, аквабайк органайзер, кэш-память* и др. Ещё больше здесь калек, не всегда воспринимаемых носителями языка как заимствования, но во многих случаях идентифицируемых

составителями именно как таковые: *комната смерти – death chamber, программа конфигурации – software configuration, продовольственная (продуктовая) корзина – food basket, кофе-пауза – coffee break* и под.

Процесс заимствования, конечно, не ограничивается англицизмами. В зону социолингвистической глобализации попадают и инновации из других немецкого, французского, испанского, итальянского, чешского, украинского, японского и других языков.

Одним из мощных рычагов языковой глобализации является, конечно, компьютерное и интернетное пространство. Внедрение Интернета и on-line-общения привело к стиранию границ между устной и письменной сферой общения. В СМИ стали популярны жанры, дотоле не известные нашему обществу: ток-шоу, дискуссионный обмен мнениями, интервью, социальные опросы в эфире, прямые диалоги радио- и телеведущих со слушателями и зрителям, бесцеремонный прорыв рекламы в масс-медиальное пространство и и т. п. Естественно, что русский язык отражает все эти изменения..

Особую роль в процессе лингвоглобализации играет фразеология. С одной стороны, в некоторых случаях её чужеродность маркируется одним из компонентом устойчивого словосочетания и потому она опознаётся носителями русского языка как заимствование или полузаимствование: *удар ниже пейджера, всё туп-туп, запасаться / запастись попкорном, прокачивать / прокачать скилсы, ловить хайп* и под. Большинство же фразеологических «глобализаторов» не маркируются ни одним из своих компонентов как заимствование, чужеродные и потому часто воспринимаются как исконно русские идиомы: *менять коней на переправе* и *мы все в одной лодке*. Примеры такого рода калькирования европейской идиоматики многочисленны и каждый из них (напр., *белые воротнички, золотые воротнички, голубые береты,*

дипломатия канонерок, мыльная опера, индейское лето, вишенка на торте и мн. др.) требует специального лингвистического анализа. Все они – активные инструменты глобализации на нашем языковом пространстве. Некоторые из них, несмотря на свою образную прозрачность, являются собой некоторую этимологическую загадку, ибо ворвались в современную русскую речь неожиданно, напористо и неизвестно откуда – напр., *отбеливать / отбелить анус* – ‘заниматься глупым, бесполезным делом’ или *кошмарить бизнес* – ‘жёстко ограничивать занятия бизнесом, всячески препятствовать его развитию’ (ср. жарг. угол. *кошмарить* ‘создавать невыносимые условия для заключённого’, ‘запугивать’). В таких случаях наблюдается симбиоз двух особо активных источников современной русской речи: заимствований и жаргонизмов. Этот симбиоз столь же органичен, как и название одного из самых популярных учебников Серафимы Алексеевны Хаврониной – *Business Russian*.

Т.Б. Радбиль

*(Национальный исследовательский Нижегородский
государственный университет им. Н.И. Лобачевского)*

**НОВЫЕ ЯВЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ
ЛЕКСИКЕ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРНОЙ
АПРОПРИАЦИИ ЗАИМСТВОВАНИЙ⁶¹**

В работе представлены промежуточные результаты продолжающегося исследовательского проекта по лингвокультурологической интерпретации активных процессов в лексике и грамматике современного русского языка последних десятилетий. Материалом исследования

⁶¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и РЯИК в рамках научного проекта № 20-512-23003 «Активные процессы в современном русском языке и их изучение в российской и венгерской лингвистике» (2020-2021)

является динамичная и активно развивающаяся среда интернет-коммуникации.

Исходным пунктом наших рассуждений являются положения о культурной апроприации заимствований, сформулированные в работах [Русский язык 2014; Радбиль, Рацибурская 2017]. Суть этой концепции заключается в том, что языковые инновации разных уровней системы языка, изначально входя в русскую речь в рамках всеобщей мировой тенденции к интернационализации, по мере освоения в дискурсивных практиках современных носителей русского языка как на содержательном, так и на формальном уровне становятся выразителями русских национально обусловленных способов концептуализировать мир в слове, отражают уже ключевые идеи русской языковой картины мира, как они представлены, например, в работах [Вежицкая 1996; Зализняк и др. 2005], национально обусловленные ценностные приоритеты и коммуникативно-прагматические установки, присущие «русскому миру».

В настоящей работе мы подробно остановимся лишь на лексических инновациях. Рассматриваются две группы активных процессов в лексике русского языка последних лет.

(1) Собственно семантические, или лексико-семантические инновации, которые заключаются в том, что исконные или заимствованные в предыдущие периоды развития языка лексемы приобретают новые значения и коннотации и / или расширяют сферу употребления за счет контекстов ,в которых ранее они были невозможны. Примером такой инновации является семантический сдвиг в современном употреблении лексемы *самоизоляция*.

(2) Собственно лексические инновации, которые заключаются в том, что в русскую речь входят иноязычные слова, которые приобретают несвойственные им в языке-источнике свойства — идиоматичность, смысловую многоплановость, специфически русский эмоционально-

оценочный фон и под. Примером такой инновации является функционирование неолексемы *хайп*.

В целом проанализированный материал свидетельствует о том, что иноязычные по происхождению элементы осваиваются и даже присваиваются современными носителями русского языка как часть их собственной, национально-специфичной естественной речевой практики.

Литература

1. *Вежбицкая А.* Язык. Культура. Познание. — М.: Русские словари, 1996. — 411 с.
2. *Зализняк А.А. и др.* Ключевые идеи русской языковой картины мира: Сб. ст. / А.А. Зализняк, И.Б. Левонтина, А.Д. Шмелев. — М.: Языки славянской культуры, 2005. — 544 с.
3. *Радбиль Т.Б., Рацибурская Л.В.* Словообразовательные инновации на базе заимствованных элементов в современном русском языке: лингвокультурологический аспект // Мир русского слова. — 2017. — № 2. — С. 33–39.
4. Русский язык начала XXI века: лексика, словообразование, грамматика, текст: Кол. мон. / Под ред. Л.В. Рацибурской. — Нижний Новгород: Изд-во ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2014. — 325 с.

Т.Ю. Тамерьян

(Северо-Осетинский государственный университет)

ОСЕТИНСКО-РУССКИЙ БИЛИНГВИЗМ

В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ЭТНОПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА ПОСТСОВЕТСКОЙ ЭПОХИ⁶²

Исследование социоэтнолингвистических проблем, отражающих особенности развития современных внутри- и внешнеполитических процессов на различных уровнях их

⁶² 1Доклад подготовлен по результатам реализации международного проекта 20-512-07003 «Единая цивилизационная платформа России, Северной и Южной Осетии как основа поликультурного подхода в образовании и межэтнической толерантности» (2020 г.).

проявления в полилингвальном ракурсе представляет значительную актуальность.

Становление политической коммуникации в Республике Южная Осетия осуществляется по модели российского политического дискурса: с опорой на русскую терминологическую базу, а также паттерны и стратегии реализации коммуникативных целей политическими лидерами и социальными группами в РФ. Политическая коммуникация в Южной Осетии осуществляется на русском и осетинском языках, делопроизводство также ведётся как на русском, так и на осетинском языках.

Функциональная дистрибуция русского и родного языков напрямую зависит от типа целевой аудитории и стратегической направленности общения. Несмотря на то, что сложился координативный билингвизм, интеркаляция или же интерференция в устной речи как простых носителей осетинско-русского двуязычия, так и политических деятелей стали нормой под влиянием важной роли русского языка в становлении словарного фонда осетинского [Tameryan et al.2018; Tameryan et al. 2019].

В качестве базовых коммуникативных стратегий в политической сфере следует отметить такие стратегии, как: информационно-интерпретационная, самопрезентация, дискредитация, стратегия на понижение, стратегия на повышение и стратегия театральности. Их выделение обусловлено характерным для политического дискурса стремлением личности осуществить саморекламу, привлечь к себе внимание, необходимостью ярко представить свою политическую платформу на фоне менее эффективных, с его точки зрения, позиций других политических деятелей.

В речи югоосетинских политиков языковые системы обоих языков могут гибридизироваться, что приводит к быстрому переключению кодов с русского на осетинский во время одного и того же выступления или вклиниванию слов и фраз на другом языке.

Анализ языковых ситуаций позволил проследить и особенности выбора языка общения и тип применяемой стратегии политическим деятелем в зависимости от этнической и социальной вариативности определенных групп населения республики, с которыми он общается. Во время выступления перед осетиноговорящей аудиторией предпочтение отдается этническому языку, апеллирующему к гражданской и этнической идентичности осетин. При смешанном этническом составе функционирует русский языковой код, маркирующий неразрывную общность двух народов. Кроме того, осуществляется переключение с осетинского языкового кода на русский, сигнализируя таким образом перенос внимания на другую этническую группу.

Обобщим, что югоосетинский политический дискурс реализуется в различных языковых режимах в зависимости от типа адресатов и стратегических задач политика с учетом специфики осетинской традиционной культуры: коммуникация осуществляется на осетинском или русском языках, на обоих языках попеременно, и кроме того, параметры коммуникации допускают интерференцию и интеркаляцию на морфологическом и лексическом уровнях. Осетинский политический глоссарий находится в процессе становления: словарный запас осетинского языка активно пополняется за счет заимствований из русского, а также путем калькирования словообразовательных моделей или их компонентов.

Литература

1. Tameryan T.Yu., Zheltukhina M.R., Slyshkin G.G., Shevchenko A.V., Katermina V.V., Sausheva Y.V. (2018) New country's political discourse: formation of speech technologies. *Modern Journal of Language Teaching Methods* .8 (8),p.11-18.
2. Tameryan T.Y., Zheltukhina M.R., Slyshkin G.G., Zelenskaya L.L., Ryabko O.P., Bodony M.A. (2019) Political Media Communication: Bilingual Strategies in the Pre-Election Campaign Speeches. *Online Journal of Communication and Media Technologies*.9(4).p. e201921.

О.С. Чеснокова, М. Радович

(Российский университет дружбы народов)

ОНОМАСТИЧЕСКИЕ ПЕРИФРАЗЫ В НАЦИОНАЛЬНОЙ КОНЦЕПТОСФЕРЕ⁶³

Имена собственные занимают особое место в национальной концептосфере и в формировании лингвокультурологических компетенций изучающих иностранный язык. Выполненный на русском языке «Словарь персоналий Тихоокеанского Альянса» [Чеснокова, Радович, Талавера Ибарра 2020] содержит биографические данные и лингвокультурологические сведения о 240 протагонистах (по 60 для каждой страны) Чили, Колумбии, Мексики, Перу, четырёх стран-основательниц данного торгового блока. Логика разработки содержания словарных статей потребовала отразить вариативные номинации (псевдонимы, прозвища, сокращенные имена, ономастические перифразы), под которыми протагонисты персоналий известны в своих лингвокультурах, и представить их межкультурную адаптацию средствами русского языка, что позволяет русскоязычным студентам, изучающим испанский язык, приобретать, благодаря этому словарю, разнообразные лингвокультурологические компетенции. При этом сам словарь выполняет предназначение «пособия, направленного на формирование умений и навыков извлечения необходимой информации и <...> произведения, воспитывающего познавательный вкус соприкасающегося с ним субъекта» [Денисов 2011: 25], а русский язык выступает как язык-посредник между испаноязычными и русской лингвокультурами и как метаязык лексикографического описания. Ономастические перифразы мы понимаем как свойственные определенной лингвокультуре коннотативно

⁶³ Исследование выполнено при поддержке РФФИ (проект № 19-012-00316 «Ономастические доминанты Тихоокеанского Альянса», 2019-2020 гг.).

маркированные обозначения лица или вымышленного персонажа. Присутствуя в коллективном языковом опыте носителей языка, ономастические перифразы, на наш взгляд, занимают важное место в параметрах национальной идентичности. Для адекватного понимания представителями иных лингвокультур, даже пользующихся одним и тем же государственным (испанским) языком, ономастические перифразы требуют экстралингвистических знаний.

Остановимся на отдельных примерах из издания «Словарь персоналий Тихоокеанского Альянса» [Чеснокова, Радович, Талавера Ибарра 2020]. Эмоциональная категоризация вклада видных деятелей национально-освободительного движения Латинской Америки в независимость своих стран мотивировала ономастическую перифразу «Отец Родины» (*El Padre de la Patria*), при этом ее атрибуция различна. Для чилийцев «Отец Родины» — это Хосе Мигель Каррера и Бернардо О' Хиггинс, для колумбийцев – Симон Боливар, для мексиканцев – Мигель Идальго.

Географические аллюзии ономастических перифраз содержат расширительно-обобщающие коннотации; ср. эстетику прославления всей Америки в перифразах первого президента Мексики индейского происхождения Бенито Хуареса как «Достойнейшего (сына) Америки» (*Benemérito de las Américas*) и перуанского поэта Хосе Сантоса Чокано как «Поэта («Певца») Америки» (*El Cantor de América*), аллюзию Анд в обозначении чилийской святой Хуаны Фернандес-и-Солар: Святая Тереса Андская (*Santa Teresa de los Andes*) и перуанской писательницы Клоринды Матто де Турнер: «Андская Лилия» (*Azucena de los Andes*).

Ономастические перифразы, обусловленные родом деятельности протагониста, регулярно обнаруживают следующие механизмы мотивации. Прецедентное имя или квалификатив мирового культурного наследия, как в следующих образцах: «Десятая Муза» (*La Décima Musa*) применительно к выдающейся мексиканской поэтессе XVII

века Сор Хуане Инес де ла Крус; «Апостол революции» (*Apóstol de la Revolución*) для мексиканского политика, революционера Франсиско Игнасио Мадеро; «Кентавр Севера» (*Centauro del Norte*) применительно к вождю мексиканской революции Панчо Вилья. Продуктивной моделью образования ономастических перифраз оказывается ключевое слово-символ деятельности протагониста, например, «закон» для Франсиско Хосе де Паула Сантандера-и-Оманья в перифразе «Человек законов» (*El Hombre de las Leyes*); самоквалификация «слуга» как символ преданности и беззаветного служения родине в назывании национального героя Мексики, священника Хосе Мария Морелоса «Слуга нации» (*El Siervo de la Nación*); «тропик» как ведущая тема живописи колумбийского художника Гильермо Видемана: «Певец тропиков» (*El expresionista del trópico*); «партизан» как символ гражданской позиции колумбийского священника Камило Торреса Рестрепо: «Священник-партизан» (*Cura guerrillero*). Достижения и слава в определенной сфере деятельности мотивируют перифразы с термином родства «отец» (*padre*). Колумбийский биохимик Мануэль Элкин Патарройо, изобретатель вакцины против малярии, известен как «Создатель (дословно «Отец») вакцин» (*El Padre de las vacunas*). Мексиканский писатель И.М. Альтамирано, автор романа «Клеменсия», считающегося первым мексиканским романом, именуется «Отец мексиканской литературы» (*Padre de las Letras Mexicanas*). Реконструкция мотивации ономастических перифраз выявляет имена известных представителей того же или метонимически сходного рода деятельности. Чилийский государственный деятель Карлос Ибаньес дель Кампо из-за его диктаторских методов правления получил ономастическую перифразу «Муссолини Нового света» (*El Mussolini del Nuevo Mundo*), мексиканский комический актер Гомес Боланьос стал известен как Чеспирито (*Chespirito*), т.е. «Маленький Шекспир», видный перуанский ученый Федерико Вильяреаль – как «Перуанский

Ньютон» (*El Newton del Perú*), писательница Исабель Альенде – как «Гарсия Маркес в юбке» (*La García Márquez con faldas*), что вызывает гордость у самого автора [Allende 1988].

Итак, ономастические перифразы отражают способы эмоциональной рефлексии социума над ролью своих знаковых персонажей, а символика и коннотации их имен выполняют роль «трансфера знаний» [Демьянков 2016]. Накопление данных, типологизация и разработка способов межкультурной адаптации ономастических перифраз значимы для рассмотрения национальной идентичности, средств идиоэтнической риторики, лингводидактики и перевода.

Литература

1. Демьянков В.З. Языковые техники «трансфера знаний» // Лингвистика и семиотика культурных трансферов: методы, принципы, технологии. Коллективная монография/ Отв. Ред. В.В. Фещенко. М.: Культурная революция, 2016. С. 61-85.
2. Денисов К.М. Перспектива пользователя» как перспективный путь развития лексикографической науки //Ивановская лексикографическая школа: Иван. Гос. Ун-т, 2011. С. 24-33.
3. Чеснокова О.С. Словарь персоналий Тихоокеанского Альянса = Diccionario de personalidades de la Alianza del Pacífico / О. С. Чеснокова, М. Радович, П. Л. Талавера Ибарра; под ред. О.С. Чесноковой. – Москва : РУДН, 2020. – 349 с. : ил.
4. Allende, Isabel. Es un orgullo que me digan la García Márquez con faldas/ Sergio Gutiérrez Patri. Fortín Diario (Diario: Santiago, Chile) - dic. 20, 1988, p.3. [Электронный ресурс: <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/bnd/643/w3-article-280776.html>, дата обращения 27 ноября 2019 г.]

Секционные доклады

Г.Б. Есенова

*(Калмыцкий государственный университет
им. Б.Б. Городовикова)*

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ БИЛИНГВИЗМ КАК СПОСОБ КАТЕГОРИЗАЦИИ КАРТИНЫ МИРА КАЛМЫКОВ В СРЕДСТВАХ РУССКОГО ЯЗЫКА⁶⁴

Одной из актуальных проблем современной лингвистики является художественный билингвизм, в рамках которого анализируется литературное творчество выдающихся писателей-билингвов: В. Набокова [Дюдяева 2011; Коровина 2016 и др.], Ч. Айтматова [Ибраев 1985; Мирза-Ахмедова 1981; Бахтикиреева 2009 и др.], О. Сулейманова [Туксайтова 2007; Бахтикиреева 2009 и др.], В. Санги [Вуколов 1990; Смольников 2000 и др.] и др. В настоящее время созданы обобщающие труды, в которых прослеживается типология литературного творчества двуязычных писателей [например, Алексеев 1981; Гируцкий 1990; Хугаев 2010; Топалова 2014; 2017; Хасанов 1990; Абдокова 2009; Тимижев 2006; Кремер 2010 и др.] и изучается отражение этнической картины мира в произведениях писателей на неродном языке [например: Мирза-Ахмедова 1981; Наурзбаева 1984; Кушу 2004; Абдокова 2009; Арязмова 2016 и др.]. В докладе рассматривается художественное наследие основоположника современной калмыцкой литературы А.М. Амур-Санана, который все свои произведения создавал на русском языке. А.М. Амур-Санана можно назвать родоначальником русско-национального

⁶⁴ Доклад подготовлен по результатам реализации проекта 20-312-90030 «Мир и образы калмыков в русском художественном тексте (на материале романа-хроники А.М. Амур-Санана «Мудрешкин сын»)» (2020 г.)

художественного билингвизма, поскольку публикация трудов писателя относится к 1925 г.

Самым крупным произведением А.М. Амур-Санана является роман-хроника «Мудрешкин сын», в котором нарисована панорама традиционной жизни калмыков [Кабаченко 1967; Поляков 1988; Майоров, Поляков 1970; Мусова 1988 и др.], прослеживаются общественно-политические и культурно-исторические взгляды автора [Топалова 2014]. Одна из задач, которую ставил перед собой А.М. Амур-Санан, – это знакомство широкого читателя с культурой, историей калмыцкого народа. При этом, по свидетельству самого автора, сложной художественной проблемой стала передача самобытной национальной культуры средствами другого языка. Особо значимыми участками картины мира калмыков являются «Человек и его мир», «Природа», «Общество», для передачи этнической самобытности которых писатель использует разные средства и способы. Как известно, важным способом категоризации мира в тексте на неродном языке является употребление национальной лексики. Наш анализ показывает, что в романе-хронике «Мудрешкин сын» использовано 250 калмыцких единиц, не имеющих эквивалентов в русском языке, которые обозначают этнические особенности материальной и духовной культуры калмыков, социальной организации, национального характера и коммуникативного поведения калмыков. Кроме того, в русском художественном тексте использованы калмыцкие поговорки (9), устойчивые словосочетания (13), обозначающие специфику поведения калмыков и использования речевого этикета в разных ситуациях общения. Что касается сферы «Человек», «Общество», то в романе нарисованы типичные представители тогдашнего калмыцкого социума, которые можно объединить в типы на основании разных критериев. По социальному признаку: *нойон* 'дворянство', *зайсанг* 'представитель дворянского сословия, родовой старшина';

саин ‘господин’, *цаган ясн* (букв. ‘белая кость’) – ‘родовая и племенная знать’; *хар ясн* (букв. ‘черная кость’) – простолюдин, человек низкого происхождения’, *оруд* (букв. ‘вошедший’, ‘чужой’ – примак); *омктэ* ‘так называют людей, чувствующих за собой силу’ и т. д.; по гендерному признаку: *нойха* ‘девушка’, *кевюн* ‘мальчик’, *эмгн* ‘старуха’, *овгн* ‘старик’, *шивкчин* ‘оскорбительное унижение для девочки, предназначенной быть публичной женщиной’ – проститутка, *алык кевюн* ‘пегий, пестрый мальчик; в данном тексте пегий от побоев’, *сян-чикин* (букв. ‘хорошее ухо’) – знак принадлежности к мужскому полу: калмыки-мужчины носили серьгу в левом ухе; *гичн залус* ‘мужчины, сопровождающие невесту на свадьбе’; шинкарь ‘человек, тайно занимающийся продажей водки’; *ал-ха-дг* ‘любитель ходить по гостям’; родственному признаку: *хадма* ‘родня по мужу’, *худ кевюн* ‘шурин’, *эджи* ‘мать, бабушка’; религиозному: *лам*, *гелюнг* ‘буддийский монах’. В романе нарисован и новый типаж, выведенный автором, – *сян-кюн*, значимый для текста произведения, который передает авторский замысел и социо-культурную реальность описываемой эпохи. В буквальном переводе *сян-кюн* обозначает ‘хороший человек’. Однако его лингвокультурное содержание шире. Маленький Антон мечтает стать хорошим человеком (*сян-кюн*). В это понятие он вкладывает следующий смысл: вырасти образованным человеком, который не допустит унижения и оскорбления ни себя, ни своих родных; он мечтает стать защитником своих родственников, в первую очередь матери. Это содержание можно считать индивидуальным смыслом слова *сян-кюн*, которое выводится из текста романа-хроники. В современной речевой практике значение словосочетания *сэн кун* сводится к морально-нравственному содержанию – честный, порядочный, надежный.

Текст произведения категоризует фрагмент действительности, связанный с обычаями и обрядами

калмыков, некоторые из которых не культивируются в наши дни. Например, современные женщины не придерживаются *хадмлх* – обычая, запрещающего замужней калмычке прямо называть имена старших родственников мужа: отца, матери, дяди, братьев и др. Некоторые из обычаев калмыков, описанных в романе, в наши дни приобрели новую семантику. Так, в романе обряд *галтайнэ* связывается с умилоствлением огня, справляемым на 49 день со дня смерти человека; в современной обрядности калмыков – это обряд подношения духу местности. Другой обряд – *яслга* – в романе описывается как обряд умилоствления какого-либо духа; в современной культуре калмыков – это обряд исправления каких-либо негативных явлений, связанных с нанесением вреда человеку. В связи с этим можно говорить об историко-культурной ценности данного художественного текста, зафиксировавшего функционирование национальных обычаев на рубеже XIX-XX вв. Картина мира калмыков в русском тексте воссоздается и через описание жестов, примет, характерных для культуры калмыков. В романе описывается действие *ул заах* – показать кому-либо подошву, поднеся ее к самому носу сидящего. Такой оскорбительный жест используется с намерением задеть человека, нанести урон его репутации. Кроме того, в тексте приводится описание действия, свидетельствующего о приготовлении к быстрой скачке, о признаке наибольшего озлобления: потуже подтянув подпруги у лошадей, натянуть по уши фуражку. Из подобных глубоко этнических элементов воссоздается картина мира степняков.

Мироощущение калмыков передают не только непередаваемые на русский язык национальные единицы, но и русские слова и выражения, которые обозначают калмыцкие реалии (сферы «Природа», «Общество»): степную природу (песок, бугор, колодец, бархан и др.), климатические явления разных сезонов (пурга, вьюга, зной, засуха, суховей, ветер и др.), события, имевшие место в исторической судьбе народа

(культштурм, ликбез, революция, гражданская война и др.). Большую изобразительную роль играет лексика, описывающая животный (конь, верблюд, тушканчик, волк, коршун, орел и др.) и растительный (полынь, ковыль, верблюжья колючка, камыш и др.) мир степи, детализируя среду обитания калмыков. Мир скотоводов-номадов изображается и через русскую глагольную лексику, обозначающую образ жизни (кочевать, зимовать, летовать и др.), виды хозяйственной деятельности (пастись овец, гнать табун, поить скот, перегонять отару, отбивать сакман, рыть колодец и др.) калмыков.

Таким образом, можно заключить, что средства и калмыцкого, и русского языков выполняют в романе-хронике А.М. Амур-Санана «Мудрешкин сын» художественную роль: вводят иноязычного читателя в незнакомый для него мир кочевой культуры калмыков, достоверность изображаемой картины достигается благодаря художественно-изобразительным средствам двух языков. Категоризация действительности в картине мира степного народа, воссозданная в знаках русской лингвокультуры, – результат художественного билингвизма писателя А.М. Амур-Санана.

Литература

1. *Абдокова М.Б.* Этноментальные основы литературы черкесского зарубежья: дис... докт. филол. наук. – Нальчик, 2009.
2. *Алексеев М.П.* Многоязычие и литературный процесс // Многоязычие и литературный процесс. – Л., 1981.
3. *Арязмова О.В.* Этнокультуремы в концептосфере писателя-билингва (на материале романа Гузель Яхиной «Зулейха открывает глаза») // Вестник ВГУ. – 2016. – № 1.
4. *Бахтикиреева У.М.* Творческая билингвальная личность (особенности русского текста автора тюркского происхождения). – Астана, 2009.
5. *Вуколов Л.* Владимир Санги. – М., 1990.
6. *Гируцкий А.А.* Белорусско-русский художественный билингвизм: типология и история, языковые процессы. – Минск, 1990.

7. *Дюдяева В.Е.* Роман «Ада, или Эротиада» В. Набокова как билингвальный текст: координаты семантического пространства // Гуманитарные и социальные науки. – 2011. – № 4.
8. *Ибраев А.Д.* Айтматов как русскоязычный писатель // Современный литературный процесс и творчество Ч. Айтматова. – Фрунзе, 1985.
9. *Кабаченко Е.Т.* Амур-Санан. Жизнь и творчество. – Элиста, 1967.
10. *Коровина К.Г.* Характеристики художественного билингвизма (на материале произведений В.В. Набокова). – Волгоград, 2016.
11. *Кремер Е.Н.* Актуальные вопросы русско-инонационального художественного билингвизма // Русский язык за рубежом. – №1-2. – 2009.
12. *Кушу С.А.* Лингвокультурные концепты как отражение языковой картины мира: на материале языка оригиналов и переводов произведений Т. Керашева с адыгейского на русский и английский языки: дис... канд. филол. наук. – Краснодар, 2004.
13. *Майоров Б.Г., Поляков Н.Н.* Антон Амур-Санан. – Элиста, 1970.
14. *Мирза-Ахмедова Л.* Национальная эпическая традиция в творчестве Чингиза Айтматова: автореф. дис... канд. филол. наук. – М., 1981.
15. *Мусова Н.Н.* А.М. Амур-Санан – публицист // А.М. Амур-Санан – певец революции: к 100-летию со дня рождения. – Элиста, 1988.
16. *Наурзбаева А.Б.* О средствах выражения национального своеобразия в творчестве Ч. Айтматова как двуязычного писателя // Вестник Моск. ун-та. – 1984. – № 3.
17. *Смольников И.* Родники современной прозы. – Южно-Сахалинск, 2000.
18. *Тимижев Х.Т.* Историческая поэтика и стилевые особенности литературы адыгского зарубежья. – Нальчик, 2006.
19. *Топалова Д.Ю.* Литературная деятельность калмыцкой эмиграции (1920–1930). – Элиста, 2017.
20. *Топалова Д.Ю.* Русскоязычная поэзия Калмыкии: лирика Д. Насунова и Р. Ханиновой. – Элиста, 2014.

21. *Туксаитова Р.О.* Речевая толерантность в билингвистическом тексте (на материале русскоязычной казахской художественной прозы и публицистики). – Екатеринбург, 2007.

22. *Хасанов Б.* Казахско-русское художественное двуязычие. – Алма-Ата, 1990.

23. *Хугаев И.С.* Осетинская русскоязычная литература: генезис и становление: автореф. дис... д-ра филол. наук. – Владикавказ, 2010.

Л.Г. Золотых

(Сычуаньский университет)

ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ ПАРАДИГМА РОССИЙСКИХ ПРАЗДНИКОВ

Неразрывное слияние языка и культуры акцентирует В.В. Красных: «Лингвокультура есть воплощенная и закрепленная в знаках живого языка и проявляющаяся в языковых / речевых процессах культура, явленная нам в языке и через язык» [Красных 2013;134].

Изучение лингвокультурной парадигмы современных российских праздников обосновано их культурно-маркированной особенностью, кумулирующей языковые номинации и отраженное в них культурное познание, а также значимостью проблемно ориентированного обучения русскому языку в условиях внеязыковой среды с применением моделей лингводидактического «прикладного описания – обучения, усвоения» для ситуативно-функционального введения языкового материала в процесс обучения [Шаклеин 2008; 8].

Популяризаторские версии календарей праздников (<https://kupidonia.ru/spisok/polnyj-spisok-prazdnikov-rossii>; my-calend.ru/holidays; profi.ru/blog/polnyj-perechen-prazdnikov-i-pamyatnyx-dnej-rf/ и многие другие) представляют многослойное отражение результатов культурно-интеллектуальной деятельности человека. Появление нового номинативного знака, в частности названия праздника, связано с осмыслением человеком той или иной информации познания окружающей действительности.

Гипервысокая частотность праздников и широкая семантическая палитра стимулируют, программируют, регулируют

и воспроизводят деятельность и поведение людей лингвокультурного сообщества. Основанием лингвокультурной парадигмы российских праздников является взаимодействие языка и культуры, отражающее многозначительное влияние культуры на формирование и организацию дискурсивного познания. В семантике праздников интегрированно воплощены результаты предметно-опытной деятельности человека – от образного познания до концептуализации и категоризации культурно значимых концептов.

Дискурсивное пространство устойчивых денотативных ситуаций как естественный источник порождения номинации праздника одновременно представляет социальную и собственно лингвистическую информацию, объединяя семиологические, ситуативные и социально-культурные факторы. Знание, вербализованное номинациями российских праздников в дискурсивных пространствах исторических событий, христианской религии, профессий и др., превращается в семиотический элемент языкового сознания, что обусловлено ценностно-когнитивной сущностью смыслового пространства культуры. Например: 24 мая – День славянской письменности (в день святых Кирилла и Мефодия, создателей славянской азбуки и церковнославянского языка); Международный день русского языка отмечается не только в России 6 июня, в день рождения А.С. Пушкина, но в ООН, как один из шести официальных языков; в 1724 г. 8 февраля в России была основана Академия наук – в 1999 г. этот день установлен указом президента РФ Б.Н. Ельцина Днем российской науки.

Лингвокультурная парадигма российских праздников аргументирует целостность культуры, выраженной в языке, который, называя культурные ценности, не только формирует ценностно-смысловую организацию культуры, но и сам получает развитие в определенной культуре.

Литература

1. *Красных В.В.* Грамматика лингвокультуры, или что держит языковую картину мира? / Экология языка и коммуникативная практика. – 2013. – № 1. – С. 133-141.
2. *Шаклеин В.М.* Русская лингводидактика: история и современность: Учебное пособие. – М.: РУДН, 2008. – 209 с.

В.А. Каменева

Н.В. Рабкина

(Кемеровский государственный университет)

**АНГЛОЯЗЫЧНАЯ ЛЕКСИКА
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ДИСКУРСЕ
ПРЕДСЕДАТЕЛЯ ПРАВИТЕЛЬСТВА РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ (ЛИНГВОПЕРСОНОЛОГИЧЕСКИЙ
ПОДХОД)⁶⁵**

Вопросы, связанные с заимствованиями из английского языка, приобретают всё большую актуальность из-за процесса глобализации, так как английский язык – это язык всемирных интеграционных процессов [Баско 2017]. До эпохи глобализации процесс глубокого усвоения иноязычной лексики занимал длительное время. В условиях же современной глобальной интеграции путь того или иного иностранного слова от иноязычного вкрапления до лексического заимствования сократился в разы. Актуальность исследования иноязычной лексики в речи политических деятелей высшего эшелона власти обусловлена тем, что другие политики и электорат воспринимают их речь как образец для подражания. Данному процессу способствует как интенсивное тиражирование высказываний политиков высшего эшелона средствами массовой информации, так и тот факт, что в эпоху тотальной цифровизации политик любого уровня чувствует себя обязанным присутствовать во всех популярных социальных сетях.

В работе изучалась лексика, заимствованная из английского языка с разной степенью адаптации в русском языке. Анализ был проведен на материале 100 текстов интервью и выступлений Д. А. Медведева в должности председателя правительства РФ с 2013 по 2020 год с целью

⁶⁵ Доклад подготовлен по результатам реализации проекта 19-012-00522 «Проблема легитимизации в политическом дискурсе: лингвоперсонологический аспект» (2019 г.)

установления особенностей употребления иноязычной лексики. Для достижения цели был решен ряд задач: отобраны иностранные слова в политическом дискурсе Д. А. Медведева; составлена классификация тем, при обсуждении которых политик использует иноязычную лексику; проанализированы функции иноязычных слов; иноязычная лексика рассмотрена с позиции ее фонетико-графической адаптации в русском языке. Как показал проведенный анализ, Д. А. Медведев нередко прибегает к англицизмам в своем профессиональном дискурсе. Как правило, политик использует англицизмы при обсуждении вопросов из сферы экономики, политики, спорта, музыки, при обсуждении современных компьютерных технологий и новейших изобретений науки и техники.

Можно выделить следующие функции англоязычной лексики в политическом дискурсе Д.А. Медведева: номинация актуальных понятий глобальной экономической и политической коммуникации; обозначение современных изобретений и технологий; языковая экономия; создание имиджа современного политика; нейтрализация (эвфемизация) закрепившихся негативных коннотаций слов родного языка; функция пароля; идеологическая функция.

С позиции адаптации англицизмов, в политическом дискурсе Д. А. Медведева доминирует лексика, процесс фонетико-графической адаптации которой в русском языке уже завершился.

В перспективе возможно проведение сопоставительного анализа англоизации профессионального дискурса политиков разного возраста и гендера для выявления влияния антропоцентрических параметров на данный процесс.

Литература

1. *Баско Н. В.* Иноязычное заимствование – одна из основных тенденций развития русского языка в эпоху глобализации // Русистика без границ. – 2017. – Т. 1. – № 2.

М.Я. Каплунова

(Институт языкознания РАН)

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КНР

Доклад посвящен вопросу функционального развития русского языка в системе образования КНР в XXI в. в условиях российско-китайского партнерства. Анализируются факторы, влияющие на престиж русского языка в сознании китайских граждан.

Договор о добрососедстве, дружбе и сотрудничестве между Российской Федерацией и Китайской Народной Республикой от 2001 г. является основополагающим документом, подтверждающим готовность обеих стран к взаимовыгодному сотрудничеству «во всех областях» [Договор 2001]. Последовавшие мероприятия в рамках «Года России в Китае» (2006 г.) и «Года русского языка в Китае» (2009 г.), ознаменованного основанием на территории КНР фонда «Русский мир», способствовали повышению интереса к изучению русского языка среди китайских граждан.

Наиболее распространенной специальностью, включающей изучение русского языка на уровне высшего образования в КНР, традиционно является «русский язык и литература», также в ряде университетов на филологических специальностях предусматривается возможность изучения русского языка как второго иностранного после английского. Однако с провозглашением в 2013 г. Си Цзиньпином инициативы стратегического развития «Один пояс – один путь», за которой последовало становление концепции «большой русский язык» (автор – бывший заместитель министра образования КНР Лю Лиминь), возникает потребность в подготовке специалистов широкого профиля, владеющих не только русским языком, но и междисциплинарными знаниями в области россиеведения. В Китайском народном университете появляются такие

специальности, как «русский язык и мировая политика», «русский язык и бизнес-администрирование», «русский язык и интеллектуальная собственность» [Qian 2008; 12].

На уровне международного российско-китайского взаимодействия в сфере высшего образования разработаны образовательные модули 3+1, 2+1+1, 2+2, которые позволяют студентам расширить свои знания о русской культуре в условиях обучения в стране изучаемого языка. Одним из результатов такого взаимодействия стало основание в 2014 г. совместного университета МГУ-ППИ в Шэньчжэне.

Несмотря на все достижения на пути успешной реализации программы подготовки русскоязычных специалистов, Китаю предстоит решить еще множество задач, включая развитие комплексного подхода к реформированию системы преподавания русского языка, усиление связей между университетами России и Китая, а также между университетами Китая на внутригосударственном уровне для формирования единой системы междисциплинарного образования.

Литература

1. Договор о добрососедстве, дружбе и сотрудничестве между Российской Федерацией и Китайской Народной Республикой, 2001. [электронный ресурс] URL: <http://www.kremlin.ru/supplement/3418>
2. Qian, Xiaohui (2008). The Analysis of the Interdisciplinary Russian Language Teaching Models (跨学科复合型俄语人才培养模式的可行性分析) / Russian Language in China (中俄语教学), № 1, 2008. Pp.12-16.

Ю.В. Картавцева

*(Кубанский государственный технологический
университет)*

**ВЕРБАЛЬНОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ИРОНИИ
В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЕ Э.М. РЕМАРКА
(ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЙ И ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ
АСПЕКТЫ)**

В языке произведений Э.М. Ремарка отмечается широкое использование различных средств импликации, что придает им особую художественную значимость и неповторимый колорит. Именно эта функция скрытой субъективной оценки, как правило, отрицательного характера, является основной функцией иронии в языке. В целях выражения иронии автор выбирает в лексическом составе языка слова, которые сами по себе не обладают иронической насыщенностью, поскольку лексическая система языка располагает немногочисленными языковыми единицами с узуально-закрепленным ироническим смыслом, и относительно редко употребляет для создания иронического эффекта лексику, в которой иронический экспрессивный элемент объективно входит в структуру значения.

Ирония является содержательной концептуальной категорией художественного текста, позволяющей писателю имплицитно выразить свою мировоззренческую позицию, свое эмоционально-оценочное отношение к изображаемому объекту или действительности [Цепордей 2008; 87-91]. Двойственность словесного знака автор устраняет в речи с помощью контекста. В тексте с иронической направленностью он нарушает эту закономерность, поскольку в большинстве случаев иронический эффект основан у него на создании и обыгрывании смысловой неоднозначности

В языке его романов встречаются и имена собственные, контекстуальное окружение которых заставляет

воспринимать их как имена нарицательные, что способствует значительному оживлению ассоциативных связей.

Важнейшим языковым средством выражения иронии являются также образные отрицательные сравнения, используемые Э.М. Ремарком с целью достижения максимального эффекта. Часто для создания образов отрицательных персонажей он использует сравнения, актуализирующие авторскую иронию.

Таким образом, выражение иронии с помощью лексических средств, связано с экспрессивно-образным и эмоционально-оценочным употреблением языковых единиц. В основу этого употребления заложен принцип семантической двуплановости, который формируется за счет узуальных и окказиональных, прямых и переносных значений. Между узуальными и окказиональными значениями в результате иронической трансформации семантики слова возникают отношения несоответствия, противоречия, которые и служат основой для возникновения импликации определенного содержания, выступающей в виде авторской субъективной оценки предметов и явлений действительности, что как раз и является механизмом создания иронии [Цепордей 2008; 87-91].

Литература

1. Цепордей О. В. Ирония как категория художественного текста (на материале языка романов Э.М. Ремарка и их переводов на русский язык) // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 2: Филология и искусствоведение. 2008. № 10. С. 87-91.
2. <http://www.em-remarque.ru/library/slovo-o-remarke.html>
3. *Remarque E.M.* Die Nacht von Lissabon. Berlin und Weimar, 1977. – 271 P.
4. *Remarque E.M.* Der schwarze Obelisk. Berlin und Weimar, 1975. – 330 P.

С.П. Корнейчук

Г.Д. Скнар

*(Ростовский государственный
медицинский университет)*

ГЛОБАЛИЗАЦИЯ КАК ПОДМЕНА СМЫСЛОВ БАЗОВЫХ КОНЦЕПТОВ КУЛЬТУРЫ

1. Тема глобализации очень интригующая тема. Несмотря на то, что само слово «глобализация» уже почти «вгравировано» в сознание людей, однако смысл этого феномена не прозрачен. Кратко глобализацию можно было бы охарактеризовать, как стирание мировых границ, быстрое передвижение в пространстве, обмен информацией. Хорошо это или плохо? Лингвистам пока трудно определиться со своим отношением к этому процессу. Как всякое сложное явление глобализация имеет свои минусы и плюсы.

2. Если речь идет об обмене информацией, о создании единой научной базы, что не только оправдывает распространение английского языка, в роли lingua franca, но и делает это распространение необходимым. Все зависит от пользования этим инструментом межнационального общения. Это всего лишь рабочий язык. Он не может сам по себе разрушить национальную культуру. Так было, например, в войне с Наполеоном. Увлечение дворянства французским языком и культурой. никак не сказалось на их патриотизме: они героически защищали свою страну, веру, традиции... Более того глобализм противостоит национализму, т.е. замыканию в собственной культуре. И в этом его «плюс»

3. Однако глобализация таит в себе более серьезные опасности, связанные, прежде всего, со смыслами базовых концептов лингвокультуры. Именно этим она страшна: оставляя смылосодержащие формы глобализм значительно деформируют сами смыслы. Это объяснимо: поскольку никто уже не верит, не видит и в суете не осмысливает, то смылосодержащие формы, продолжая по инерции

существовать, постепенно наполняются иным, чужим содержанием, которое эксплицируется далеко не сразу в контекстах культуры. В своем стремлении к всеобщности, в плане единой смысловой системы, глобализация постепенно осуществляет и осуществит единство культур.

4. Русский язык и литература полны скрытых трансцендентальных смыслов и символов, которые являют собой национальное своеобразие народа [Колесов]. Глобализация постепенно трансформирует сотириологическую отечественную культуру в эвдемоническую культуру, окончательно поменяв вертикальный вектор мироосмысления на горизонтальный, поскольку в глобализме вообще нет вертикальной направленности.

3. Глобализация, отрывая этносы от своих корней, размывая традиции, трансформируя смыслы, закодированные в языке, как это не парадоксально, не приводит ни к взаимопониманию ни, тем более, единомыслию. Скорее наоборот, носители разных языков и типов мышления, сегодня воюют далеко не всегда руководствуясь материальной выгодой, а желанием сохранить свою идентичность и уничтожить иноверцев. Процесс этот естественен – желание сохранить свою самоидентичность.

4. В целом, идеальное взаимоотношение национальной культуры и глобализации можно было бы кратко представить в общеизвестной формуле: «единство в многообразии». Ведь единство не умаляется национальными своеобразиями. При условии, что это единство не авторитарно, а национальное своеобразие не есть шовинизм.

Литература

1. *Колесов В.В.* Русская ментальность в языке и тексте. - СПб., 2004.

С.Б. Королева
Е.Р. Поршнева

*(Нижегородский государственный лингвистический
университет им. Н.А. Добролюбова)*

**ПРОБЛЕМА ВАРВАРИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ДИСКУРСА
(РУССКИЙ ЯЗЫК)⁶⁶**

Как известно, русский язык обладает особым качеством «проницаемости» (В.А. Звегинцев) и легко заимствует слова и словосочетания из других (в основном, европейских) языков, столь же легко адаптируя их к своей грамматической, лексической, отчасти фонетической системам. Насколько это связано с такими свойствами русского менталитета как «всечеловечность» (Ф.М. Достоевский), «душевная мягкость» (Н.О. Лосский) или же «восприимчивость» к другим культурам, доходящая до «легковерия» (Д.С. Лихачев), - вопрос неспроста. Однако он выносится за рамки настоящей статьи как вопрос и слишком объемный, и скорее философский, нежели лингвистический. В любом случае, можно предположить, что восприимчивость русского языка к другим языкам может провоцировать носителей русского языка к избыточному использованию в своей (русской) речи заимствований. Более того, на восприимчивость как качество языка могут накладываться экстралингвистические факторы, такие как чрезмерное почтение к другому языку (и культуре) и пренебрежительное отношение – к своему. В целом, это то, что Д.С. Лихачев обозначал словом «легковерие» и что для русской культуры исторически связано с европоцентризмом, идущим от эпохи Петра I.

⁶⁶ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-012-00310 на тему ««Святая Русь» как константа: развитие концепта в русской литературе и философской публицистике и его восприятие в западноевропейских культурах (1820-е – 1920-е гг.)».

Вопросы, которые возникают в связи с этим предположением, следующие:

1. Какие случаи использования заимствований следует считать избыточными?

2. Следует ли русистам обратить особое внимание на избыточное использование заимствований в современном образовательном дискурсе?

3. Есть ли признаки того, что современный образовательный дискурс на русском языке, в целом, характеризуется избыточным использованием заимствований?

На первый вопрос современная русистика дает однозначный ответ: «способ заимствования, при котором язык-реципиент не получает нового лексического значения», но получает «лишь новую звуковую оболочку», является «неоправданным заимствованием», то есть «варваризацией» [Маринова 2013; 38]. При этом к случаям варваризации речи (дискурса) относится как использование «слов чужого языка, имеющих прямые соответствия» в своем языке, так и все «те речевые неправильности, причиной которых является <...> влияние чужого языка», в том числе, «сбои в согласовании и управлении», сбои в лексической сочетаемости, употребление слова без учета его семантики и прочее [Там же].

То, что разные тексты современного русского языка характеризуются избыточностью заимствований, - факт, многократно исследовавшийся русистами. Однако вопрос о варваризации текстов образовательного дискурса в научных работах не поднимался. Следовательно, разговор должен начинаться с того, следует ли русистам обратить особое внимание на образовательный дискурс и его возможную варваризацию. Ответ на этот вопрос требует обращения к факторам лингвистическим, связанным с коммуникативными особенностями именно этого дискурса. Как известно, образовательный дискурс институционален; более того, он «является действенным средством трансформации

мировоззрения», формирования «социальных смыслов», структурирования сознания [Закурдаева 2017; 161-162]. По утверждению отдельных ученых, даже более действенным, чем дискурс медийный. Для национальной культуры и даже национальной безопасности необходимо, чтобы тексты образовательного дискурса поддерживали и формировали такие социальные смыслы, которые не отрицают, но утверждают ценность этой самой культуры, ценность цивилизации и государственности, с ней связанных. Это означает, что образовательный дискурс должен максимально соответствовать основным принципам лингвистической безопасности: сохранению «ценностных установок», свойственных культуре носителей языка, и следованию «этическим, коммуникативным, языковым нормам» [Королева, Поршнева 2019; 299]. Варваризацию текстов образовательного дискурса следует признать противоречащей обоим принципам, поскольку:

а) к ценностным установкам любой национальной культуры относится и признание ценности самой национальной культуры, в том числе, ее языка;

б) неоправданные заимствования вступают в противоречие с языковыми, коммуникативными (и речевыми) нормами.

Отвечая на третий и последний вопрос, обратимся к таким текстам образовательного дискурса, которые относятся не столько к педагогической деятельности, сколько к сфере, ее регламентирующей, поскольку именно эти тексты (в качестве регламентирующих, а потому и образцовых) задают линии и идейно-смысловые, и собственно языковые всем текстам этого дискурса. К регламентирующим текстам образовательного дискурса самые разнообразные документы – в первую очередь, ФГОСы, письма Министерства науки и высшего образования РФ, официальные выступления представителей Министерства. Рассмотрим примеры.

1. Во ФГОС ВО по направлению подготовки 45.04.02 Лингвистика (уровень магистратуры) читаем: «Выпускник <...> должен обладать <...> владением конвенциями речевого общения в иноязычном социуме» [ФГОС ВО 2016; 11]. Использование слова «конвенция» здесь неоправданно: «конвенция» в русском языке понимается как «международный договор, соглашение по специальному вопросу» [Крысин 1998]; в документе же оно используется - под очевидным влиянием английского языка - в значении «usage or custom especially in social matters»/ «обычай или привычка, особенно в социальном отношении» [Merriam-Webster].

2. В одном из писем Министерства науки и высшего образования РФ (письмо за подписью Г.В. Трубникова от 10.10.2018 г.), адресованных российским вузам, обнаруживаем: «Министерство <...> формирует каталог лучших практик образовательных организаций по взаимодействию с органами государственной власти, академическим и бизнес-сообществом». В этом высказывании сталкиваемся с двумя случаями варваризации: слово «практика» под очевидным влиянием английского языка используется в значении «мероприятие», слово «каталог» под этим же влиянием – в значении «перечень».

3. В названии доклада одного из представителей Министерства науки и высшего образования РФ (включен в семинар-совещание, проведенное 27 сентября 2019 г. на базе ННГУ им. Н.И. Лобачевского) «Визионерское видение развития концепта реализации федерального проекта «Новые возможности для каждого» национального проекта «Образование»» снова сталкиваемся с варваризацией образовательного дискурса: слово «концепт» здесь используется в значении «концепция» (такое значение, действительно, есть, но только у английского слова «concept»); словосочетание «визионерское видение» сформировано целиком под влиянием английских

словосочетаний со словом «visionary» («having or marked by foresight and imagination»/ «имеющий дар предвидения или воображения или характеризующийся ими» [Merriam-Webster]) и подменяет собой слово «перспектива» или же сочетание «взгляд на перспективу».

4. К регламентирующим образовательным текстам более локального характера относятся (в сфере высшего образования) официальные сайты вузов и все составляющие этих сайтов, а также образовательные разделы сайтов таких авторитетных организаций как «Сколково». Случаи варваризации образовательного дискурса легко обнаруживаются и в этих текстах. На главной странице сайта ТГУ (Томск) встречаем иноязычное вкрапление: «UNIPROFI – студенческая биржа труда». На главной странице официального сайта НГЛУ (Нижний Новгород) также встречаем варваризм-иноязычное вкрапление в заголовке раздела и другие лексико-семантические варваризмы («навигатор» и «дизайн» в весьма размытых значениях): «Soft-Mapping School: проектный навигатор по формированию и дизайну надпрофессиональных компетенций». Раздел на сайте Уральского федерального университета назван варваризмом, переданным кириллицей: «Эндаумент». В разделе «Образование» центра «Сколково» указывается, среди прочих образовательных программ, «IdLab» и «Навигатор инноватора». В первом случае имеем иноязычное вкрапление, явно рассчитанное на «моду на все англоязычное», во втором – неблагозвучный неологизм «инноватор», созданный от английского «innovator» (что переводится на русский язык (между прочим!) как «новатор») в сочетании со ставшим широко употребительным в ином смысле - для обозначения устройства, которое способно определять путь движения – «навигатор». Излишне говорить, что в этом контексте употребление слова «навигатор» (видимо, в значении «путеводителя») неоправданно.

Отвечая на поставленные вопросы, приходим к следующему выводу: современный русский образовательный дискурс имеет тенденцию к варваризации, что нарушает принципы лингвистической безопасности и оказывает разрушительное воздействие на ценностные ориентации всех тех, кто вовлечен в образовательный процесс. Это воздействие связано с непризнанием русской культуры и науки как ценности, принижением ее значимости для человеческой цивилизации, преклонением перед Западом как миром технического прогресса и экономической успешности.

Литература

Закурдаева Н.В. Образовательный дискурс как инструмент формирования когнитивной карты реальности обучающегося // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. №1 (74). - С. 161-164.

Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. науч. тр. - Волгоград: Перемена, 2000. - С. 5-20.

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

Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов: около 25 000 слов и словосочетаний. М.: Рус. яз., 1998. 846 с. Электронный ресурс. URL:

https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_fwords/20938/КОНВЕНЦИЯ

18. Merriam-Webster Dictionary. Электронный ресурс. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/convention>

Маринова Е.В. Теория заимствования в основных понятиях и терминах: словарь-справочник / Е.В. Маринова. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. – 240 с.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 45.04.02 Лингвистика (уровень магистратуры). 2016. Электронный ресурс. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/450402.pdf>

О.Ю. Космачева

(Астраханский государственный университет)

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ОБРАЗНОГО СЛОВА В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ

Интернет-интерпретация образного слова как потенциальный объект изучения нуждается в исследовании с лингвистической, этнографической, антропологической, общекультурной и других позиций. Это обусловлено разнообразием вариаций, динамично наполняемых сайты справочной информацией о фразеологических фондах разных языков, в частности интернет-проекты, репрезентирующие русскую фразеологию. Возможно выделить несколько типов таких интернет-проектов, что свидетельствует о несомненном интересе к русскому образному слову, как этнокультурному феномену.

Среди словарей фразеологизмов, пословиц и поговорок, крылатых выражений русского языка онлайн. активно представлен Фразеологический словарь русского литературного языка А.И. Федорова [<https://rus-phraseology-dict.slovaronline.com/>; <https://gufo.me/> и др.]. Справочник по фразеологии на портале «Грамота.ру» корректно указывает издания, материалы которых использованы составителями. Одним из фразеографических источников явился академический словарь – Русская фразеология. Историко-этимологический словарь (А.К. Бирих, В.М. Мокиенко, Л.И. Степанова 2005).

В.М. Мокиенко подчеркивает авторитетность историко-этимологического комментирования в раскрытии общекультурного фона русской фразеологии. «Правильно раскрытый исходный образ идиомы помогает приблизиться к раскрытию объективной “русской языковой картины мира”, реконструкцией которой занимаются сейчас многие лингвисты и культурологи» [Мокиенко 2005; 3-4].

Достоверность справочной информацией интернета не оценивается специалистами. К примеру, указаны неверные инициалы составителя Фразеологического словаря русского языка Вероники Николаевны Телия (<http://rus-yaz.niv.ru/doc/phraseological-dictionary/index.htm>). Интернет-интерпретация фразеологизмов – самый доступный источник знаний, популяризирующий русскую образную речь, и некоторые составители, дублируя академические источники, размещают ‘свои словари’ на сайтах (Энциклопедиум; Словарь фразеологизмов – Русский язык без проблем и др.).

Возможность бесплатного скачивания или приобретения фразеографических источников, в том числе паремиологических словарей, предоставляют такие сайты, как «Все для студента», «Uchi Yaziki.ru» и другие.

Интернет-проекты версий происхождения образного слова, авторских интерпретаций фразеологической семантики позволяют свободно размещать комментарии их посетителей, которые представляют свое видение языковой картины мира на уровне обыденного мышления. Например, сайты «Буридо» [<https://burido.ru/razvitie-i-obuchenie/>] или «СТУДОПЕДИЯ» [https://studopedia.ru/9_85775_].

В Сети много информации, не всегда имеющей конкретного автора, – часто безымянной, интерпретирующей русское образное слово с разной степени достоверности на «разномастных» сайтах. Некорректное представление содержательной связи языка с культурой на страницах Сети влияет на неправильное формирование когнитивного сознания у носителей русского языка, а также у иностранцев, изучающих русский язык, тех, кто впервые знакомится с русской национальной культурой.

Литература

1. Мокиенко В.М. От редактора // Русская фразеология. Историко-этимологический словарь. Под ред. Мокиенко В.М. – М.: Астрель: АСТ: Люкс, 2005. – С. 3-10.

А.А. Лавицкий

*(Витебский филиал Международного университета
«МИТСО»)*

**БЕЗЭКВИВАЛЕНТНАЯ ЛЕКСИКА
В БИЛИНГВАЛЬНОМ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ БЕЛАРУСИ**

В Республике Беларусь конституционно закреплено государственное белорусско-русское двуязычие. Однако отсутствие языкового паритета в стране не подвергается сомнению. Свидетельствуют об этом и официальные статистические данные: число белорусов, считающих родным национальный язык, постоянно снижается (с 85% в 1999 г. до менее 45% в 2019 г.). Снижается и объем белорусскоязычного коммуникативного пространства. Несмотря на это в последние годы активное развитие получило движение, направленное на развитие белорусского языка, начало формироваться лингводидактическое направление «Белорусский язык как иностранный», что, очевидно, требует «проводить специально организованную работу по формированию, развитию и совершенствованию умений в письменной речи» [Хавронина 2005–2006; 126].

Отмеченное выше заставляет обратить пристальное исследовательское внимание к развитию языковой ситуации в Беларуси. С этой целью нами был проведен лингвистический эксперимент, целью которого стало изучение особенностей восприятия безэквивалентных лексических единиц белорусской лингвокультуры билингвами различного возраста.

Безэквивалентная лексика являет собой не только слова, обозначающие культурно маркированные явления, но «национальное “лицо” языка» [Самабытнае слова 1994; 4]. То есть, понимание безэквивалентных слов – это одна из основ отражения национальной самоидентификации. Для верификации указанной гипотезы нами был проведен

эксперимент, в ходе которого 60 респондентам трех возрастных групп (21–30 лет, 31–40 лет, 41–50 лет) попытались перевести (представить на русском языке значение) пять белорусскоязычных безэквивалентных лексем: 1) *абшыванка* – выдолбленная из ствола дерева лодка с бортами из досок; 2) *знічка* – падающая звезда; 3) *здор* – внутренняя свиной жир; 4) *кватэрка* – бутылка объемом в четверть квартиры; 5) *мур* – каменная или кирпичная стена. Полученные результаты представлены в следующей таблице:

| Количество правильных переводов (%) | Возраст- ная группа | Безэквивалентные лексические единицы | | | | |
|---|---------------------------|--------------------------------------|---------------|-------------|-----------------|------------|
| | | <i>абшыванка</i> | <i>знічка</i> | <i>здор</i> | <i>кватэрка</i> | <i>мур</i> |
| | 21–30 | 15 | 85 | 20 | 0 | 10 |
| | 31–40 | 25 | 100 | 40 | 15 | 35 |
| | 41–50 | 70 | 100 | 90 | 20 | 65 |

Таким образом, полученные результаты подтверждают приведенные выше статистические данные о снижении количества белорусов-билингвов, в совершенстве владеющими двумя государственными языками. Дополнительные анкетные данные, полученные у участников эксперимента, показывают, что уровень владения национальным языком у молодых людей в возрасте 21–30 лет чаще всего ограничен лексикой сферы официально-деловой коммуникации. Кроме того, нами не обнаружена взаимосвязь между количеством правильных ответов и языком, который опрошенные считают своим родным. Ни один из респондентов первой возрастной группы не выполнил задание полностью правильно. Во второй группе таких анкет было 2, в третьей – 4.

Литература

3. *Хавронина С.А.* Письменная речь студентов-иностранцев с точки зрения норм русского словорасположения // Вестник РУДН. Сер. Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2005–2006. – № 1.

4. Самабытнае слова: Слоўнік беларускай безэквівалентнай лексікі (у рускамоўным дачыненню). – Мінск, 1994.

Л.Ю. Морозова

(Московский педагогический государственный университет)

АНГЛИЙСКИЕ КАЛЬКИ В РУССКОМ СЛОВАРЕ ПЕРИОДА БОРЬБЫ С COVID-19

Калькирование как форма освоения заимствований является достаточно популярным во многих языках мира. Посредством калькирования осуществляется адаптация «чужих» слов, выражений, фраз в речи носителей языка. Некоторые исследователи (Н.М. Шанский, Л.П. Крысин и др.) считают кальки своеобразной реакцией носителей языка на увеличение числа внедряющихся в обиход и науку прямых заимствований иноязычных слов [Крысин 2004; 54–56; Шанский 1975].

Для русского языка калькирование не является преимущественным способом ассимиляции иноязычной лексики, как это наблюдается, например, в китайском языке. Однако единицы, появляющиеся в конкретные исторические периоды, в определенной степени «стрессовые» для общества, представляют собой интересные образцы «продуктивной словотворческой деятельности» [Фещенко, Бочавер 2016; 17]. Это касается и английских калек, появившихся или актуализировавшихся в период борьбы с пандемией COVID-19. Рассмотрим некоторые из единиц, ставших частотными в английском и русском языках и зафиксированных Оксфордским словарем английского языка (OED) (информирование на официальном сайте OED от 09.04.2020) [<https://languages.oup.com> (дата обращения: 10.09.2020; <https://web.archive.org/web/20140605051658/http://www.mantex.co.uk/2009/07/29/new-oxford-dictionary-of-english>)]. Такие кальки выделяются, например, в следующих тематических группах:

1) мероприятия по дистанцированию: social distancing («социальное дистанцирование»), self-quarantine («самокарантин», «самоизоляция»), elbow bump («толчок в локоть»);

2) характеристика человека в период изоляции: patient zero («нулевой пациент»);

3) средства защиты: PPE / personal protective equipment («индивидуальные средства защиты»);

4) трудовая деятельность в период изоляции: WFH / working from home («работать из дома»), shelter-in-place («жилье на месте» / «занять ближайшее укрытие»); в русском языке для этих номинаций более популярными оказались существительные, образованные на базе сочетаний: *удаленка* – *удаленная работа*, *дистанционка* – *дистанционная работа*, *дистанционное обучение*, *бесконтакт* – *бесконтактная доставка* и под.;

5) характеристика информационных процессов: infodemic («информационная эпидемия»); термин является более ранним, возник в 2003 г. во время эпидемии атипичной пневмонии), post-truth («постправда», термин 2016 г., ставший актуальным во время событий 2020), fake news («фейковые новости», термин 2017 г., также актуальный в период борьбы COVID-19);

6) периодизация распространения COVID-19: first wave («первая волна»), second wave («вторая волна»); данные сочетания существовали в русском языке, но в ином значении, не связанном с заболеваниями; в настоящее время, вероятно, под влиянием английского стали использоваться для номинации периодов болезни, эпидемии.

Формирование новых значений существующих в русском языке слов и выражений (в том числе и под влиянием калькирования) является «фактором роста» русского словаря и показателем его «лингвистической открытости». В этой связи принципиально важными представляются: 1) наблюдение за пополнением лексического фонда, 2) максимально точная фиксация значений вошедших единиц, 3) систематическое обновление словарных статей существующих (и действующих) русских словарей (в

частности, по образцу обновлений статей Оксфордского словаря, которое осуществляется ежеквартально).

Примеры подобного межъязыкового взаимодействия позволяют говорить о важности социального взаимодействия в экстраординарных мировых ситуациях и «указывают на необходимость комплексного проблемно-ориентированного изучения техник культурного трансфера в условиях многоязычного обмена экспертными знаниями» [Фещенко, Бочавер 2016; 6].

Литература

1. *Крысин Л.П.* Вторичное заимствование и его описание в толковом словаре // Проблемы русской лексикографии: Тезисы докладов межд. конференции. – М., 2004. – С. 54–56.

2. *Шанский Н.М.* Русский язык. Лексика. Словообразование: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1975. – 240 с.

3. *Фещенко В.В., Бочавер С.Ю.* Теория культурных трансферов: от переводоведения – через cultural studies – к теоретической лингвистике // Лингвистика и семиотика культурных трансферов: методы, принципы, технологии: Коллективная монография / Отв. ред. В.В. Фещенко. – М.: Культурная революция, 2016. – С. 5–35.

4. *Oxford Dictionary of English, Revised Edition*, Oxford University Press, C. Soanes and A. Stevenson, Publication date: 11 August 2005.

5. *Oxford Dictionary Online*. [Электронный ресурс] URL: <https://languages.oup.com> (дата обращения: 10.09.2020)

6. *New Oxford Dictionary of English*. [Электронный ресурс] URL: <https://web.archive.org/web/20140605051658/http://www.mantex.co.uk/2009/07/29/new-oxford-dictionary-of-english> (дата обращения: 10.09.2020)

А.Б. Насырова

(Карагандинский технический университет)

КУЛЬТУРА РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧИЯ

В настоящее время проблема чистоты языка, его правильного употребления привлекают внимание не только многих ученых-лингвистов, но и представителей широкой общественности. Если проблема лингвоэкологии является значимой в условиях одноязычного общества, то ее значение возрастает в двуязычном обществе. Однако, если макаронизмы в художественных произведениях выполняют юмористическую функцию, то смешение лексических элементов разных языков вызывает противоречивые мнения.

Нам бы хотелось рассмотреть некоторые вопросы культуры речевого общения в условиях Казахстана, который является двуязычным, а в некоторых случаях и полиязычным. Мы попытались проанализировать использование лексических единиц казахского и русского языков в речи говорящих, материалах СМИ, и попытаться выяснить, каковы функции этих словоформ, какова цель употребления их в речи.

Языковая ситуация в республике такова, что смешение языков стало наиболее частым явлением, особенно с развитием социальных сетей.

Литература

1. *Хасанов Б.* Казахско-русское художественное двуязычие. - Алма-Ата: Рауан, 1990
2. *Казкенова А., Жиренов, С.* Самостоятельное развитие и взаимное влияние казахского и русского языков в Республике Казахстан// *Przegląd wschodnioeuropejski*, 2015, VI/2, 143-152
3. *Карлинский А.Е.* О некоторых основных понятиях теории взаимодействия языков// *Карлинский, А.Е., Взаимодействие языков: билингвизм и языковые контакты.* - Алматы, 2011, 38-55
4. *Чайковская Н.Н., Осенмук Л.П.* О некоторых тенденциях влияния казахского языка на русский язык в Казахстане. В: *Русский*

язык как язык межкультурного и делового сотрудничества в полилингвальном контекста Евразии. 2009. – 153-157.

А.А. Позднякова

*(Российский государственный университет
им. А.Н. Косыгина)*

Т.П. Чепкова

*(Московский педагогический государственный
университет)*

СЕМАНТИКА КВАЗИТЕРМИНОВ ПЕРИОДА ВЫНУЖДЕННОЙ САМОИЗОЛЯЦИИ

В данной работе рассматриваются вопросы, связанные с семантическими особенностями новых слов и сочетаний, появившихся или активизировавшихся в речи россиян в период вынужденной самоизоляции. Эти единицы номинировали новые понятия, но сразу стали восприниматься обществом как необходимый языковой материал для обслуживания сферы социальных изменений в широком смысле этого слова. Анализ подзаконных актов, материалов прессы последних месяцев, сообщений интернет-форумов позволил выделить наиболее актуальные тематические группы, включающие:

1) наименования ограничительных мероприятий (*вынужденная самоизоляция, социальная дистанция, режим повышенной готовности, противоковидные ограничения, масочный режим, социальная разметка* и под.);

2) наименования структур периода ограничений (*противоковидный пост, противоковидный госпиталь, противоковидная палата, чистая зона, красная зона* и под.);

3) наименования отдельных социальных групп (*группа риска, группа поддержки, волонтеры COVID* и под.);

4) наименования статуса человека в период ограничений (*нулевой пациент, подозрительные пациенты, дистанционный работник, удаленный работник* и под.);

5) наименования средств медицинской защиты, помощи и медицинских мероприятий (*средства индивидуальной защиты, тест-система ПЦР, противоковидная терапия, противоковидная вакцина* и под.);

6) наименования результатов противовирусных манипуляций (*условно положительный результат, коллективный иммунитет, иммунитет толпы* и под.);

7) наименования форм работы в период ограничений (*удаленная работа (удаленка), дистанционная работа (дистанционка), дистанционное обучение (дистанционка, дистант), бесконтактная доставка* и под.);

8) наименования форм информационного взаимодействия в период ограничений (*актуальная COVID-информация, информационная эпидемия (инфодемия), противоковидный гаджет* и под.);

9) наименования экономических и квазиэкономических реалий (*противоковидный портфель, стимулирующие COVID-выплаты, противоковидные послабления, противоковидные субсидии, бесконтактная оплата, курс лимона, курс имбиря* и под.);

10) наименования временных периодов/отрезков, связанных с распространением COVID-19 (*ник, плато, первая волна, вторая волна* и под.).

Не обладая чётким терминологическим статусом и занимая по отношению к терминологии «подчинённое положение» [Татаринов 1996; 256], рассматриваемые лексические единицы стоят ближе к профессионализмам, поскольку сохраняют некоторую метафоричность (*инфодемия, дистанционка*), но отдаляются от них частотой и сферой употребления (ср., например: *вторая волна* и *противоковидный портфель*). Выделенные единицы знакомы большей части российского общества, хотя употребляются ограниченно, зачастую отдельными социальными группами, что отличает их от профессионализмов, которые фигурируют в узком кругу специалистов.

Очевидно, логичнее называть данные языковые единицы квазитерминами, не противопоставляя их жёстко терминам в традиционном понимании этого слова (термин как «лексическая единица определённого языка для специальных целей, обозначающая общее – конкретное или абстрактное – понятие теории определённой специальной области знаний или деятельности» [Лейчик 2006; 32].), подчёркивая, однако, их автономный статус и неологизм.

Сферы, в которых формируются рассматриваемые лексические единицы, не являются отраслями знания. Это, скорее, некие области социального взаимодействия, которые активизируются в «стрессовых» для общества ситуациях, в данном случае – на фоне борьбы с пандемией. Как единицы языка квазитермины (слова и сочетания) обладают такими признаками, как цельнооформленность, идиоматичность, постоянство лексического и структурного состава, однако при этом часто сохраняют метафоричность (*первая волна, вторая волна, красная зона*), связь с конкретным понятием (*удаленная работа, коллективный иммунитет*), иногда – с именем собственным (*тест Мюллица, Мюллис-тест* как аналог номинаций *ПЦР-тест, ПЦР-диагностика*). И «если специфические качества термина проявляются только внутри терминологического поля, то квазитермин часто не теряет своих дефинитивных и системных характеристик и за его пределами» [Джасим, Позднякова 2013; 297].

Систематизация данных лексических единиц даёт возможность охарактеризовать особенности семантики и структуры, определить мотивационные составляющие каждой из групп, входящих в общее терминопле «вынужденная самоизоляция».

Литература

1. Джасим Муна Ареф, Позднякова А.А. Семантика квазитерминов и терминологических сочетаний периода «вынужденной коммуникации» (на материале

- иракского диалекта арабского языка) // Преподаватель XXI век, 2013. – № 1. – С. 296–302.
2. Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Эдиториал УРСС, 2006. – 256 с.
3. Лейчик В.М. Классификация терминосистем // Termonologija, 2008. – № 15. – С. 10–16.
4. Татаринов В.А. Теория терминоведения: В 3-х т. / Т. 1. Теория термина: история и современное состояние. – М.: Московский лицей, 1996. – 311 с.

И.А. Субботкина

(Московский государственный технический университет
им. Н.Э. Баумана)

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ БИБЛЕЙСКИХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ В СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ СМИ

Так называемый «библейский» параметр современной русскоязычной культуры и, как следствие, нашего русскоязычного информационного пространства является настолько древним и потому настолько привычным, что современный человек не вычленяет его. Речь идёт о таких общеизвестных словах как *благодарность, благоприятный, воскресение, доброта, щедрость, образ* или о таких выражениях, как *камень преткновения, козел отпущения, манна небесная, в поте лица своего, блудный сын, глас вопиющего в пустыне, беречь как зеницу ока, испытать чашу до дна, вернуться на круги своя.*

Для носителей языка эти слова и выражения давно и полностью "обрусели" и, как правило, утратили исходный смысл. Так, например, выражение «*не судите, да не судимы будете*» понимается как "если ты не будешь судить других людей, то и другие люди не будут тебя судить", в то время,

как в исходном тексте речь идет об отношениях человека и Бога, а именно: "если ты не будешь судить других людей, то и Бог не будет судить тебя".

Ко второй группе библейских элементов относятся такие высказывания, в которых современным языком утрачены исходные значения слова. Например, выражение "*зарыть талант в землю*" - понимается как сожаление о впустую растроченном таланте какого-то человека, потому что библейское значение слова "талант" как слиток золота или серебра сейчас неактуально. Встретив слово "апокалипсис", мы сразу же считываем смысл "глобальная страшная катастрофа, в которой гибнет множество людей". А вот знакомые с исходным библейским текстом люди связывают с этим словом радостное предсказание о втором пришествии Христа и об окончательной победе добра над злом.

В современном инфопространстве достаточно много библейских элементов разного уровня, которые, совершенно не считываются как сигналы из Библии. Например, такие: *Кто не работает, тот не ест; Кто с мечом к нам придёт, тот от меча и погибнет.*

При этом неприемлемы случаи использования библеизмов в значении диаметрально противоположном исходному: *Имя им – легион* в статье о художниках-участниках выставки или *Хлебом единым* в статье о раздаче хлеба мирным жителям.

Литература

1. *Верещагин Е.М.* Как читать Священное Писание? М.: Эксмо, 2008. – 318 с.

2. *Кузнецова В.Н.* Евангелие от Иоанна. Комментарий. М.: Общедоступный православный университет, основанный протоиереем Александром Менем, 2010. – 170 с.
3. Новый Завет на греческом и русском языках. М.: Российское Библейское Общество, 2002. – 798 с.
4. *Успенский Б.А.* История русского литературного языка. М.: Аспект Пресс, 2002. – 560 с.

Т.Л. Шапошникова, О.А. Гордиенко
(Кубанский государственный технологический университет)
**ИНТЕРМЕДИАЛЬНОСТЬ В ПРЕПОДАВАНИИ
РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ИНОСТРАННЫМ
СТУДЕНТАМ В УСЛОВИЯХ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ
ГЛОБАЛИЗАЦИИ⁶⁷**

Под интермедиаальностью понимают в узком смысле сочетание трёх медиа: звука, слайда и видео, а в широком смысле – сочетание нескольких подходов к анализу художественной культуры в целом или отдельного произведения [Хаминова, Зильберман, 2014; 38]. Материалом для нашего анализа послужили электронные образовательные ресурсы, созданные для иностранных студентов инженерного вуза по русской литературе, в которых сочетается культурологический, краеведческий, аксиологический подходы, а также широко используется мультимедиа [Кубань и Северный Кавказ в художественной литературе, 2017; Литература юга России, 2017]. Остановимся на сочетании первых подходов как наиболее актуальных в условиях глобализации, которая затронула социокультурные различия стран.

⁶⁷ Доклад подготовлен по результатам реализации проекта № 03.Z72.21.0048 2017 г. Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках реализации Федеральной целевой программы «Русский язык» на 2016–2020 годы.

Тексты, представляющие иную культуру, не могут быть в полной мере поняты носителями другой национальной культуры, потому что «каждой культуре свойственны свои особые способы видения мира» [Гусинский, Турчанинова, 2003, с. 68], а от принадлежности к национальной культуре зависит мировосприятие в целом и оценка позиций другой культуры. В этой связи нам предстояло познакомить с русской культурой и с культурой кубанского казачества, с адыгейской культурой и с культурой других национальностей Северного Кавказа представителей арабской культуры и культуры стран Африки. В этом случае невозможно было сопоставление культур, а только предъявление историко-культурных комментариев, которые позволяют вызвать интерес к истории данной местности, к национальным обычаям, дают возможность иностранным студентам проследить соблюдение обрядов, выполнения культурных табу в современном городском быте, объясняют культурно-обусловленное поведение многонационального населения юга России.

Знакомство с духовным миром жителей России через общечеловеческие культурные ценности, отражённые в русской литературе, позволяет осуществить идею продвижения русского языка и русской литературы в мире, продемонстрировать высокие нравственные ориентиры русского народа, отражённые в литературных произведениях, и тем самым вывести иностранных учащихся за пределы рамок их родной литературы, осуществить идею социокультурной глобализации.

Литература

1. *Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И.* Введение в философию образования. – М., 2003. – 248 с.
2. *Кубань и Северный Кавказ в художественной литературе X – первой половины XIX веков: Лингвострановедческое пособие для иностранных студентов, изучающих русский язык на Юге России.* Электронный образовательный ресурс // Под ред. Т.Л.

- Шапошниковой. – КубГТУ. Краснодар, 2017. URL: <http://kubaninost.ru/course/view.php?id=6> (дата обращения: 18.09.20)
3. *Литература юга России. Первая треть XX века*: Электронный образовательный ресурс: Учебные материалы по лингвострановедению и лингворегионоведению для иностранных студентов 1 курса из ближнего зарубежья / Под ред. Т.Л. Шапошниковой. – КубГТУ. Краснодар, 2017. URL: <http://rls.kubstu.ru/lit6/> (дата обращения: 18.09.2020).
4. *Хаминова А.А., Зильберман Н. Н.* Теория интермедиальности в контексте современной гуманитарной науки // Вестник Томского государственного университета. 2014. № 389. С. 38-45.

СОДЕРЖАНИЕ

| | | |
|---|--|----------|
| ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ | | 3 |
| Алефиренко Н.Ф., Шахпутова З.Х. | Автохтонная синергия дискурса художественного текста) | 3 |
| Араева Л.А., Федосеев М.И. | Русская языковая картина мира в период коронавирусной пандемии | 6 |
| Богатырев Д.К. | Язык и культура в эпоху глобальных трансформаций: опыт серии «русский путь: pro et contra» | 8 |
| Боженкова Н.А., Каличкина Т.И., Пантелеева А.П. | Ирония и парцелляция как актуальные формы отражения действительности В политическом дискурсе | 9 |
| Воробьев В.В. | Лингвокультурологическая концепция как методология перехода от теории описания триады «язык-культура- личность» к практике иноязычного обучения | 12 |
| Дускаева Л.Р., Иванова Л.Ю. | Коммуникативная санация в онлайн-комьюнити | 16 |
| Загидуллина М.В. | Семиотические ресурсы современной медиакоммуникации как вызов естественным языкам | 18 |

| | | |
|---|---|----|
| Захарова В.Т. | Сакральные топосы Нижегородской земли в литературе (в освещении участников VII Международной научной конференции «Нижегородский текст русской словесности как постижение национальной ментальности», 2019 г.) | 20 |
| Козловская Н.В. | Фактор адресата в современной оперативной неографии | 22 |
| Куликова Э.Г. | Русские этикетные формы в контексте идей современной лакунологии | 24 |
| Лаптева М.Л. | «Чужое» в «своем» фразеологическом пространстве: концепция лексикографирования | 26 |
| Малюга Е.Н., Орлова С.Н. | Лингвокультурные параметры профессиональной коммуникации | 28 |
| Мамонтов А.С., Богуславская В.В., Чинь Тхи Ким Нгок | Национально-ориентированная лингвострановедческая учебная лексикография: теоретические и прикладные аспекты | 29 |
| Маслова В.А. | Русский язык как культуросозидающий фактор: взгляд сквозь призму лингвокультурологии | 33 |

| | | |
|---|--|----|
| Молокова Т.А. | Особенности интеграции гуманитарных и технических знаний в строительном университете | 35 |
| Тирандо Р.Г. | Создание и использование цифровых образовательных ресурсов в практике преподавания русского языка и русской литературы как иностранных (из опыта Гранадского университета) | 37 |
| Шапошникова И.В. | Теоретические и прикладные задачи исследования русской языковой личности в условиях постсоветской реальности | 37 |
| Щукин А.Н. | Учебниковедение в системе подготовки студентов-филологов к профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного | 39 |
| ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ВОПРОСЫ РУСИСТИКИ | | 41 |
| Абрамов В.П., Абезгауз Е.С. | О проблемах филологического образования в современной России | 41 |
| Барабаш В.В., Трофимова Г.Н. | Роль и место эмоджи в информационном образе события | 44 |
| Вепрева И.Т. | Метаязыковые высказывания как сигналы социально-психологического климата периода коронавирусной пандемии | 46 |

| | | |
|--|--|----|
| Игнатович Т.Ю., Биктимирова Ю.В. | Русский язык в полиэтническом Забайкалье: результаты и перспективы исследования | 48 |
| Ицкович Т.В. | Аксиологический потенциал метафоры в религиозной коммуникации | 51 |
| Михальченко В.Ю., Биткеева А.Н. | Языки единения в полиэтнических государствах: теоретические подходы и практические решения | 53 |
| Московкин Л.В., Щукин А.Н., Янченко В.Д. | Опыт создания «Лингводидактического биографического словаря» | 58 |
| Рацибурская Л.В. | Словообразовательные неологизмы в российском интернет-пространстве (на материале электронных СМИ) | 60 |
| Арефьева Н.Г. | Хозяйственный код в лингвокультурном пространстве диалектоносителей (на материале фразеологии русских говоров юга Украины) | 62 |
| Барабаш О.В. | Межъязыковые параллели славянского происхождения в русской и болгарской юридической терминологии | 65 |
| Беляева И.В. | Языковые контакты и элиминирование лексико-грамматических лакун | 67 |

| | | |
|--|---|-----|
| Валентинова О.И., Денисенко В.Н., Рыбаков М.А. | Семантика категорий вида и степени длительности русского глагола как предмет системного анализа | 69 |
| Генералова Е.В. | Проблемы лексикографирования новейшей фразеологии русского языка | 71 |
| Евдокимова С.В. | Выявление актуальных языковых вариантов по материалам СИБАС на примере пары (<i>кавказец / хач</i>) | 73 |
| Зубенко Я.В. | Нарративные стратегии в истории исследования текстовых структур | 75 |
| Ионова С.В., Лешутина И.А. | Диагностика речевого поведения личности в прикладных лингвистических исследованиях | 78 |
| Китанина Э.А. | Языковой менталитет политика: дискурсивная стратификация ценностей | 82 |
| Ковтуненко И.В. | Проблемы осмысления контекста в аспекте обучения русскому языку в иноязычной аудитории | 86 |
| Косарева Л.А. | Грамматическая система русского языка и практика преподавания РКИ (конфликтные вопросы) | 103 |

| | | |
|-----------------------------------|---|-----|
| Крашевская Н.В. | Что нового может дать лингводидактика для понимания загадок русского языка. Загадка номер один: постфикс -ся | 105 |
| Куликова В.А. | Специфика оценочной семантики новообразований в заголовках интернет-СМИ | 107 |
| Ли С.И. | Внешние детерминанты формирования языковой картины мира (на материале имен натурфактов в русском, английском, китайском, тюркских языках) | 109 |
| Минеева З.И. | Неологизмы, образованные сложением, в современном русском языке | 111 |
| Минеева З.И. | Образование сложных феминитивов в современном русском языке | 115 |
| Михайлова О.А., Михайлова Ю.Н. | Метафора в научной коммуникации | 118 |
| Перотто М. | Трудности в переводе с русского на итальянский у детей-билингвов и студентов, изучающих РКИ | 120 |
| Пикулева Ю.Б., Киреева А.А. | Актуальные метафорические модели в публичном дипломатическом дискурсе | 124 |

| | | |
|--|---|-----|
| Прокофьева Н.А., Щеглова Е.А. | Особенности лексической репрезентации тематического поля «Китай» в периодических географических изданиях XIX века | 126 |
| Рядовых Н.А. | К вопросу о категориально-текстовом анализе акафиста | 128 |
| Сатучина Т.Ю. | Зависимость стратегий толкования слова от его лексико-семантических характеристик | 130 |
| Семенова Н.В., Амлинская Ю.Р., Пуляевская А.М. | Лингвометодический потенциал «национального корпуса русского языка» в аспекте РКИ | 132 |
| Субботкина И.А. | Языковые средства выражения авторизации высказывания: осложненные предложения авторизирующего типа | 134 |
| Тимофеев С.Е., Стародубец С.Н. | Специфика идеологизации составного наименования <i>вежливые люди</i> в современном русском и его эквивалентов <i>little green men /</i> <i>polite people</i> в современном английском языке | 136 |
| Третьякова Л.Н. | COVID-19 и военная метафора | 138 |
| Шаклеин В.М. | Социостратификационный аспект лингвострановедения | 140 |

| | | |
|---|---|-----|
| Шустикова Т.В. | Интеллектуальная и эмоциональная активность обучающихся на стартовом уровне овладения РКИ | 143 |
| Щеникова Е.В. | Активные морфолого-словообразовательные процессы в интернет-коммуникации | 146 |
| ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В РАЗНЫХ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ СРЕДАХ | | 148 |
| Абайдельданова М.К., Екшембеева Л.В. | Русский язык в Казахстане: дифференциация программ обучения | 148 |
| Барышникова Е.Н., Трофимова Г.Н., | Цифра как инструмент изучения русского языка в сфере межкультурной коммуникации личности и общества | 150 |
| Дзюба Е.М., Латухина А.Л. | Вербализация сенсорики городского пространства Нижнего Новгорода на занятиях по РКИ | 153 |
| Крючкова Л.С. | К проблеме понимания иностранными учащимися обобщённо-грамматической семантики | 155 |
| Лысакова И.П. | Работа с газетой в иностранной аудитории: социолингвистический аспект | 157 |
| Маркова Е.М. | Русский язык в условиях близкородственной (русско-словацкой) лингвокультурной среды | 158 |

| | | |
|--|---|-----|
| Степаненко В.А., Нахабина М.М., Кольовска Е.Г. | Новый поликультурный мир – новый учебник | 162 |
| Хромов С.С. | Лингводидактические основы обучения русской интонации в мультинациональной аудитории в свете экспериментальных данных | 164 |
| Алахвердиева Л.К. | Культурная идентичность и кросс-культурная компетенция | 167 |
| Баранова И.И. | Формирование у иностранных учащихся языковой компетенции на основе учебного пособия «Русский глагол» | 170 |
| Боброва М.В., Бобров Д.А. | Антропонимы в образовательном пространстве русского языка и культуры | 171 |
| Борченко В.С. | Реализация аудиовизуальной компетенции на занятиях по РКИ (включенное обучение) | 174 |
| Веселовская Т.С. | Прагматический компонент в учебниках для детей: корпусный подход | 176 |
| Вольская И.И. Вольская Е.А. | Особенности преподавания русского языка как инострannого магистрантам в техническом вузе | 177 |

| | | |
|--------------------------------------|---|-----|
| Галкина Т.Г. | Возможности использования социальных сетей и блогов в процессе изучения и преподавания русского языка как иностранного (на примере INSTAGRAM) | 179 |
| Доган М.Г. | Лингводидактический аспект описания русских возвратных глаголов с префиксами | 184 |
| Железнякова Е.А. | Лексика в обучении детей русскому языку как неродному: этнокогнитивный подход | 185 |
| Завьялова О.С. | Проблемы формирования грамматической компетенции у китайских студентов при обучении РКИ | 187 |
| Ильина О.А., Науменко Ю.М. | Обучение устной диалогической речи с позиции интенционального подхода (на материале русского языка как иностранного) | 189 |
| Исмаилова Х.Э., Пшеничникова А.Ю. | Лингводидактические основы педагогического проектирования системы обучения русскому языку испаноговорящих (гватемальских) учащихся | 191 |
| Кириллина К.П. Стрельчук Е.Н. | Обучение русской фонетике при помощи музыкального инструмента <i>варган</i> | 193 |

| | | |
|----------------------------------|---|-----|
| Киселева Н.Ю. | Тексты-примитивы как средство развития письменного дискурса школьников с речевыми нарушениями | 196 |
| Колесникова В.В. Бочкова О.С. | Преподавание русского языка иностранным гражданам и лицам без гражданства по программам магистратуры и аспирантуры (довузовский этап) | 198 |
| Колядина Т.Е. | Преподавание языка специальности иностранным учащимся экономического профиля на этапе довузовской подготовки | 200 |
| Комышкова А.Д. | Концептуальный анализ на занятиях РКИ: из опыта преподавания дисциплины «основы русского языкового менталитета» в иностранной аудитории | 204 |
| Коробкова Н.В. | Потенциал способов и средств выражения определительных отношений в русском языке в практике РКИ | 206 |
| Ли Цзяци | Реализация продукт-ориентированного подхода в обучении китайских студентов безэквивалентной лексике на занятиях по РКИ | 209 |

| | | |
|--|--|-----|
| Марьянович Д. | Своеобразие духовного стиха и его стилистические особенности в лингвокультурной традиции русского и сербского народов | 213 |
| Нгуен Ву Хыонг Ти | Использование образовательных игр при обучении русской фразеологии во вьетнамской аудитории | 216 |
| Новиков Р.А. | Учебные пособия по русскому языку для учащихся Мьянмы | 220 |
| Nurgaliyeva S.A., Maigeldiyeva Sh.M., Iztleuova Zh. B. | The professionally-oriented foreign language teaching to future teachers in non - language higher education institution | 222 |
| Павловская И.Г., Макевнина И.А. | Анализ поэтического текста на занятиях по русскому языку как иностранному | 224 |
| Полякова Е.В., Ковалева А.В. | Реализация воспитательного аспекта в обучении русскому языку как неродному (на материале фразеологических единиц) | 226 |
| Попкова Е.Б. | Формирование навыков и умений в продуктивных и рецептивных видах речевой деятельности у арабских учащихся на начальном этапе | 228 |
| Раина О.В. | Изучение русского языка сквозь призму фразеологии | 230 |

| | | |
|--|---|-----|
| Рябоконева О.В. | Трудности формирования аудитивных навыков и умений у турецких учащихся при обучении РКИ на начальном этапе вне языковой среды | 232 |
| Садури Х. | Русские глаголы движения в арабской аудитории | 236 |
| Урванцева Н.Г. | Лингвострановедение на уроках РКИ (на материале номинаций кондитерских изделий лексико-тематической группы «История») | 237 |
| Черновалюк И.В. | Учебник РКИ как методический феномен | 239 |
| Шевелева Т.Н. | Формирование социокультурной компетенции при изучении страноведческого материала (Нижегородский текст на занятиях РКИ) | 241 |
| ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИЗУЧЕНИИ И ПРЕПОДАВАНИИ ЯЗЫКА | | 244 |
| Бондарева О.В. | Современная цифровая образовательная среда в России: состояние и перспективы | 244 |
| Корчагина Е.Л. | Эффективные формы контроля в современных условиях цифрового обучения | 246 |
| Лебедева М.Ю., Купрещенко О.Ф. | Цифровое чтение в современной школьной реальности: взгляд с позиции учителя | 248 |

| | | |
|--|--|-----|
| Романова Т.В., Хоменко А.Ю. | Лингвистическое моделирование как инструмент атрибуции текста | 250 |
| Шипелевич Л. | Особенности обучения РКИ в системе онлайн | 252 |
| Адамия З.К. | Об опыте проведения вебинаров по РКИ | 255 |
| Берарди С. | Моделирование учебного процесса РКИ в Болонском университете во время эпидемии COVID-19 | 260 |
| Буглакова Л.М. | Экзамены по РКИ в Болонском университете в условиях социального дистанционирования | 262 |
| Бортников В.И. | К измерению эквиритмичности разновременных русских переводов поэмы Дж. Мильтона «Потерянный рай» (на материале вступления) | 263 |
| Давыдова Э.В., Пиневиц Е.В. | Дистанционное обучение на подготовительном отделении в условиях пандемии | 265 |
| Карелова М.А., Свешникова О.А., Грунина Е.О. | Теория поколений и современные технологии обучения | 267 |
| Карлуччио А.В., Тихонович Т.И. | На дистанции: недостатки и преимущества изучения русского языка онлайн | 270 |

| | | |
|--|---|-----|
| Козловцева Н.А. | Компьютерный диалоговый тренажёр по РКИ как инструмент активизации навыков устной речи для начинающих | 273 |
| Пашкова М.Н. | Применение фреймовых технологий в образовательном пространстве вуза естественно-технической направленности с целью формирования основных компетенций иностранных учащихся | 275 |
| Романова Т.Ю., Рубцова Е.А. | Аутентичный видеоматериал как средство обучения русской разговорной речи в электронной образовательной системе | 279 |
| Цыренова М.И. | Использование онлайн-ресурсов в практике дистанционного обучения русскому языку как иностранного в условиях больших групп | 280 |
| РУССКОЕ СЛОВО В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ | | 285 |
| Есенова Т.С., Есенова Г.Б. | Функционирование национально-региональной лексики в художественном тексте | 285 |
| Коваленко А.Г., Пороль П.В. | «Китайский текст» в поэзии М. Цветаевой и В. Маяковского | 290 |

| | | |
|---|--|-----|
| Лауэдж У. | Лингвометодический аспект анализа художественного текста: этапы работы над фрагментами поэмы А.С.Пушкина «Цыганы» и перевода П. Мериме | 293 |
| Николина Н.А., Петрова З.Ю., Фатеева Н.А. | Прецедентные имена в составе компаративных тропов современной русской прозы | 295 |
| Озерова Е.Г. | Апперцептивная номинация в художественном тексте | 297 |
| Скнарев Д.С. | Семантические свойства фразеологизмов в художественном тексте (на материале романа Ч. Айтматова «Плаха») | 299 |
| Тучина О.Р., Шапошникова Т.Л. | Становление межкультурной идентичности у студентов инженерного профиля с использованием произведений мировой литературы | 301 |
| Чумак-Жунь И.И. | Ассоциативно-вербальная сеть как средство проявления дискурсивной личности поэта | 303 |
| Акай О.М. | Проявление грамматической лакунарности в аспекте категории модальности | 305 |
| Андреева Я.Е. | Культурно-маркированная лексика в романе Гузели Яхиной «Зулейха открывает глаза» и его переводе на китайский язык | 307 |

| | | |
|------------------|--|-----|
| Желтова Н.Ю. | Художественная концептосфера литературы Русского Константинополя: проблемы и пути формирования | 309 |
| Иванчук И.А. | Эпитет как особенное и общее в стилистической манере создания образов «Детства» Л.Н. Толстого и «Детства» А.М. Горького | 311 |
| Ковальская И.А. | Функционально-семантические особенности местоимений в прозаическом тексте (на материале рассказа Р. Сенчина «Первая девушка») | 313 |
| Колесникова Е.Д. | Реализация концепта «Безумие» в поэме А.С. Пушкина «Медный всадник» в сопоставлении с французскими переводами | 315 |
| Кривошапова Н.В. | Стилистические функции антропонимов в прозе Захара Прилепина | 318 |
| Лекарева О.В. | Лексические маркеры диалогов в текстах фэнтези Ольги Громыко | 320 |
| Михайлова О.Е. | Формирование лингвокультурологической компетенции при изучении текстов современной русской литературы на занятиях с иностранными слушателями | 322 |
| Орлова Г.В. | Архетипы воина и святого в рассказе А.Н. Толстого «Русский характер» | 324 |

| | | |
|--|---|-----|
| Харраш Н.И. Сокур Е.А. | Художественная литература как источник лингвострановедческих сведений в практике преподавания РКИ | 326 |
| РУССКАЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРА В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ | | 329 |
| Васильева Г.М. Виноградова М.В. | Атмосферный код русской лингвокультуры в учебном словаре для иностранных студентов | 329 |
| Вашунина И.В., Зими́на М.В. | Креолизованный текст как феномен русской лингвокультуры | 331 |
| Занина Л.В. | Язык и нравственность в эпоху цифровизации: психолого-педагогический подход | 333 |
| Мокиенко В.М., Раина О.В. | Новая русская фразеология в эпоху глобализации | 342 |
| Радбиль Т.Б. | Новые явления в современной русской лексике в контексте культурной апроприации заимствований | 345 |
| Тамерьян Т.Ю. | Осетинско-русский билингвизм в контексте развития этнополитического дискурса постсоветской эпохи | 347 |
| Чеснокова О.С., Радович М. | Ономастические перифразы в национальной концептосфере | 350 |

| | | |
|--------------------------------|---|-----|
| Есенова Г.Б. | Художественный билингвизм как способ категоризации картины мира калмыков в средствах русского языка | 354 |
| Золотых Л.Г. | Лингвокультурная парадигма российских праздников | 360 |
| Каменева В.А., Рабкина Н.В. | Англоязычная лексика в профессиональном дискурсе Председателя Правительства Российской Федерации (лингвоперсонологический подход) | 362 |
| Каплунова М.Я. | Функционирование русского языка в системе высшего образования КНР | 364 |
| Картавцева Ю.В. | Вербальное представление иронии в художественной прозе Э.М. Ремарка (лингвопрагматический и переводческий аспекты) | 366 |
| Корнейчук С.П., Скнар Г.Д. | Глобализация как подмена смыслов базовых концептов культуры | 368 |
| Королева С.Б. Поршнева Е.Р. | Проблема варваризации современного образовательного дискурса (русский язык) | 370 |
| Космачева О.Ю. | Особенности интерпретации образного слова в интернет-пространстве | 376 |
| Лавицкий А.А. | Безэквивалентная лексика в билингвальном лингвокультурном пространстве Беларуси | 378 |

| | | |
|-------------------------------------|---|-----|
| Морозова Л.Ю. | Английские кальки в русском словаре периода борьбы с COVID-19 | 380 |
| Насырова А.Б. | Культура речевого общения в условиях двуязычия | 383 |
| Позднякова А.А., Чепкова Т.П. | Семантика квазитерминов периода вынужденной самоизоляции | 384 |
| Субботкина И.А. | Особенности использования библейских высказываний в современных российских СМИ | 387 |
| Шапошникова Т.Л., Гордиенко О.А. | Интермедиальность в преподавании русской литературы иностранным студентам в условиях социокультурной глобализации | 389 |

Научное издание

РУССКИЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОМ НАУЧНОМ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Издание подготовлено в авторской редакции

Технический редактор *Е.В. Попова*
Дизайн обложки *Ю.Н. Ефремова*

Подписано в печать 23.10.2020. Формат 60×84/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Таймс.
Усл. печ. л. 23,95. Тираж 200 экз. Заказ 1283.

Российский университет дружбы народов
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Типография РУДН
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3, тел. 952-04-41