



РОССИЙСКИЙ ФОНД
ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ
ИССЛЕДОВАНИЙ



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФГБОУ ВО «АРМАВИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДА-
ГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ИНСТИТУТ РУССКОЙ И ИНОСТРАННОЙ ФИЛОЛОГИИ
КАФЕДРА ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ФИЛОЛОГИИ И
ЖУРНАЛИСТИКИ

**Сборник научных статей по
итогам работы Региональной
научной конференции
с международным участием**

***«Динамика языковых процессов
в условиях поликультурного про-
странства Северного Кавказа»***

11-13 октября 2017 г.

Том 2

Конференция проводилась при поддержке Российского фонда
фундаментальных исследований и Министерства образования,
науки и молодежной политики Краснодарского края
в рамках научного проекта № 17-14-23501 а(р)

Армавир
2017

УДК 81.22
ББК 81
Д 46

Печатается в в рамках научного проекта № 17-14-23501 а(р) при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований и Министерства образования, науки и молодежной политики Краснодарского края

Редакционная коллегия:

Чернова Л.В., Дорофеева О.А., Лоба В.Е., Безруков А.А.,
Ковальчук Д.А.

Д 46

Динамика языковых процессов в условиях поликультурного пространства Северного Кавказа: Сборник научных статей по итогам работы Региональной научной конференции с международным участием (11-13 октября 2017 года). Т. 2. - Армавир: Изд. Д.С. Ершов, 2017. – 328 с.

ISBN 978-5-6040026-5-0

Сборник включает статьи по широкому кругу проблем, связанных с языковыми процессами в условиях поликультурного пространства Северного Кавказа.

Издание адресовано преподавателям, аспирантам, студентам, научным работникам, а также всем тем, кто интересуется междисциплинарными вопросами в контексте филологической проблематики.

ISBN 978-5-6040026-5-0

УДК 81.22
ББК 81

© Авторы статей, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 5. Проблемы преподавания РКИ в поликультурной и полиэтнической среде

<i>Бальхина Т.М., Юрманова С.А., Аббасова А.А.</i> Построение текста-рассуждения как вид исследовательской деятельности (к проблеме оценивания субтекста «Говорение» ТРКИ-III)	7
<i>Белякова А.М.</i> Формирование коммуникативной компетенции в студенческой полиэтнической среде	15
<i>Большакова Н.В., Сопунова С.Г., Ниматулаева М.Д.</i> Психолого-методический аспект системы упражнений для обучения студентов-иностранцев монологической речи	20
<i>Бочарникова О.В.</i> Лингводидактические особенности преподавания русской дериватологии в полиэтнической аудитории ...	27
<i>Гламазда С.Н.</i> Роль межкультурной коммуникации в формировании речевой культуры и коммуникативной компетенции студентов-иностранцев	32
<i>Дорофеева О.А.</i> Обучение диалогическому общению студентов-иностранцев (из опыта преподавания РКИ в ФГБОУ ВО «АГПУ»)	38
<i>Егорова О.Н.</i> Современные методы обучения русскому языку как неродному в контексте компетентностной парадигмы	43
<i>Кролевецкая И.В.</i> Использование стандартной офисной программы PowerPoint для создания тренажёров, игр, викторин, квестов по РКИ	48
<i>Кулькова Р.А.</i> «Лес рук» на занятиях по развитию речи (из опыта работы преподавателя РКИ)	57
<i>Ли Цзинь Юань, Дорофеева О.А.</i> О языковом дуализме современного русского языка: взгляд иностранца	64
<i>Куриленко В.Б., Нетёсина М.С., Новикова А.К.</i> Приёмы исследовательской лингводидактики в разной аудитории: русский язык как иностранный, русский язык как второй (обучение мигрантов)	68
<i>Ниматулаева М.Д., Сопунова С.Г., Большакова Н.В.</i> Обучение иностранных студентов русскому произношению с учетом иноязычных артикуляций	73

<i>Ниматулаева М.Д., Сопунова С.Г., Большакова Н.В.</i> Особенности обучения падежной системе русского языка иностранной аудитории	77
<i>Ниматулаева М.Д., Сопунова С.Г., Большакова Н.В.</i> Исследование фонетического искажения речи на неродном языке в целях обучения речевому общению.....	83
<i>Сергеева А.Ю., Туранина Н.А.</i> Обучение русскому языку как иностранному в современной поликультурной среде.....	90
<i>Сопунова С.Г., Тимофеева Н.А., Хабарова К.В.</i> Учет этнокультурных особенностей русского народа в процессе обучения иностранных студентов русскому языку.....	94
<i>Устинов А.Ю.</i> Музыкальные жанры малой формы на занятиях РКИ.....	98
<i>Шевцова М.В., Белецкая Е.А.</i> Дуальное обучение в подготовке специалистов информационно-библиотечного дела (на примере ГБОУ ВО БГИИК)	106
<i>E. Filardo.</i> How can you factor laughter?	110

Раздел 6. Многоликий Кавказ: язык – ментальность – толерантность

<i>Анахасян Р.В.</i> Языковая ментальность Северного Кавказа.....	113
<i>Горобец А.Ф.</i> Юридические журналы в 60-е годы XIX века – открытая трибуна юридического и политического просвещения в России.....	117
<i>Евдокимова М.П.</i> Человек и его малая родина в произведениях писателей Кубани.....	125
<i>Еременко А.Ю.</i> Симбиоз русского и кавказских языков и традиций в текстах современных авторов-исполнителей	134
<i>Киселёва Е.Н.</i> Тема Кавказа в творчестве Александра Дюма..	138
<i>Кязимов К.Ш.</i> Мастерство переводчика В. Кафарова (на материале переводов произведений М. Мушвига).....	141
<i>Рыбакова А.А., Васильчук И.И.</i> Олимпиадные задания региональной направленности как средство развития толерантности школьников	149
<i>Рыбакова А.А., Горкавчук Д.М.</i> Этимологический анализ имен как средство формирования толерантной личности младшего школьника в полиэтнических условиях Кубани.....	154
<i>Чеснокова А.В.</i> Изучение народной сказки в школе в аспекте «диалога культур» Северного Кавказа.....	161

**Раздел 7. Проблемы и перспективы
функционирования русского языка в
поликультурном пространстве Северного
Кавказа**

<i>Гладченко В.Е.</i> Формирование коммуникативных умений школьников с учетом функции родного языка.....	167
<i>Горобец Л.Н.</i> Коммуникативная компетенция школьника и пути её развития в условиях поликультурного пространства на основе метапредметного подхода.....	171
<i>Демина Л.И.</i> Типологическое взаимодействие северокавказских литератур: лингвокультурный аспект	176
<i>Донская Т.К., Голиусова И.В.</i> Метод проектов в креативном развитии режиссёров-постановщиков театрализованных представлений и праздников	180
<i>Кириченко И.В.</i> Компонентный состав фразеологизмов Кубани	187
<i>Коробчак В.Н., Санников М.В.</i> Семантические особенности бизнес-лексики в народной мудрости (англо-русские параллели).....	192
<i>Крылова А.В.</i> Сигнально-побудительные средства связи самостоятельных предложений.....	197
<i>Луговая Е.В.</i> Традиции и новаторство в ранних рассказах Л. Андреева.....	206
<i>Манаенко Г.Н.</i> Языковое выражение информации: предикация и предикативность	212
<i>Несветайлова И.В.</i> Национально-культурная специфика концептов «друг» и «дружба» в русской, туркменской и английской лингвокультурах (на примере паремий)	218
<i>Никитюк А.В.</i> Семантические неологизмы новейшего периода развития русского языка	225
<i>Stéphane Herber.</i> L'interaction culturelle entre la Russie et la France au debut du XIXe siècle.....	230
<i>Тарасова И.И.</i> Социалистический роман и концепция личности в литературном процессе 20-30-х годов XX века.....	233
<i>Юрченко Д.Н.</i> Поэтическая метафора: современные подходы к термину	243
<i>Якупова Е.С.</i> Романтическое мироощущение Н. Гумилева	248

Раздел 8. Государственный и национальный языки: акценты и приоритеты

<i>Агаева З.Х.</i> Системный характер и условия преодоления акцента тюркоязычных	253
<i>Даценко О.И.</i> Функционирование русского языка в иноязычном окружении	261
<i>Донская Т.К., Ярош Н.Н.</i> Персонифицированный подход к отечественной истории	266
<i>Ковалевич Е.П., Томашева И.В.</i> Языковая гибридизация в рекламных текстах.....	277
<i>Малахова С.А.</i> Современная языковая политика Европейского Союза.....	283
<i>Новикова Т.Ф.</i> Единство образования и культуры – условие формирования личности	288
<i>Рзаева А.М.</i> Бизнес идиомы английского языка.....	294
<i>Стрельникова Л.Ю.</i> Постмодернистский стиль творчества В.В. Набокова	300
<i>Шаталина И.</i> Речевая агрессия на страницах «Российской газеты» как попытка сохранения национальной идентичности россиянина.....	312
<i>Юрченко Д.Н.</i> Русская языковая личность и особенности её коммуникации.....	318

РАЗДЕЛ 5. ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ И ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Балыхина Т.М., Юрманова С.А., Аббасова А.А.,
dekan-fpk@yandex.ru

ФГАОУ ВО «Российский университет
дружбы народов», г. Москва

ПОСТРОЕНИЕ ТЕКСТА-РАССУЖДЕНИЯ КАК ВИД ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (К ПРОБЛЕМЕ ОЦЕНИВАНИЯ СУБТЕСТА «ГОВОРЕНИЕ» ТРКИ-III)

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Исследовательская лингводидактика по русскому языку: теория, практика, инновации» за № 15-04-000567а.

Аннотация. *Рассмотрены вопросы оценки коммуникативной зрелости тестируемого на Третий сертификационный уровень владения русским языком как иностранным. Задание 15 субтеста «Говорение» рассмотрено как порождающее исследовательскую ситуацию, для успешного решения которой тестируемому необходимо задействовать мышление, воображение, внимание и память. Даются рекомендации по ведению диалога (беседы) и оцениванию задания 15.*

Ключевые слова. *Коммуникативная компетенция, ТРКИ-III, продуцирование текста-рассуждения, исследовательская деятельность, исследовательская ситуация, модели организации текста.*

Abstract. *The article concerns evaluating the level of communicative skills of the ones tested for the Third level Certificate of knowledge of Russian as a foreign language. Task 15 of the subtitle "Speaking" is considered as research imitation, the successful solution of which depends on the thinking, imagination, attention and memory. Recommendations on conversation leading and evaluating the task are given.*

Key words. *Communicative competence, TORFL-III, textual reasoning, research, research imitation, text organization models.*

Владение русским языком как иностранным на Третьем сертификационном уровне предполагает высокий уровень коммуникативной компетенции и свободное общение во всех сферах коммуникации. Согласно дескрипторам уровня, иностранец, достигший ТРКИ-III, может создать точное детальное сообщение на любую тему, демонстрируя владение моделями организации текста и средствами связи его элементов.

Целью субтеста «Говорение» является контроль сформированности целого ряда коммуникативных умений экзаменуемого [1, с. 14]. Часть 3 данного субтеста (задание 15) направлена на проверку умения «отстаивать собственную позицию в условиях свободной беседы в рамках предлагаемой тестирующим темы, связанной с обменом мнениями по морально-этическим проблемам». Протяженность диалога (беседы) задана следующим образом: количество реплик тестируемого – не менее 10; время выполнения задания – до 15 минут, без предварительной подготовки.

Таким образом, перед экзаменуемым поставлена задача продуцирования текста-рассуждения (с элементами прочих типов речи) по предложенной экзаменатором социально значимой проблеме из числа соответствующих Стандарту ТРКИ-III; при этом требуется «в процессе беседы высказать и отстаить свою точку зрения на решение обсуждаемой проблемы» [2, с. 34]; следовательно, в ходе беседы тестируемому необходимо реализовать заданный ряд интенций, появлению которых должны способствовать соответствующие реплики-стимулы экзаменатора (тестора). Оценка коммуникативной зрелости тестируемого осуществляется по нескольким параметрам, перечисленным в соответствующей рейтерской таблице, а именно [2, с. 87]:

- предъявление темы и обоснование ее значимости;
- присоединение к одному из мнений (предложенных экзаменатором);
- согласие/несогласие с мнением собеседника и аргументация собственной точки зрения;
- представление возможного решения обсуждаемой проблемы;
- опровержение/признание обоснованности точки зрения собеседника; обоснование возражения/согласия;

- отстаивание собственной позиции;
- описание конкретной ситуации, связанной с обсуждаемой проблемой;
- выражение сравнения;
- рекомендация;
- разъяснение понятия;
- вывод.

Развертывание диалога, таким образом, должно представлять собой целенаправленный процесс, требующий решения четко сформулированных коммуникативных задач, причем процесс творческий, подразумевающий выдвижение собственных идей, подробное освещение рассматриваемых вопросов. Особенно важной характеристикой диалога является систематичность: его структура предполагает упорядоченность элементов в соответствии со сценарием. В целом успешному выполнению задания 15 способствует комплексная работа мышления, воображения, внимания и памяти тестируемого, т.е. само задание порождает исследовательскую ситуацию, для разрешения которой тестируемому необходимо:

- 1) постичь предложенную экзаменатором проблему, проникнуться ею, определить ее характер;
- 2) сформулировать свои взгляды на проблему, предложить, по возможности, некие пути ее решения;
- 3) построить непротиворечивую систему доказательств в процессе выполнения задания (на основе возражений собеседника-тестора), подобрать фактический материал, иллюстрирующий аргументы;
- 4) сформулировать вывод/выводы на основе проведенного в процессе беседы микроисследования.

Участие экзаменатора в диалоге, в таком случае, должно быть направлено на решение следующих задач:

- 1) обнаружить и сформулировать проблему, обсуждение которой увлечет тестируемого;
- 2) генерировать различные, в том числе противоположные взгляды на избранную проблему и возможные пути ее решения;
- 3) адаптивно реагировать на непредвиденные повороты беседы (т.к. предусмотреть заранее весь спектр возможных реплик

тестируемого невозможно даже в самом подробном и вариативном сценарии).

Рассмотрим особенности ведения диалога в соответствии с критериями оценивания коммуникативных умений тестируемого.

Согласно Рейтерской таблице № 6 [2, с. 87], на первом этапе беседы необходимо осуществить определение темы и круга возможных проблем. В то же время сценарий речевого поведения тестора, предложенный в этой таблице, предполагает, что на данном этапе реплика-стимул тестора должна быть направлена на запрос аргументации, а реактивная реплика тестируемого – оцениваться по параметру «предъявление темы и обоснование ее значимости». Сценарий, таким образом, содержит либо некую недосказанность по поводу лица, инициирующего диалог (кто именно – экзаменатор или экзаменуемый – предлагает тему для обсуждения?), либо логически не вполне корректен, так как запрос *аргументации* может быть сделан лишь после выдвижения определенного тезиса, но не ранее этого. Принятая в РУДН практика в данном случае следующая. В ходе предварительной подготовки к тестовой сессии на уровень ТРКИ-III (С2) тестор очерчивает круг тем, с одной стороны, соответствующих Стандарту III уровня, а с другой – имеющих мотивационно-речевой потенциал, т.е. способных заинтересовать тестируемого, стимулировать у него желание высказаться. Предложив тему и очертив проблему (например, «Работа. Молодому человеку сегодня нелегко найти хорошую работу»), тестор запрашивает согласие тестируемого на обсуждение этой проблемы и аргументацию ее важности. Такой запрос будет адекватно понят экзаменуемым, и ответ его экзаменатор-рейтер сможет оценить без затруднений.

На втором диалоговом шаге задача тестора состоит в представлении альтернативных мнений по обсуждаемой проблеме. Важно иметь в виду, что мнение тестируемого о важности проблемы уже высказано и аргументировано, беседа не продолжается в этом направлении, а выходит на новый виток. Таким образом, тестору следует высказать альтернативные мнения (2 или более) по поводу возможных подходов к решению проблемы, принятых в обществе точек зрения по обсуждаемому вопросу и т.д. (например: существует две распространенных точки зрения

на то, как молодому человеку подойти к вопросу поиска работы; одну из них можно выразить пословицей «Где родился, там и содился», т.е. правильное всего постараться найти работу в своей стране, в родном городе, другую – «Под лежачий камень вода не течет», т.е. человек в поисках хорошей работы должен быть активен, мобилен) и задать экзаменуемому вопрос: какая точка зрения более близка для последнего. Обратим внимание на то, что тактика тестируемого здесь определяется как «присоединение к одному из мнений», аргументация же потребуется от него лишь на следующем шаге. Таким образом, с одной стороны, при оценке этого шага рефер не может опираться на аргументационный компонент речи тестируемого, с другой – для проверки речевой компетенции уровня С2 не является, разумеется, валидным лишь формальное присоединение к мнению (например: *Мне близко первое мнение, *Я согласен со второй точкой зрения). Думается, что на этом этапе беседы тестируемому следует перефразировать формулировку той точки зрения, к которой он присоединяется, объяснить ее смысл. Это позволит реферу адекватно оценить проявление параметра «Присоединение к одному из мнений» в речи тестируемого.

На следующем шаге диалога тактикой тестора является декларирование мнения, противоположного мнению тестируемого, т.е. того, которое не выбрал тестируемый на предыдущем этапе. Экзаменуемый же демонстрирует согласие/несогласие с мнением собеседника, аргументируя выбранную прежде точку зрения. Стоит отметить, что при выполнении задания 15 весьма нецелесообразна для тестируемого, неудобна для тестора и затруднительна для рефера ситуация, когда тестируемый выбирает тактику согласия с мнением собеседника. Несогласие дает гораздо больше возможностей как для эффективного продолжения диалога, так и для оценивания речевой компетенции экзаменуемого.

Следующий шаг требует от тестора серьезной предварительной подготовки, т.к. уместность представления конкретной проблемной ситуации напрямую зависит от того, какие именно аргументы в пользу своего взгляда на обсуждаемую проблему приводит тестируемый, а предугадать это порой невозможно. Таким образом, тестор должен разработать банк проблемных

ситуаций по каждой из возможных тем обсуждения, чтобы при необходимости использовать ситуацию, наиболее приемлемую в каждом конкретном случае. При этом следует иметь в виду, что для представления возможного решения предложенной экзаменатором конкретной проблемы экзаменуемый не должен прибегать к каким-либо специальным, профессиональным знаниям: достаточно определенного уровня воображения и коммуникативной компетенции.

Следующая реакция тестора (она же – реплика-стимул для тестируемого) предполагает высказывание собственной точки зрения на решение предложенной им на предыдущем этапе проблемной ситуации. Эффективности этого шага также способствует предварительная подготовка экзаменатора к проведению диалога: желательно иметь в запасе несколько вариантов решения, поскольку наличие лишь единственного варианта может привести к тому, что он совпадет с вариантом экзаменуемого, а такая ситуация затруднит продолжение диалога. От экзаменуемого, согласно рейтерской таблице, требуется опровержение либо признание обоснованности точки зрения собеседника и обоснование возражения/согласия. Однако высказанное тестируемым согласие с мнением тестора помешает проведению следующего этапа; этот момент следует учитывать при подготовке соискателей к тестированию и ориентировать их применять тактику обоснованного возражения.

Далее, согласно сценарию речевого поведения тестора, последний настаивает на собственной точке зрения и / или выражает сомнения в правильности точки зрения, высказанной тестируемым. Тактика же тестируемого заключается в отстаивании собственной позиции с приведением очередного аргумента. Важно иметь в виду, что на каждом из этапов, где оценка речевой компетенции тестируемого опирается на его аргументативные речевые действия, целесообразно использовать не более одного аргумента, так как, задействовав их значительное количество на одном из этапов, тестируемый может испытывать затруднения с подбором аргументов впоследствии, что приведет к неудовлетворительной оценке по очередному параметру.

Продолжая диалог, тестор должен осуществить запрос иллюстративной информации, причем на данном шаге рекомен-

дуются обратиться к личному опыту собеседника-тестируемого. Следует, очевидно, понимать эту формулировку в широком смысле, имея в виду читательский, зрительский опыт экзаменуемого, имеющуюся у него информацию о других людях, оказавшихся в похожей ситуации, поскольку не всегда описание личного опыта в узком смысле оказывается возможным (тестируемый никогда в подходящей ситуации не оказывался) или комфортным (тестируемый не испытывает желания в официальной обстановке освещать личные дела). Таким образом, задача описания конкретной ситуации может решаться тестируемым с привлечением информации, не имеющей отношения к нему лично.

Необходимым этапом работы тестора в ходе рассматриваемого диалога является запрос сравнения. Объекты для сравнения следует выбирать в соответствии с содержанием проведенной части беседы, чтобы разговор строился логично и последовательно. Неудачное построение запроса сравнения может привести к тому, что тестируемый ответит на заданный вопрос, фактически не использовав собственно сравнения, а следовательно, репитер вынужден будет оценить параметр «выражение сравнения» неудовлетворительно. Наиболее целесообразным для тестора представляется незауалированный, прямой запрос сравнения с применением форм сравнительной степени.

Следующий шаг тестора представляет собой запрос рекомендации. Наиболее логичной и уместной для продолжения диалога является ситуация, при которой запрос рекомендации непосредственно связан с предыдущим этапом, т.е. опирается на результат сравнения, проведенного экзаменуемым. В этом случае рекомендация тестируемого может быть направлена на объект, «проигрывающий» при сравнении. Если же сравнение не было проведено или его условия не предполагали «победы» одного из сравниваемых объектов, рекомендация должна быть связана с одним из предыдущих этапов диалога. Менее целесообразно запрашивать на этом этапе рекомендацию, связанную с обсуждаемой проблемой в целом, поскольку этап не является конечным в проводимой беседе.

Предпоследним этапом диалога для тестора является запрос разъяснения понятия. Не вызывает сомнений, что понятие, о котором пойдет речь, тестор выбирает исходя из содержания проведенной беседы. В ходе беседы следует обращать внимание на абстрактные существительные, использованные тестируемым, терминологическую лексику, паремии и т.п., поскольку запрос разъяснения такой единицы будет выглядеть уместным и не нарушит общей композиции беседы. Разъяснение понятия в какой-либо дополнительной аргументации не нуждается.

Заключительная часть беседы подразумевает запрос вывода со стороны экзаменатора и, соответственно, формулировку вывода – со стороны экзаменуемого. Данный этап требует значительного академического напряжения от обоих собеседников, поскольку тестор должен строить свой запрос на основе состоявшейся беседы и не имеет возможности подготовиться к данному шагу заранее, а тестируемый оказывается в ситуации, когда должен резюмировать значительный по протяженности диалог, проходивший к тому же в стрессовой ситуации. Умение сделать вывод желательно формировать целенаправленно у учащихся, которые готовятся к прохождению тестирования уровня С2.

В целом необходимо отметить, что для эффективного проведения рассматриваемого диалога тестору необходимо обладать широкой эрудицией, семантической спонтанной гибкостью, умением устанавливать и поддерживать в ходе беседы контакт с тестируемым, создавать атмосферу сотрудничества, совместного поиска решения исследовательской ситуации. Успехи же тестируемого могут ощутимо зависеть от того, насколько хорошо он представляет себе процедуру экзамена.

Список литературы

1. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Третий уровень. Общее владение / Иванова Т.А. и др. – М. – СПб: Златоуст, 1999. – 44 с.
2. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Третий сертификационный уровень. Общее владение / Аверьянова Г.Н. [и др.]. – М.– СПб: Златоуст, 1999. – 112 с.

Белякова А.М., belyakova81@yandex.ru
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет», г. Армавир

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СТУДЕНЧЕСКОЙ ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье рассматривается процесс формирования коммуникативной компетенции в студенческой полиэтнической среде, задачи полиэтнической образовательной среды, проблемы мира и культуры. Делаются выводы по данной проблематике, выявляется противоречие между практической потребностью в эффективном формировании коммуникативной компетенции и недостаточной разработанностью ее в педагогике.

Ключевые слова. Полиэтническая среда, коммуникативная компетенция, этнотолерантность, культура.

Annotation. The article deals with the process of formation of communicative competence in the student polyethnic environment, the tasks of the polyethnic educational environment, the problems of peace and culture. Conclusions are made on this subject, a contradiction is revealed between the practical need for the effective formation of communicative competence and its insufficient elaboration in pedagogy.

Keywords. Polyethnic environment, communicative competence, ethnotolerance, culture.

Проблемы межкультурного социального взаимодействия, развития культуры межэтнических отношений, их гармонизации, формирования этнотолерантности, уважения самобытности народов, их традиций, умения вести диалог культур и т.д. являются приоритетными в области национальной политики государства. Понятие «полиэтническая образовательная среда» в современном мире до конца не может быть, в полной мере, использовано в широком смысле. Его зачастую употребляют в узком смысле: как среду, в которой объединяются субъекты образования, принадлежащие к различным национальностям. Поли-

этническая образовательная среда, как часть образовательного процесса учебного заведения, представляет собой совокупность условий, влияющих на формирование личности, готовой к эффективному межкультурному взаимодействию. Межкультурная разница этносов и этнических групп, которая существенным образом влияет на образование человека, позволяет называть образовательную среду полиэтнической. Некоторые исследователи употребляют определения «поликультурная», «многокультурная».

Основные задачи полиэтнической образовательной среды:

- ориентация на гуманистические ценности в развитии индивидуальности каждого обучающегося;
- защита прав обучающегося на образование;
- обеспечение свободы выбора образовательного пути для всех обучающихся;
- формирование у обучающегося готовности к сохранению и воспроизводству культуры – исполнению социального долга;
- раскрытие творческого потенциала субъектов образовательного процесса.

Отметим важное, на наш взгляд, качество полиэтнической образовательной среды - «слияние воедино» мира и культуры. Культура предполагает интерес к другому человеку, уважение особенностей его личности, умение и желание разобраться в собственных поступках. Именно феномен человеколюбия выступает наиболее яркой, жизненной манифестацией общечеловеческой культуры в мире.

Особую значимость в полиэтнической образовательной среде приобретает «язык-сохраняющая» функция области образовательной среды, «ориентированная на реализацию важнейшей функции языка – быть средством организации представлений о мире и его понимая». При таком подходе в полиэтнической образовательной среде учитываются взаимодействие и взаимовлияние условий обучения и воспитания, самобытных культур, представителями которых являются субъекты развития, участие самого субъекта развития как носителя среды в собственном образовании и совершенствовании.

Наша страна является полиэтническим государством, ее можно представить в виде мозаики, которая состоит из множе-

ства народов. При этом каждый народ отличается друг от друга по разным признакам, в частности по многочисленности этнического состава, по социально-экономическим характеристикам, а также по языку и культуре, духовному уровню и национальной принадлежности, многовековым традициям. Кроме того, для полиэтнических регионов нашей страны характерно смешивание и переплетение культур и народов, обучающихся вместе, что делает целесообразным внедрение поликультурного образования в учебных заведениях, которое направлено на формирование этнокультурной компетентности подрастающего поколения. В этой связи возникла потребность в воспитании социально ответственного человека, которое может успешно действовать в полиэтническом пространстве, способствовать возрождению культуры разных этносов, сохранению их культурного своеобразия. Общемировой опыт показывает, что оптимальной моделью аккультурации является интеграция, сохранение своей культуры и овладение культурой других этносов. Отсюда возникает необходимость воспитать и подготовить высококультурных и образованных членов общества, которые могут жить и работать в полиэтнической среде, способных сочетать национальные и интернациональные интересы, быть толерантными друг к другу, уважать интересы другого народа. На эффективность общения студентов негативно влияют и недостаточный уровень языковой подготовки в средних и высших учебных заведениях, отсутствие в учебных планах некоторых вузов предметов, которые способствовали бы формированию умений грамотной речи, помогали бы осознавать важность повышения и совершенствования коммуникативной культуры разных этносов, уважения и принятия культуры другого народа. Следует отметить, что современная школа, готовя своих выпускников, не обеспечивает должного уровня коммуникативной подготовки: количество часов, отведенных на изучение русского языка и в школе, и в вузе, существенно сократилось. В настоящее время проблемы коммуникативной культуры вышли за рамки филологии, стали проблемами многих наук: психологии, педагогики, юриспруденции, риторики и др. Коммуникативная культура является частью общей культуры личности, а навыки владения грамотной связной речью - профессиональной потребностью во

многих сферах общественной жизни. Между тем практика показывает, что современная профессиональная речь изобилует жаргонизмами, вульгаризмами, просторечными элементами, словами-паразитами, а нормы языка растворились в потоке ошибок. Невыразительная, фонетически неграмотная речь, нарушения в логике ее построения, неоправданные мимика и жесты отрицательно влияют на собеседника, подрывают авторитет говорящего, вызывают взаимное недоверие, создают впечатление непрофессионализма и некомпетентности, снижают эффективность общения, порой основательно «свертывая» его.

Поэтому совершенствование педагогического процесса в вузе (когда переосмысливаются многие представления о содержании образования, его усовершенствовании, когда студент становится субъектом обучения, а сам учебный процесс переходит в учебно-исследовательский, основанный на интегрированном, развивающем и воспитывающем характере обучения), предполагает повышенное внимание к формированию коммуникативной компетенции студентов. Особенно это касается вузов, которые готовят специалистов «сферы повышенной речевой ответственности» (педагогов, менеджеров, юристов, журналистов, социальных работников и т.д.).

В процессе изучения педагогической литературы и анализа существующей практики нами было выявлено противоречие между практической потребностью в эффективном формировании коммуникативной компетенции и недостаточной разработанностью ее в педагогике. Реальные потребности обучения в высших учебных заведениях гуманитарного профиля вызывают необходимость разработки педагогической модели формирования коммуникативной компетенции студентов гуманитарного вуза с учётом личностно ориентированного подхода как средства овладения специальностью.

Для того, чтобы избежать негативных последствий «полиэтничности», каждый человек должен выступать активным носителем опыта в области этнокультуры и межэтнического взаимодействия, принимать своеобразие образа жизни конкретных этнических общностей, находить адекватные модели поведения с целью поддержания атмосферы согласия и взаимного доверия, высокой эффективности в совместной деятельности. Все эти

знания и умения человек приобретает не только и не столько стихийно, сколько в специально организованной деятельности. Этнокультурное образование – это образование, направленное на сохранение этнокультурной идентичности личности путём приобщения к родному языку и культуре с одновременным освоением ценностей мировой культуры. Высшая школа является одним из основных институтов, призванных воспитать в студентах вышеперечисленные умения и навыки, совокупность которых в дальнейшем будет называться этнокультурной компетентностью. Внутренняя целевая направленность формирования этнокультурной компетентности заключается не только в том, что студент должен быть «держателем» акций-знаний в области этнокультуры и межэтнического взаимодействия, но и их активным пользователем, то есть не подстраивал свое поведение под других людей и обстоятельства, а творчески взаимодействовал с ними. В целом, этнокультурная компетентность предполагает наличие такого объема знаний и умений, который необходим не только для того, чтобы приспособиться к реалиям полиэтнической среды, но и достаточного для того, чтобы быть готовым активно действовать в ней. По данным социологов, высоким уровнем готовности к формированию этнокультурной компетентности обладают всего лишь треть студентов, а большинство из них показали низкий уровень эмоциональной готовности, в то время как, на сегодняшний день, современное общество требует от каждого выпускника высокого уровня сформированности этнокультурной компетентности, включая все составляющие ее компетенции и аспекты. В ходе опытного обучения следует выявить наилучшие средства и приемы и составить рекомендации по формированию этнокультурной компетентности у студентов языковых факультетов. Сопутствующей задачей является вклад в совершенствование иноязычной коммуникативной компетентности студентов с помощью аутентичного материала и коммуникативно-ориентированных заданий, также следует и преподавателям быть готовыми помочь студентам разобраться в полиэтнической компетенции. Необходимо, помимо учебного процесса, проводить мероприятия воспитательного характера, направленные на проблемы эффективной полиэтнической социализации студенчества.

Большакова Н.В., bolshakovanata@inbox.ru

Сопунова С.Г., sopunova31@yandex.ru

Ниматулаева М.Д., nimatulaeva.87@mail.ru

ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры», г. Белгород

ПСИХОЛОГО-МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СИСТЕМЫ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ- ИНОСТРАНЦЕВ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Аннотация. *В данной статье авторы рассматривают психолого-педагогические аспекты системы упражнений с использованием звукозаписи для обучения иностранных студентов монологической речи на уроках русского языка.*

Ключевые слова. *Монолог, монологическая речь, навыки говорения, речевая деятельность, коммуникативная функция, ситуация, последовательность изложения.*

Annotation. *In this article, the authors consider the psychological and pedagogical aspects of the exercises system using sound recording for the training of foreign students of monologic speech in Russian language lessons.*

Key words. *Monologue, monologic speech, speaking skills, speech activity, communicative function, situation, sequence of presentation.*

На протяжении многих лет в центре внимания психологов применительно к обучению находится теория управления усвоением. Процесс управления усвоением предполагает строго продуманную последовательность этапов формирования навыков и умений при обучении речевой деятельности. Согласно концепции поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина процесс усвоения состоит из двух необходимых компонентов: уяснения существенных характеристик и элементов материала обучения и собственно его усвоения [2, с. 15]. Необходимым условием управления процессом усвоения является уяснение системы ориентиров и действий на их основе.

По концепции И.А. Зимней, обучение речевой деятельности заключается в обучении способу формирования и формулирования мысли. Деятельностный подход к обучению говорению определяет в качестве основных задач обучения средства и сам способ формирования и формулирования мысли в устной форме общения. В настоящее время внимание психологов обращено на текст как продукт говорения, в котором можно выделить три плана: собственно предметный план, план смыслового содержания и план языкового оформления. По мнению И.А. Зимней, формально-логическая организация текста, неразрывно связанная со смысловым его содержанием, должна стать объектом обучения языку, так как сложное речевое умение говорить на иностранном языке предполагает формирование предметно-содержательного и формального планов говорения как вида речевой деятельности [3, с. 158].

Представляется перспективным рассмотрением учебного текста как элемента содержания обучения, как особой коммуникативной единицы. Такая точка зрения изложена в работе Е.И. Мотиной и, на наш взгляд, наиболее приемлема для начального этапа обучения студентов-иностранцев инженерного профиля: «Учебный текст по специальности предстает как отрезок речевой цепи, в котором доказательно раскрывается содержание темы, подтемы или совокупности подтем, объем которого определяется как объемом раскрываемой темы, так и дидактическими факторами (специальной и языковой подготовкой лиц, которым данный текст адресуется)» [7, с. 46].

Подходя к тексту как к иерархической системе, мы можем наглядно представить процесс обучения формированию и формулированию мысли и наметить пути обучения, основываясь на общедидактическом принципе последовательности и требовании поэтапного хода отработки материала.

Итак, в качестве ориентировочной основы обучения выступает текст, на основе текста строится вся система упражнений по обучению монологу.

Предлагаемая система упражнений включает в себя поэтапное формирование навыков и умений в их взаимосвязи. Этапом формирования навыка и умения считается усложняющаяся форма отработки материала, соответствующая определенным

процессам высшей нервной деятельности, протекающим при усвоении сложной системы условно-рефлекторных связей. Участие сознания имеет первостепенное значение для построения рациональной системы упражнений при обучении иностранным языкам, так как осмысление материала ведет к более эффективному и быстрому его усвоению. В связи с этим в качестве обязательного условия такая система упражнений должна поддерживать активность высшей нервной деятельности постоянно при переходе от одного этапа к другому. Исследования показали, что навыки и умения при обучении русскому языку как иностранному должны развиваться параллельно, причем умения должны совершенствоваться непременно на основе определенного совершенства навыков, т.е. каждая стадия формирования умения является заключительным этапом в тренировке определенной стадии навыка.

Выделяются следующие стадии формирования навыка:

1. Объяснение языкового материала преподавателем, включающее в себя предъявление данного материала, соотношение с родным языком, анализ данной модели слова или предложения.

2. Повторение модели обучающимся вслед за преподавателем (имитация).

3. Воспроизведение, включающее в себя восстановление в памяти объясненной модели у обучающегося (часто с дополнительным подкреплением).

4. Затверживание (запечатление) модели, связанное с ее повторением.

5. Генерализация модели, включающая в себя замену одного, затем двух и более компонентов.

6. Переключение с модели на модель.

Отработанные и приспособленные к данной ситуации навыки служат базой для формирования умений. Выделяются следующие стадии формирования умения:

1. Перенос структуры модели в реальную речевую ситуацию.

2. Оперативная замена одного (двух) элементов модели соответственно реальной речевой ситуации.

3. Самостоятельный подбор (оперативная группировка) двух или нескольких моделей по заданным смысловым связям реаль-

ной речевой ситуации на основе самостоятельного извлечения из памяти нужного материала.

4. Программирование высказывания самим испытуемым на подтеме с опорой на материал текста.

5. Самостоятельное программирование высказывания с мобилизацией всего речевого опыта по общей теме без опоры на текст.

6. Речевое общение в разнообразных речевых ситуациях по материалу всех пройденных тем.

Наибольший интерес в исследованиях представляют для нас следующие выводы.

1. Система упражнений должна предусматривать наличие определенных стадий развития навыков и умений по пути от рецензии к репродукции, так как формирование речевых ассоциаций у иностранных студентов возможно только при поэтапном построении процесса усвоения.

2. Сравнительно больший отрезок времени, который вызывает одну реакцию, указывает на меньшую активность высшей нервной деятельности в процессе выполнения данного упражнения и, наоборот, меньший отрезок времени указывает на большую активность высшей нервной деятельности.

3. Наименьшую активность высшей нервной деятельности вызывают, например, упражнения в слушании слов и текстов; наибольшую активность вызывают вопросно-ответные упражнения, контролирующие содержание текста, так как эти упражнения стимулируют речевое оформление.

Нам представляется наиболее подходящим к условиям обучения с использованием звукозаписи путь обучения от речевых навыков к речевым умениям, цель которого – объединить в учебной деятельности тренировочные и коммуникативные задачи. Тогда в нашем случае учебный процесс при обучении говорению состоит из трех этапов: доречевая тренировка, речевая тренировка и речевая практика. Доречевая тренировка направлена на формирование лексических, грамматических, произносительных навыков; речевая тренировка – на формирование речевых навыков в рамках варьируемого образца; речевая практика – на развитие речевых умений.

С этой точки зрения упражнения подразделяются на тренировочные, тренировочно-речевые и речевые. Тренировочные

упражнения являются необходимым звеном при обучении коммуникативной деятельности, так как в основе образования навыка лежит действие по аналогии, а аналогия, как известно, является психофизиологической основой всех тренировочных упражнений. Тренировочно-речевые упражнения отличаются от чисто тренировочных заданностью внеязыкового содержания, а от речевых – тем, что содержат высказывания, которые соответствуют определенному образцу.

Для работы с диктофоном целесообразно, с нашей точки зрения, выделить тренировочные и тренировочно-речевые упражнения, обеспечивающие доречевую и речевую тренировку, речевая же практика должна проводиться под руководством и контролем преподавателя.

В качестве коммуникативной формы тренировки в говорении в нашем случае выступает сначала фраза, затем типовой микромонолог, ограниченный рамками подтемы типового текста. Конечным результатом работы является монологическое высказывание на материале целого текста-типа.

Рассмотрим, как же должны распределяться упражнения по стадиям формирования навыков и умений. В аудитории под руководством преподавателя происходит формирование навыка на первых двух стадиях формирования, а именно: объяснение языкового материала, введение моделей и повторение речевых образцов студентами-иностранцами вслух за преподавателем.

На третьей стадии формирования навыка, связанной с воспроизведением объясненного грамматического материала, можно и нужно, с нашей точки зрения, использовать лабораторные работы, записанные на пленку. Началом каждой лабораторной работы являются упражнения на наблюдение с заданием типа «Только слушайте, обратите внимание на ...» и имитацию («Слушайте и повторяйте»), так как они соответствуют стадии формирования навыка, связанной с восстановлением в памяти объясненного материала.

На четвертой стадии формирования навыка, предполагающей затверживание модели, иностранным студентам предлагается выполнять вопросно-ответные упражнения с заданием дать краткий и полный ответ на общий и альтернативный вопрос,

выбрать из нескольких данных ответов один и воспроизвести его, а также сформулировать вопрос по образцу.

На пятой стадии формирования навыка, когда происходит генерализация модели, включающая в себя замену одного, двух и более компонентов, студентам предлагается выполнить упражнения с заданием дать краткий, а затем полный ответ на специальный вопрос, закончить предложение с заменой, например, одного глагола-сказуемого другим, упражнения на расширение и сужение структуры конструирование предложений по опорным словам.

К этим стадиям формирования навыка примыкают первая и вторая стадии формирования умения – перенос структуры в реальную речевую ситуацию и замену элементов модели упражнения с заданиями: «Согласитесь или возразите», «Подтвердите или опровергните», «Скажите то же самое о другом веществе» и другие.

Последняя, шестая, стадия формирования навыка переключение с модели на модель – обеспечивается трансформационными упражнениями и упражнениями на реконструирование предложений. Сюда примыкает третья стадия формирования умений, предполагающая группировку нескольких моделей по заданным смысловым связям на основе извлечения из памяти нужного материала. Этому способствуют упражнения с заданиями: «Дайте синонимичные (антонимичные) конструкции», «Дайте определение, используя различные способы выражения предиката», «Расскажите о строении сложных веществ по опорным словам», «Назовите все возможные варианты предложений, с помощью которых можно описать, например, физические свойства вещества», «Дайте развернутый ответ на вопрос» и другие.

На четвертой стадии формирования умения, связанной с программированием высказывания самим иностранным студентом по подтеме на материале текста, предлагаются упражнения с заданиями: «Слушайте название текста, скажите, о чем говорится в нем» «Слушайте текст, приготовьтесь отвечать на следующие вопросы», «Составьте план прослушанного текста», «Расскажите текст по плану» и другие. Упражнения на составление плана текста и пересказ текста по плану подготавливают сту-

дента-иностранца к самостоятельному программированию высказывания по общей теме без опоры на текст и к речевому общению в разнообразных речевых ситуациях по материалу всех пройденных тем. Пятая и шестая стадии формирования умения говорения должны проходить под руководством и контролем преподавателя. Таким образом, обучение предполагает выработку у студента-иностранца умения воспринять речь и построить собственное высказывание сначала на уровне фразы, а затем на материале и в пределах отдельных подтем текста, небольших по объему, далее неделимых, моноструктурных, по форме представляющих собой один способ изложения содержания, из которых в результате работы выстроится модель целого текста-типа в совокупности его подтем.

Предлагаемая система упражнений с использованием звукозаписи позволяет эффективно организовать процесс формирования навыков и умений научной монологической речи и управлять им уже на начальном этапе обучения иностранных студентов русскому языку.

Список литературы

1. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. М., 2002.
2. Гальперин П.Я. Управление процессом обучения.- В кн.: Новые исследования в педагогических науках. Вып. 4. М., 1965. С. 15-20.
3. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1985. – 159 с.
4. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. – М., 2001. – 432 с.
5. Кабаченко Т.С. Методы психологического воздействия. – М.: Пед.общество России, 2000. – 544с.
6. Красных В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2001. – 270 с.
7. Мотина Е.И. Учебный текст по специальности как особая коммуникативная единица // Рус. яз. за рубежом, 1978, № 1, С. 42-46.

Бочарникова О.В., bocha_ov@mail.ru
ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный
университет», г. Волгоград
Научный руководитель – доцент Харченко С.Ю.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОЙ ДЕРИВАТОЛОГИИ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация. *Исследование посвящено описанию словообразовательных моделей, по которым строятся аббревиатуры, что дает возможность продемонстрировать богатый потенциал и системный характер русского словообразования для иностранцев. Без понимания принципов образования слов иностранные учащиеся не могут в полной мере овладеть русским языком. Изучение словообразовательной структуры аббревиатур позволило уточнить их традиционную классификацию. Установлено, что в рамках инициально-буквенного подтипа аббревиатур инициального типа следует рассматривать и те сложносокращенные лексемы, в которых прослеживаются нарушения фонемографического плана. В смешанном типе аббревиатур необходимо выделять два подтипа: инициально-слоговой и частично-сокращенный.*

Ключевые слова. *Словообразование, сложносокращенные слова, аббревиатура, инициальная аббревиатура, слоговая аббревиатура.*

Annotation. *The study is devoted to the description of word-formation models, which are abbreviations that gives you the opportunity to demonstrate the rich potential and the systemic nature of Russian word formation for foreigners. Without an understanding of the principles of formation of words foreign students are unable to fully master the Russian language. The study of derivational structure of abbreviations refined their traditional classification. It is established that in the framework of initial-letter abbreviations initial subtype of type should be considered and those slozhnosmeshannye lexemes which represent violations panimoravintola plan. In the mixed type abbreviations must distinguish two subtypes: initial-syllabic, and partly abbreviated.*

Keywords. *Word formation, complex words, abbreviation, initial abbreviation, syllable abbreviation.*

Преподавание русского языка в полиэтнической аудитории предполагает взаимосвязь ряда дисциплин: фонетики, фонологии, лексикологии, морфемики, морфологии и др. Значимую роль играет знакомство иностранных учащихся с разделом «Словообразование», так как без понимания принципов образования слов они не могут в полной мере овладеть русским языком.

Немаловажное значение имеет обучение студентов-иностранцев пониманию способов словообразования, среди которых особое место занимает аббревиация – процесс сложения усеченных основ или усеченных и полных основ. Потребность общества в новых номинациях, а также сознательное освоение и предпочтение аббревиатур как более экономных и живых форм развёрнутых наименований в процессе коммуникации способствует вовлечению их в словообразовательную систему русского языка.

Экстралингвистическими факторами использования аббревиатур в качестве производящих основ являются общественная значимость обозначаемого понятия и активное функционирование аббревиатуры в речи. Аббревиатуры являются наименованиями важнейших фактов, предметов и явлений из различных сфер жизни, в них отражены основные этапы развития общества. Поток информации и темпы коммуникации увеличиваются, вследствие этого возрастает стремление к экономии речевых средств, поэтому все большее количество реалий обозначают с помощью аббревиатур. По подсчетам исследователей, объем научно-технической информации за последние десятилетия вырос в 10-12 раз [3, с. 4], что увеличило значимость компрессивного словообразования. Собственно языковые причины употребления аббревиатур – лексикализация сложносокращенных наименований; стирание внутренней формы, когда слово перестаёт восприниматься как сложносокращённое; расхождение в значении между исходным развёрнутым наименованием и аббревиатурой.

Изучение собранного нами материала из СМИ показало, что по структуре аббревиатуры не всегда вписываются в классификацию, принятую ранее в качестве рабочей [1, с. 164]. На наш

взгляд, традиционная типология требует уточнения; в действительности аббревиатуры могут быть отнесены к одному из трех основных структурных типов и их подтипов:

1) **инициальному типу**, имеющему следующие разновидности:

а) **инициально-звуковую**, включающую образования из начальных звуков слов: *АО* (акционерное общество), *ГЭС* (гидроэлектрическая станция), *ЕГЭ* (единый государственный экзамен), *МИД* (Министерство иностранных дел), *МКАД* (Московская кольцевая автомобильная дорога), *НАК* (Национальный антитеррористический комитет), *ОАО* (открытое акционерное общество), *ООН* (Организация Объединённых Наций), *ОСАГО* (обязательное страхование автогражданской ответственности); *НИР* (научно-исследовательская работа), *РАН* (Российская академия наук), *СМИ* (средства массовой информации).

б) **инициально-буквенную**, включающую образования из названий начальных букв слов: *ВГК* (верховный главнокомандующий) – [вэгэка], *КХЛ* (Континентальная хоккейная лига) – [кахаэл], *МГУ* (Московский государственный университет) – [эмгэу], *НХЛ* (Национальная хоккейная лига) – [энхаэл], *ПДД* (правила дорожного движения) – [пэдэдэ], *ПТУ* (профессионально-техническое училище) – [пэтэу], *РФ* (Российская Федерация) – [эрэф], *ФСБ* (Федеральная служба безопасности) – [эфэсбэ].

К данному подтипу следует отнести и те единицы, в которых прослеживаются нарушения фонемографического плана (правда, они выявляются только в устной речи – при произнесении аббревиатур): *ФТЛ* (физиотерапевтическое лечение) – [фэтээл], а не [эфтээл] – при буквенном воспроизведении или [фтл] – при звуковом. Названия букв с начальным гласным [э] носители языка нередко искажают ([лэ], [мэ], [нэ], [рэ], [сэ], [фэ] вместо [эл], [эм], [эн], [эр], [эс], [эф]), то же наблюдается и с названиями букв с гласным [а] после согласного ([кэ], [хэ], [шэ], [щэ], вместо [ка], [ха], [ша], [ща]), что объясняется преобладанием названий со вторым [э]: [бэ], [вэ], [дэ], [жэ] и т.д. Несмотря на то, что говорящие на русском языке достаточно часто путают названия букв и звуки, отнесём названные выше аббревиатуры и подобные им к инициально-буквенному подтипу;

в) **инициально-комбинированную (звуко-буквенную)**, включающую образования из начальных звуков и названий началь-

ных букв: *ГИБДД* – [гибэдэдэ], *АООТ* (акционерное общество открытого типа) - [аоотэ].

2) **слововому типу**, к которому относятся аббревиатуры из сочетания слогов или начальных частей слова: *местком* (*местный комитет*), *Минфин* (*Министерство финансов*).

3) **смешанному типу**, который имеет следующие разновидности:

а) **инициально-слововую**, совмещающую элементы первых двух типов: *ВолГУ* (*Волгоградский государственный университет*), *КАМАЗ* (*Камский автомобильный завод*), *собес* (*социальное обеспечение*).

б) **частично-сокращенную**, образованную из сочетания начальной части слова (слов) с целым словом: *вендиспансер* (*ветерологический диспансер*), *ветслужба* (*ветеринарная служба*), *винзавод* (*винный завод*), *детдом* (*детский дом*), *завкафедрой* (*заведующий кафедрой*), *физкультура* (*физическая культура*).

Представленная классификация основана на способе сокращения слова: до одного звука или буквы, до слога или начальной части слова с учетом возможных комбинаций.

Так как аббревиатуры представлены практически во всех языках, то их идентификация в тексте у иностранцев обычно не вызывает вопросов. Работа с аббревиатурой очень похожа на работу с обычным словом, которая традиционно начинается со знакомства учащихся со звуковым и графическим обликом новой лексической единицы (например, «*Госстрах*» или «*РФ*»).

Для этого новое (сокращенное) слово должно прозвучать в исполнении преподавателя или в записи. Кроме того, крайне важно показать, как оно выглядит графически, особенно если речь идет об инициальной аббревиатуре, образованной из начальных букв каждого слова, типа *МЧС*.

После этого идет этап, который мы не найдем в работе над обычной лексической единицей, – расшифровка, которая также имеет два облика: звуковой и графический (по меньшей мере один из них должен быть представлен учащимся).

Таким образом, звучание и написание аббревиатуры представляется учащимся дважды, а знакомство со значением этой лексической единицы, как правило, происходит не раньше этапа расшифровки. При этом, если языковой уровень учащегося поз-

воляет понять получившееся словосочетание, то семантизация сокращения совпадет с его расшифровкой. Так, например, если обучающийся знает все слова в словосочетании *Национальная хоккейная лига* (то есть он знаком и с существительным *лига*, и с прилагательными *национальный* и *хоккейный*), то и аббревиатуру *НХЛ* он будет понимать правильно: расшифровывая аббревиатуру, мы раскрываем ее значение для иностранного учащегося.

В том случае, если языковой уровень студента не позволяет понять стоящее за аббревиатурой словосочетание (полностью или частично), за этапом расшифровки должна последовать стадия раскрытия ее значения при помощи переводных или непереводных средств семантизации (некоторые из которых способны сделать семантизацию синхронной, когда произнесение/прочтение нового слова совпадает по времени с уяснением его значения).

Можно использовать в работе с иностранцами иной вариант: ознакомить учащихся со значением аббревиатуры до ее расшифровки (к примеру, сообщить, что *ФБР* – это *FBI* или, продемонстрировать эмблему *ООН*, позволяющую понять, какая организация скрывается за этой русской аббревиатурой). Такой вариант работы особенно хорошо подойдет для начального уровня обучения РКИ, когда уяснение значения той или иной аббревиатуры необходимо для понимания микротекста, но стоящие за ней слова не входят в лексический минимум проводимого занятия.

Таким образом, изучение принципов образования слов в русском языке, в частности сложносокращенных слов, поможет иностранным учащимся быстрее овладеть русским языком, ведь «восприятие, понимание, воспроизведение и создание производных слов в речи является признаком высокого уровня владения русским языком» [2, с. 265]. Анализ деривационных связей производящего словосочетания и производного сложносокращенного слова, демонстрация дериватов от аббревиатур [4, с. 145-146] позволят сделать процесс обучения иностранных студентов более наглядным. Описание словообразовательных моделей, по которым строятся аббревиатуры, дает возможность продемонстрировать в полиэтнической аудитории богатый потенциал и системный характер русского словообразования.

Список литературы

1. Бочарникова О.В. Словообразовательная структура отаббревиатурных образований (на материале СМИ) // Материалы Научной сессии, г. Волгоград, 21-25 апреля 2014 г. В 2 ч. – Ч. 1. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2014. – С. 163-167.
2. Красильникова Л.В. Функциональное словообразование как одна из учебных дисциплин специальности «Русский язык как иностранный» // Русское слово в мировой культуре. Материалы X Конгресса МАПРЯЛ (Санкт-Петербург, 30 июня – 5 июля 2003 г.). В 4-х т. Том III. СПб: Политехника, 2003. – С. 265-272.
3. Сафонова Н.Н. Отаббревиатурные образования в современном русском языке: дисс. канд. филолог. наук: (10.02.01). Тюмень, 2007. – 228 с.
4. Харченко С.Ю. Реализация активных словообразовательных типов и моделей в лексических новообразованиях начала XXI века // Язык региона: Лексика. Грамматика. Функциональное пространство: сб. науч. тр. под общ. ред. проф. Н.А. Тупиковой. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2009. – С. 139-158.

Гламазда С.Н., svetlana-glamazda@yandex.ru
ФГОУ ВО «Белгородский государственный
институт искусств и культуры», г. Белгород

РОЛЬ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ- ИНОСТРАНЦЕВ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема роли межкультурной коммуникации в формировании коммуникативной компетенции студентов и раскрывается степень изученности этой проблемы. Автором дается представление о таких понятиях, как концепт, когнитология, когнитивная лингвистика и раскрывается их связь с организацией процесса коммуникативного обучения монологическому высказыванию студентов.

Ключевые слова. *Межкультурная коммуникация, речевая культура, языковая картина мира, диалог культур, концепт, когнитология, когнитивная лингвистика.*

Annotation. *This article deals with the problem of cross-cultural communication role in forming of communicative competence of students and reveals the level of studying of this problem. The author gives the way to present concepts, cognitive science, cognitive linguistics revealing their connection with organization of communicative educational process to monological statement of students.*

Keywords. *Cross-cultural communication, speech culture, language situation of the world, dialogue of cultures, concept, cognitive science, cognitive linguistics.*

Современные ученые-лингвисты обеспокоены состоянием и судьбой русского языка. Многие из них считают, что негативные речевые явления и процессы, которые мы наблюдаем в последние годы, неминуемо ведут к гибели русского языка: ученые озабочены недостатками языкового воспитания, низкой языковой компетенцией большинства населения. С другой стороны, интерес иностранных студентов к изучению русскому языку с каждым годом возрастает, и мы по-прежнему можем гордиться, что русский язык – «великий и могучий».

Конечно же, сказанное вовсе не означает, что нам не о чем беспокоиться. Язык – это душа народа. По всей природе он не может не отражать того, что происходит с человеком и вокруг человека. Огрубление языка, явное его оскудение, снижение тональности общения – все это свидетельствует о нашей духовной и нравственной деградации. Очень часто появлению свободной формы обращения с языком мы обязаны «профессионалам пера». Все это не так безобидно, как порой кажется, поскольку ведет к изменению национального образа мира, традиционных речемыслительных процессов, стереотипов общественного поведения, присуще тем, для кого русский язык является родным. И наиболее уязвимыми в этом отношении оказываются дети: деформируется их языковое чутье, языковой вкус определяется скорее модой, чем красотой, правильностью и уместностью речи. В этой ситуации ответственность за состояние языка ложится не только и не столько на лингвистов, нормализаторов языка, но и на преподавателей, методистов, авторов программ и учебников.

Современная концепция содержания обучения русскому языку в высшей школе предусматривает формирование не только лингвистической (языковой), но и коммуникативной (речевой) компетенции студентов, связанной с овладением всеми видами речевой деятельности, а также с культурной устной и письменной речи, правилами и способами использования языка в разных сферах общения.

В основе современной цивилизации лежит многообразие культур, которые находятся в постоянной взаимосвязи и взаимодействии. При этом каждая культура имеет свою языковую систему, с помощью которой носители общаются друг с другом. В настоящее время изучение русского языка неотделимо от ознакомления с культурой страны, ее историей, культурными традициями, особенностями национального видения мира.

Каждое занятие иностранного языка – это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру. Взаимопонимание между национальными культурами – процесс исключительно сложный, но чужой культуре можно учиться. Диалог национальных культур стал уже общепризнанным фактом, так как в социальной действительности язык – это «путеводитель в изучении культуры».

Проблемы, возникающие в ситуациях межкультурного общения, рассматриваются как результат различий в поведении, мышлении между представителями разных культур. Культурные различия часто ведут к неэффективности общения. Более глубокое понимание сущности культурных различий увеличивает эту эффективность в различных ситуациях общения. Поэтому в процессе изучения иностранного языка, постепенно овладевая словарем и грамматическими категориями, человек сталкивается с тем, что языковой барьер – не единственное препятствие для успешной коммуникации.

Новое «открытие» России, ее стремительное вхождение в мировое сообщество, скачки в политике, экономике, культуре, изменение отношений между русскими и иностранцами, требуют абсолютно новые цели общения. Все это не может не ставить новых проблем в теории и практике преподавания иностранных языков, в том числе русского как иностранного.

Таким образом, совершенно изменились мотивы изучения русского языка иностранными студентами, в связи с чем понадобилось коренным образом перестроить преподавание русского языка как иностранного и начать подготовку преподавательских кадров нового типа. Основная задача преподавания русского языка как иностранного в России в настоящее время – это обучение языку как реальному и полноценному средству общения. Уровень знания русского языка иностранным студентом определяется не только непосредственным контактом с его преподавателем. Для того чтобы научить языку как средству общения, нужно создать обстановку реального общения, наладить связь преподавания языка с жизнью, активно использовать язык в живых естественных ситуациях. Максимальное развитие коммуникативных способностей – вот цель, стоящая перед преподавателями РКИ.

Научить иностранных студентов общаться, научить говорить на русском языке, а не только понимать русскую речь, осложняется еще и тем, что общение это не просто вербальный процесс. Его эффективность зависит от множества факторов: условий и культуры общения, правил этикета, знания невербальных форм выражения и многого другого. Преодоление языкового барьера недостаточно для обеспечения эффективности общения между представителями разных культур. Для этого нужно преодолеть барьер культурный. Повышение уровня обучения коммуникативному общению, общению между людьми разных национальностей может быть достигнуто только при понимании и учете социокультурного фактора. Одно из условий восполнения этого пробела – расширение и углубление роли социокультурного компонента в развитии коммуникативных способностей.

Речь идет, таким образом, о необходимости более глубокого и тщательного изучения мира носителей языка, их культуры в широком смысле слова, их образа жизни, национального характера и т. п., потому что употребление слов в речи, реальное речевоспроизводство в значительной степени определяется знанием социальной и культурной жизни говорящего на данном языке речевого коллектива. «Язык не существует вне культуры, т. е. вне социально унаследованной совокупности

практических навыков и идей характеризующих наш образ жизни» [2, с. 185].

По словам Тер-Минасовой, «знать значения и правила грамматики явно недостаточно для того, чтобы активно пользоваться языком как средством общения. Необходимо знать как можно глубже мир изучаемого языка. Помимо значений и правил грамматики нужно знать: 1) когда сказать/написать, как, кому, при ком, где; 2) как данное значение/понятие, данный предмет мысли живет в реальности изучаемого языка» [3, с. 29]. Ведь язык не просто пассивно отражает все, что дано человеку на чувственном, созидательном и культурном опыте. Он (язык) «одновременно (то есть, непрерывно взаимодействуя с культурой и мышлением) формирует носителя языка как личность, принадлежащую к данному социокультурному сообществу, навязывая и развивая систему ценностей, мораль, поведение, отношение к людям» [3, с. 68].

Отражение мира в языке – это коллективное творчество народа, говорящего на этом языке, и каждое новое поколение получает с родным языком полный комплект культуры, в котором уже заложены черты национального характера, мировоззрение, мораль и т.п.

Язык, таким образом, отражает культуру и мир и формирует своего носителя. Он – «зеркало и инструмент культуры одновременно, выполняет пассивные функции отражения и активные функции созидания» [3, с. 68].

Функции эти реализуются в процессе общения, коммуникации, главным средством которой является язык.

Язык – это основное средство выражения мысли, передачи знаний, центр всей коммуникативно-когнитивной деятельности, поскольку именно язык устанавливает корреляцию между предметом, явлением, ситуацией и их познанием и выбранным для их названия языковым знаком. Поэтому язык как общий когнитивный механизм находится в центре внимания когнитивной лингвистики.

Когнитивная лингвистика, анализируя речь, различные контексты употребления соответствующих лексем, зафиксированных в текстах суждений о концепте, его определений в разных словарях и справочниках, анализируя фразеологию, пословицы,

поговорки, афоризмы, в которых концепт репрезентирован, дополняет анализ языка. Это важно для разработки эффективной методики коммуникативно-когнитивного обучения монологическому высказыванию студентов и пониманию *«почему язык является не просто способом общения, но неким концентратом культуры – культуры нации, ее воплощением в разных слоях населения вплоть до отдельной личности»* [1, с. 287].

Таким образом, полученные новые данные в когнитологии о процессах порождения и восприятия речи оказали влияние на методику преподавания иностранного языка и имеют большое теоретико-методологическое значение при организации процесса коммуникативно-когнитивного обучения монологическому высказыванию студентов.

Список литературы

1. Гламазда С.Н. Когнитивная лингвистика и коммуникативно-когнитивная методика обучения монологическому высказыванию студентов-филологов // Язык как фактор интеграции образовательных систем и культур: Сб. науч. ст. (по итогам международной научно-практической конференции) под ред. И. Б. Игнатовой, Л. А. Безкоровайной. - Бегород: Изд-во БелГУ, 2010. – Вып. 5. - 448с. – С. 203 – 205 с.
2. Гламазда С.Н. К вопросу о когнитивной лингвистике и коммуникативно-когнитивном обучении монологическому высказыванию иностранных студентов // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2011. - №3. – С. 308 – 311 с.
3. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: Антология. – М.: Академия, 1997.
4. Сепир Э. Коммуникация // Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М., 1993. – 656 с.
5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М., Изд-во МГУ, 2004. – 264 с.

Дорофеева О.А., koka3082@mail.ru
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет», г. Армавир

ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОМУ ОБЩЕНИЮ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ (ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ В ФГБОУ ВО «АГПУ»)

Аннотация. *В статье рассматривается опыт преподавания русского языка как иностранного в ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет». Проводится анализ учебной литературы с точки зрения обучения студентов диалогическому общению.*

Ключевые слова. *РКИ, диалог, лексема, модель, вопросно-ответная форма.*

Abstract. *The article discusses the experience of teaching Russian as a foreign language in FGBOU VO "Armavir state pedagogical University". The analysis of textbooks from the point of view of training of students of Dialogic communication.*

Key words. *RCTS, dialogue, token, model, question-and-answer form.*

Практика преподавания русского языка как иностранного как самостоятельного направления работы существует в ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (далее – АГПУ) совсем недавно. Однако, справедливости ради, стоит сказать, что традиции преподавания русского языка как неродного в нашем вузе сильны. В 80-е годы XX века в университете успешно функционировала кафедра преподавания русского языка в национальной школе, где обучались студенты, приезжавшие из Туркменской ССР. Такой подход позволял обеспечить квалифицированными педагогическими кадрами все республики бывшего Советского Союза. В работе с ними, безусловно, помогало то, что все они были билингвами. Являясь носителями национального, туркменского языка, они в достаточной степени владели знаниями в области государственного, русского языка.

Уже в начале XXI века выходцы из стран, некогда входивших в состав СССР, приезжая для получения высшего образова-

ния в Россию, оказываются в совершенно иных условиях. В подавляющем большинстве это студенты-монолингвы. Сегодня в АГПУ учатся ребята из Армении, Белоруссии, Казахстана, Узбекистана, Украины и Туркменистана. В наиболее благоприятной ситуации оказываются, конечно, граждане Белоруссии и Казахстана, где согласно Конституции обеих стран русский язык является государственным наряду с национальным. Относительно легко к новой ситуации общения привыкают граждане Украины, ведь русский и украинский языки являются близкородственными. Труднее дело обстоит с выходцами из Узбекистана и Туркменистана. Государственные языки этих стран, относясь к тюркским языкам, имеют совершенно иной фонетический облик и резко отличную грамматику. Кроме того, русский язык студенты, приехавшие из большинства перечисленных выше стран, воспринимают исключительно как иностранный и в школе изучают его так, как российские школьники, например, английский, немецкий и другие языки зарубежных стран.

Новым направлением работы со студентами-иностранцами стало сотрудничество с вузами Китайской Народной Республики, откуда для изучения русского языка студенты приезжают как в рамках программ академической мобильности, так и в рамках освоения основных образовательных программ АГПУ.

Работая со студентами, для которых русский язык не является родным, мы стараемся максимально включить их в ситуацию живого общения. Диалог, на наш взгляд, является основной формой взаимодействия на уроке РКИ.

В Государственном стандарте по русскому языку как иностранному (базовый уровень) отмечается: «При решении определенных коммуникативных задач иностранец должен уметь вербально реализовать следующие интенции: вступать в коммуникацию, знакомиться с кем-либо, представляться или представлять другого человека, здороваться, прощаться, обращаться к кому-либо, благодарить, извиняться, отвечать на благодарность и извинения, поздравлять, просить повторить, переспрашивать, выражать пожелание; задавать вопрос и сообщать о факте или событии, лице, предмете, о наличии или отсутствии лица или предмета; о количестве предметов, их качестве и принадлежности; о действии, времени, месте, причине и цели дей-

ствия или события; выражать намерение, желание, просьбу, пожелание, совет, предложение, приглашение, согласие или несогласие, отказ, разрешение или запрещение, обещание, неуверенность; выражать свое отношение: давать оценку лицу, предмету, факту, действию, событию» [1].

Как мы видим, все описанные выше интенции носят характер диалогического дискурса, в рамках которого происходит раскрытие языковой личности и уровня владения русским языком.

Практика работы со студентами-иностранцами показывает, что использование элементарных диалогов возможно уже на первых уроках вводно-фонетического курса, когда введены в обиход и освоены гласные буквы, а также ряд согласных таких, как *Н, М, Т, К, Д*. Уже с этим элементарным набором языковых знаков мы можем построить вопросно-ответные конструкции типа:

- *Это он. Кто это?*

- *Это он.*

Или

- *Это она?*

- *Да. Это она.*

Или

- *Они там?*

- *Да. Они там.*

В такой речевой ситуации у студента-иностранца уже с первых уроков появляется нужная педагогу иллюзия его способности сегодня и сейчас говорить по-русски. Его ежеминутная включённость в процесс освоения чужого языка делает этот самый язык и ближе, и роднее, и понятнее.

Остановимся на некоторых наблюдениях из практики преподавания РКИ в АГПУ.

Сегодня в нашем университете существует возможность изучения русского языка как иностранного в моноязычных группах, что, безусловно, в значительной степени облегчает задачу преподавателя, потому что здесь и уровень взаимовыручки между студентами в области перевода выше, и ментальных барьеров возникает меньше.

Обратимся к группе туркменских студентов. Будучи моноязычной, она, тем не менее, сложна для работы по нескольким причинам:

1) Ряд студентов обладает фоновыми знаниями по русскому языку, не нуждается в освоении вводно-фонетического курса и потому не испытывает к нему интереса;

2) Ряд студентов (как правило, это ребята из сельской местности) не имеет фоновых знаний в области русского языка и не мотивирован изучать его глубоко, так как всегда существует возможность получить относительно адекватный перевод от сокурсников с более высоким уровнем знания нашего языка;

3) Ряд студентов, не имея фоновых знаний в области русского языка, серьёзно мотивирован на его изучение.

В такой ситуации одна из первых задач преподавателя – удержать устойчивый интерес к урокам русского языка со стороны первой группы студентов, сделать их своими помощниками, тьюторами для более отстающих. Для этого мы прибегаем к работе в малых группах, где осуществляется взаимопроверка домашнего задания как письменного, так и устного. Эффективной оказывается работа в динамических парах.

Наиболее проблемной оказывается работа со второй группой студентов. Полагаясь на помощь одноклассников, они оказываются в ситуации лингвистической изоляции. И чем труднее становятся коммуникативные задачи, тем ниже их интерес к выполнению таковых. Здесь преподавателю приходится самому проявлять интерес к элементам культуры, родной для студентов, пытаться выучить несколько слов и фраз на туркменском языке. Иллюзия взаимного интереса создаёт для ребят ситуацию успешности и желание делиться своей культурой, что становится в значительной мере проще, если освоить русский язык.

И, конечно, всегда успешным является приём персонификации полученных знаний. Изученные грамматические модели можно всякий раз «примерять» на участников группы. Например:

- *Кто это?*

- *Это Шахноза. Кто она?*

- *Она девушка. Она студентка.*

- *Шахноза – девушка Бхласа?*

- *Нет. Шахноза – девушка Сердара.*

В таком микродиалоге каждый узнаёт себя и с удовольствием участвует в его прочтении и составлении аналогичных конструкций.

Другой моноязычной группой иностранных студентов в АГПУ является группа китайских студентов.

В работе с ними мы также сталкиваемся с рядом объективных обстоятельств, с которыми необходимо считаться. Так, например, в большинстве своём члены группы – билингвы (владеют как китайским, так и английским языками). Это обстоятельство даёт возможность преподавателю использовать язык-посредник, хотя бы на первых уроках, чтобы наладить начальный контакт. Однако, как показывает практика, злоупотребление языком-посредником влечёт за собой смешение графических изображений языковых знаков, фонетических систем и грамматических моделей. Так, например, русская буква *m* заменяется при чтении латинской *m*. И русское слово *это* превращается в бессмысленный набор звуков [*эма*].

Практика работы с иностранными студентами показала высококую результативность методики, предложенной И.С. Гусевой и Н.М. Румянцевой, авторами учебника «Интенсивный курс русского языка».

Введение в активный оборот лексических единиц активного словаря, многие из которых носят интернациональный характер (артист, юрист, журналист, инженер и др.), а также наименований самых необходимых предметов и явлений действительности делает возможным построение диалогов типа:

- *Кто это?*

- *Это папа Сянь.*

- *Отец Сянь юрист?* (Более того, приходит понимание синонимии *папа – отец, мама – мать, дочка – дочь* и т.п.).

- *Нет. Он бизнесмен.*

Или

- *Родина Тин-Тин – Россия?*

- *Нет. Родная страна Тин-Тин – Китай? Её родной город – Ченду. Там дом. Там мама и папа.* (Ещё одна пара синонимов: *родная страна – родина*).

Поэтапное введение падежей и постепенное насыщение речи глагольной лексикой делает на начальном этапе изучения русского языка этот учебник незаменимым инструментом, позволяющим посредством коротких диалогов быстро и эффективно создавать микротексты типа:

Русский язык – это наша проблема. Он трудный. Это хорошо!

Таким образом, хочется отметить, что диалогический курс неоспоримо является наиболее продуктивным способом постижения языковой системы.

Список литературы

1. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. URL: http://gct.msu.ru/docs/A2_standart.pdf (дата обращения - 01.08.2017).

2. Гусева И.С., Румянцева Н.М. Интенсивный курс русского языка. – М.: Дрофа, 2013. – 159 с.

Егорова О.Н., olga-nik06@mail.ru

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ПАРАДИГМЫ

Аннотация. *Образовательные стандарты нового поколения выдвигают перед образовательным процессом цели, призванные сформировать у учащихся профессиональные компетенции, в результате освоения которыми учащийся способен будет применять полученные знания, умения и навыки не только в узко-профессиональной сфере, но и смежных отраслях.*

Ключевые слова. *Компетенции, стандарт, образование, обучение, метод, методика, подход*

Abstract. *Educational standards of the new generation put before the process of educational the goals designed to create the students' professional competencies. As a result, the student will be able to apply the acquired knowledge, skills and habits not only in the narrow professional sphere, but also in related industries.*

Keywords. *Competences, standard, education, training, method, methodology, approach*

Государственные образовательные стандарты введены в систему нормативно-правового обеспечения развития российского

образования для установления норм и правил, обязательных к исполнению в любой образовательной организации, реализующей основные образовательные программы.

С 2011 года российское профессиональное образование развивается в соответствии с образовательными стандартами, задающими требования не столько к содержанию, сколько к результатам освоения образовательных программ. В основе этих стандартов – модульно-компетентностный подход, обеспечивающий диалог между сферами труда и образования.

Выход на первый план компетентностного подхода в образовании обусловлен рядом причин, среди которых:

- утрата единства и определенности образовательных систем, формирование рынка труда и связанного с ним рынка образовательных услуг;
- вариативность и альтернативность образовательных программ, возрастание конкуренции и коммерческого фактора в деятельности образовательной системы;
- изменение функции государства в образовании: от тотального контроля и планирования - к общей правовой регуляции возникающих в образовании отношений;
- перспективы интеграции российского образования и российской экономики, в целом, в международную (в частности, европейскую) систему разделения труда [2, с. 67].

В связи с этим современный педагог должен подготовить всесторонне развитую личность, умеющую применять все знания, умения и навыки, полученные в ходе обучения, не только на практике в узкопрофессиональной сфере, но и в смежных отраслях, повседневной жизни.

Основной принцип компетентностного подхода связан с развитием у учащихся способности самостоятельного решения проблем в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта [5]. При этом отмечается необходимость создания условий, при которых у учащихся может формироваться этот социальный опыт в решении познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем.

На уроках иностранного (неродного) языка основу компетентностного подхода составляет развитие иноязычной комму-

никативной, познавательной и информативной компетенции. И первый вопрос, который должен задать преподаватель, обучающий неродному языку – это с какой целью обучающийся начинает изучать неродной ему язык. Ответ на этот и другие вопросы предопределяют выбор методов обучения и конкретных методик, которые будет применять педагог в ходе занятия.

Отметим, что в методике русского как иностранного (в нашем случае как неродного) ясно определяются следующие компетенции, которые должны быть сформированы у учащихся:

- лингвистическая;
- языковая;
- речевая;
- коммуникативная
- лингвострановедческая [3, с. 24].

Таким образом, происходит постепенность формирования различных компетенций, при этом языковая, лингвистическая и языковые компетенции являются составной частью коммуникативной компетенции.

Существует два исторически сложившихся метода обучения неродному языку – грамматико-переводной, ориентированный на письменное овладение языком и натуральный метод, ориентированный преимущественно на устное овладение языком.

Грамматико-переводной метод основывается на понимании языка как системы и использует сознательный подход к обучению.

Натуральный метод предполагает обучение без опоры на перевод, без опоры на грамматику изучаемого языка.

Если грамматико-переводной метод позволяет обучающимся с произведениями на языке оригинала, то натуральный метод дает возможность учащемуся овладеть языком постепенно, «естественным» способом.

Цель грамматико-переводного метода – обучить чтению литературы на иностранном языке, обучить письменному владению языком.

Основной единицей обучения является предложение. Грамматика изучается на основе дедуктивного и системного подходов, а перевод является средством и целью обучения. При таком методе обучения принцип опоры на родной язык является веду-

щим, что дает возможность объяснять языковые явления изучаемого языка с опорой на родной язык.

Цель натурального метода – научить устному владению неродным языком.

В основе прямого метода лежит идея о том, что обучение иностранному языку должно имитировать овладение родным языком и протекать естественно. Основные положения данного метода заключаются в том, что обучение должно осуществляться только на иностранном языке, родной язык полностью исключается. Языковой материал должен градироваться по степени трудности, а упор делается на формирование фонетических навыков.

Оба метода имеют как свои плюсы, так и минусы.

В обучении неродному языку методы выступают как источники получения знаний, умений и навыков.

Отметим, что при овладении неродным языком можно ориентироваться на разные аспекты: овладение устной или письменной речью, овладение письмом, изучение грамматики, совершенствование произносительных навыков и т.д.

В зависимости от самостоятельности, проявленной обучающимся в процессе обучения, различают активные и пассивные методы, а по характеру работы – устные и письменные, индивидуальные и коллективные, аудиторные и внеаудиторные (домашние), методы, активизирующие резервные возможности человека, позволяющие увеличить объем памяти и повышающие интеллектуальную активность учащихся.

Метод обучения, который выбирает педагог, в свою очередь определяет содержание обучения и конкретные приемы.

Так, если на начальном уровне, обучающийся должен овладеть минимальным количеством грамматических моделей и лексикой, позволяющей ему использовать изученный материал по отдельным темам и ситуациям общения, то на базовом уровне, обучающийся должен уже овладеть основными грамматическими моделями и лексическими темами, обслуживающими главные сферы жизни в социуме и т.д.

Преподавателю следует всегда помнить, что овладение родным языком происходит бессознательно, а овладение неродным языком необходимо формировать осознанно и целенаправленно.

В ходе обучения учащихся русскому как неродному перво-степенной ставится задача овладения основами русской грамматики. Изучение грамматики не может происходить оторвано от лексики. Изучение грамматики и лексики взаимосвязано. Грамматика вводится через ситуативно-тематическую организацию учебного процесса, то есть овладение навыками в речи в определенных коммуникативных ситуациях, через текст [3, с. 63.]. При этом используются тексты различной коммуникативной направленности.

Главная цель обучения русскому как неродному – свободное общение на неродном языке в различных ситуациях. Грамматика при этом выступает основой процесса обучения, но не самоцелью. Поэтому при работе над грамматикой следует развивать все виды речевой деятельности.

Компетентный подход в обучении предъявляет требования не только к содержанию образования, целям и методам, но и к самому педагогу. Педагог должен уметь не только донести материал до учащегося, но и связать изучаемый материал с повседневной жизнью, с интересами учащихся, характерными для их возраста, а также при оценивании их достижений содержательно охарактеризовать оценку (балл) и т.д.

Подводя итоги, отметим, что подготовка к занятию при обучении русскому как неродному имеет свои особенности, а традиционные методики и приемы, применяемые в процессе обучения русскому как родному, требуют корректировки и дополнительной работы от преподавателя.

Список литературы

1. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового). – Москва, 2011. – 188 с.
2. Зимняя И.А., Боденко Б.Н., Кривченко Т.А., Морозова Н.А. Общая культура человека в системе требований государственного образовательного стандарта. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – с. 67.
3. Какорина Е.В. Теория и методика обучения русскому языку как иностранному в школе. – М., 2011. – 108 с.
4. Компетентностная парадигма и ее влияние на процесс обучения. [Электронный ресурс]. URL: <http://pandia.ru/text/79/143/21606.php>.

5. Лебедев О.Е. Компетентный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – №5. – С. 3-12.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 032700 Филология от 14 января 2010 г. [Электронный ресурс]. URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/prm34-1.pdf.

7. Юхтенко Т.В. Компетентный подход в обучении английскому языку в условиях реализации ФГОС. [Электронный ресурс]. URL: http://kolomnaraionmc.ucoz.org/publ/inostrannye_jazyki/kompetentn_ost_nyj_podkhod_v_obuchenii_anglijskomu_jazyku_v_usloviakh_realizacii_fgos/2-1-0-48

Кролевецкая И.В., dekan-fpk@yandex.ru
ФГАОУ ВО «Российский университет
дружбы народов», г. Москва

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТАНДАРТНОЙ ОФИСНОЙ ПРОГРАММЫ POWERPOINT ДЛЯ СОЗДАНИЯ ТРЕНАЖЁРОВ, ИГР, ВИКТОРИН, КВЕСТОВ ПО РКИ

Аннотация. В данной статье описываются возможности стандартной офисной программы, с целью создания тренажеров, игр, тестов, викторин. Предоставлен обзор возможностей данного программного продукта, с описанием его инструментария с точки зрения разработки мультимедийных и интерактивных объектов, встроенных в электронные презентации. В статье подробно описываются основные компоненты программы, которые позволяют создавать уникальные продукты нового поколения, повышающие интерес к обучению, активность при изучении и закреплении изучаемого материала. Целью статьи является описание основных алгоритмов действий при создании электронных средств в обучении русскому языку.

Ключевые слова. РКИ, презентация, интерактивный объект, тест, игра, тренажер, викторина, квест, электронные средства обучения, анимация, триггер, PowerPoint.

Abstract. *This article describes possibilities of office programs, with the aim of creating new games, tests and quizzes. Provides an overview of the capabilities of this software, with a description of its tools from the point of view of the development of multimedia and interactive objects embedded in electronic presentations. The article describes the main program components that allow you to create a unique new generation products that increase interest in learning, active in learning and fixing of the studied material. The purpose of the article is a description of the main algorithms of actions at creation of electronic tools in teaching Russian.*

Key words. RCTS, presentation, interactive object, test, game, simulator, quiz, quest, e-learning, animation, trigger, and PowerPoint.

Использование компьютерных технологий стало неотъемлемой частью современного образовательного процесса, что позволяет преподавателю разнообразить формы работы с учащимися. Электронные средства обучения способствуют повышению результативности в обучении и развитию учебной мотивации на уроках РКИ.

Известный российский учёный профессор А.Н. Щукин определяет средства обучения как комплекс учебных пособий и технических приспособлений, с помощью которых осуществляется управление деятельностью учащихся по овладению языком.

Опираясь на структурно-содержательное описание урока, данное А.Н. Щукиным, мы классифицируем электронные средства по структурно-функциональным критериям следующим образом:

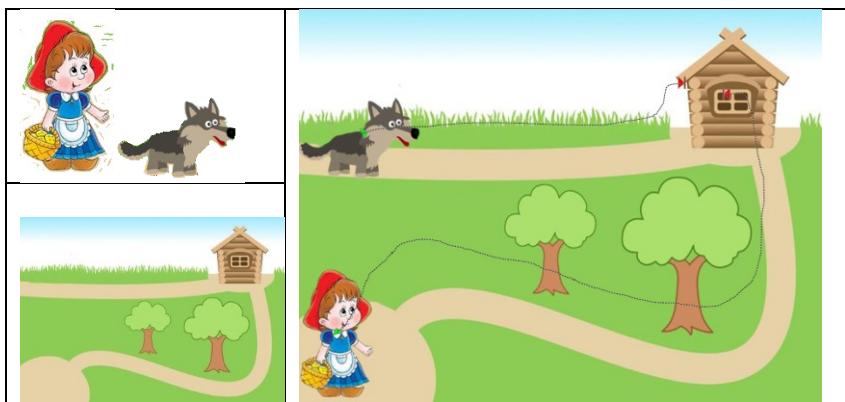
- 1) презентационные (их основная функция – введение нового обучающего материала);
- 2) информационно-справочные (их основная функция – экспликация и семантизация вводимого материала);
- 3) тренировочные – лингводидактические тренажёры (основная функция – отработка, закрепление навыков и умений использования введенного нового материала);
- 4) контролирующие (основная функция – проверка усвоения введенного материала);

5) игровые (основная функция – сменить форму обучения, снять напряжение урока, повысить мотивацию к изучению языка).

Современный преподаватель русского языка как иностранного (РКИ) имеет возможность пользоваться достижениями компьютерных технологий для создания обучающих продуктов нового поколения. В этой статье мы будем говорить о создании тренировочных, контролирующих и игровых электронных средствах обучения.

Самой простой и удобной программой для создания игр и тренажеров на данный момент является программа PowerPoint, которая входит в стандартный пакет MicrosoftOffice и есть практически у каждого пользователя.

Возможности Power Point далеко не ограничиваются созданием слайдов с демонстрацией текстовых блоков и иллюстраций к ним, в этой простейшей на первый взгляд офисной программе скрыта масса возможностей. В ней можно создать даже мультфильм. Примитивный, но все же мультфильм. Например, берем картинку лесной тропинки, изображение Красной шапочки и Волка. Создаём анимацию движения по заданной траектории (лесной тропинке) обоим персонажам. Задаём разное время движения для волка и Красной шапочки, задержку исчезновения картинки волка, когда он подошёл к домику и получаем анимацию двух персонажей, один из которых (волк) подошёл к домику пораньше и спрятался в нем, ожидая Красную шапочку.



Такой мультфильм можно использовать как иллюстрацию к тексту, к грамматическому явлению, как тренажер и т.д.

Тренажеры, викторины, игры, загадки, квесты, кроссворды можно создавать с помощью анимации, триггеров и управляющих кнопок в PowerPoint.

Анимация — это технология, которая позволяет при помощи неподвижных объектов создавать иллюзию движения этих объектов.

Анимированные действия делают презентацию более динамичной, а представленную в ней информацию — более запоминающейся, подчеркивают отдельные идеи, упрощают восприятие информации и повышают интерес зрителей. Чаще всего используются такие эффекты анимации, как вход и выход (т.е. появление и исчезновение объектов).

Эффекты анимации можно применять к отдельным слайдам, а также к отдельным элементам слайдов: к объектам, фигурам, изображениям и надписям. Чтобы придать эффектам анимации большую глубину, также можно добавить звук.

Для того, чтобы применить анимацию необходимо пройти три этапа:

- выделить объект;
- выбрать эффект;
- установить параметры эффекта (настроить эффект).

Триггер – средство анимации (пусковая схема), позволяющее задать условие действия или времени выделенному элементу. При этом анимация запускается по щелчку.

Использование триггеров отлично подходит при работе с интерактивной доской.

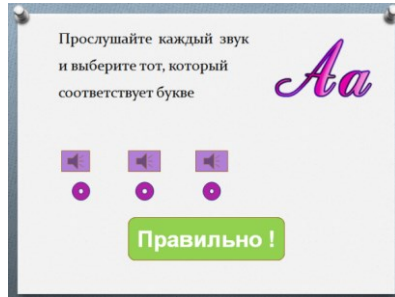
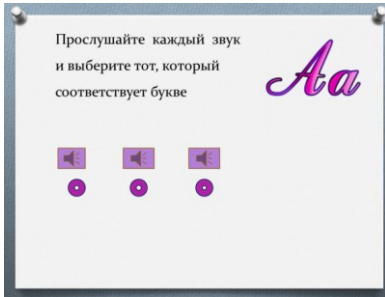
С помощью триггера можно задать действие любому объекту. При этом последовательность действий мы можем выбирать сами, в зависимости от того, что мы хотим получить. Щелчок кнопкой мыши по объекту анимирует его, заставляя выполнять заданное нами действие.

Управляющие кнопки также незаменимые помощники, так как они упрощают работу при навигации по проекту (презентации). Это готовые кнопки, которые можно вставлять в презентацию и назначать им нужные действия.

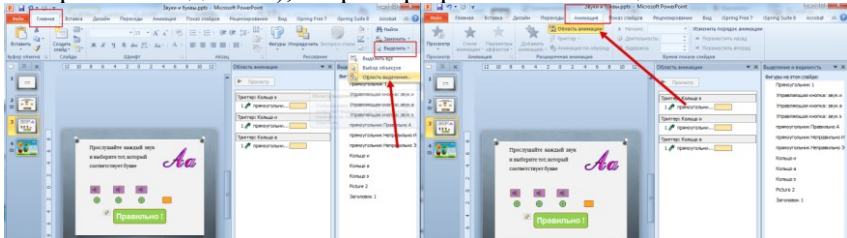
- Управляющая кнопка **Назад** предназначена для перехода на предыдущий слайд. По умолчанию задается действие кнопке *Перейти* по гиперссылке на предыдущий слайд.
- **Далее**. При щелчке мыши осуществляется переход на следующий слайд.
- **В начало**. Переводит на первый слайд.
- Управляющая кнопка **В конец** переводит на последний слайд.
- Управляющей кнопке **Домой**.по умолчанию назначена гиперссылка на первый слайд, но можно выбрать любой другой слайд (например, слайд с оглавлением, меню презентации).
- **Сведения**. Можно использовать для перехода на слайд с инструкцией или с другой информацией (например, об авторе презентации).
- **Возврат**. Используется для перехода на последний показанный слайд (удобно размещать на слайде со справочной информацией (например, правила правописания), после просмотра которой необходимо вернуться к слайду с вопросом).
- Управляющая кнопка **Фильм** перенаправляет на слайд со вставленным видео.
- **Документ**. Применяется для запуска программы (действие задано по умолчанию). Можно использовать для открытия документа, только нужно настроить действие.
- **Звук**. При выборе управляющей кнопки Звук по умолчанию не задается действия кнопке, но уже установлен флажок Звук, остается только выбрать нужный звуковой звук из списка или задать свой.
- **Справка**. Используется для создания гиперссылки на слайд со справочной информацией.
- **Настраиваемая**. Эту кнопку можно настроить на свое усмотрение.

Создание тренажера-теста «Звуки и буквы»

Предположим, нам необходимо создать тренажер на отработку звуков.



Для удобства работы в PowerPoint отобразим на экране две боковые панели: *область выделения* и *область анимации*. Первая из них нужна при работе с объектами (она отображает тот объект, который вы выделили), вторая при работе с анимацией.



Панель для работы с объектами

Панель для работы с анимацией

Создаем три управляющие кнопки **Звук**, в которые вставляем аудио со звучанием звуков **-а-, -э-, -и-**. При нажатии поочередно на эти кнопки воспроизводится звук.

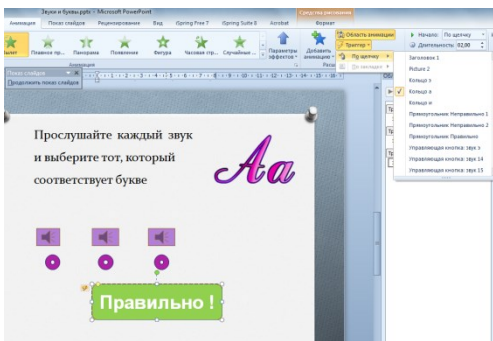
Создаем две картинки с надписью «Неправильно» и одну с надписью «Правильно», накладывая их одну на другую.

Для того чтобы пользователь мог выбрать ответ с правильным звуком, создаем три фигуры, которые мы используем как кнопки для выбора правильного ответа. Располагаем их под каждой управляющей кнопкой со звуком. Теперь, чтобы нам удобно было работать с триггерами, назначая им соответствующие действия, подпишем все объекты соответственно изображению или значению. Делаем это в области выделения (см. картинку вверху слева). Например, кольца, которые мы предназначили под кнопки для выбора правильного ответа, обозначены просто номерами

(например «кольцо 14»). Переименуем их в «кольцо а», «кольцо э», «кольцо и».

И, наконец, приступим непосредственно к анимации и использованию триггеров.

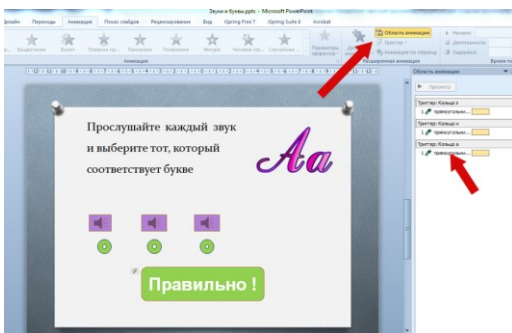
Нам необходимо назначить действие кнопкам под звуками, чтобы при щелчке (клике мышью) по ним совершалось действие – появлялся прямоугольник с соответствующей надписью. При клике по звукам –э–, –и– выплывала табличка с надписью «Неправильно», при клике по звуку –а– появлялась табличка «Правильно».



Для этого поочередно выделяем прямоугольники (начнем с прямоугольника «Правильно»), назначаем анимацию (плавное выплывание снизу) и назначаем триггер, присваивая ему действие в соответствии с

той табличкой, с которой работаем (в данном случае назначаем щелчок по кольцу а, так как это правильный ответ). Теперь, следует перейти в показ слайдов и просмотреть, как работает анимация, убедиться, что при нажатии на кружок под звуком «а» выплывает прямоугольник с надписью «Правильно».

Но надо, чтобы он не только выплывал, но и исчезал, как



только убедимся, что выбрали правильный ответ.

Для этого заходим в область анимации, кликаем дважды в области триггера «Кольцо а», вызывая контекстное меню с параметрами анимации.

В этой вкладке можно изменить скорость выплывания прямоугольника.

Можно добавить звук, для того чтобы при клике на кнопку-кружок прозвучал выбираемый звук.

И выбрать вкладку «После анимации скрыть».

Теперь после того, как анимация (выплывание прямоугольника «Правильно») закончится, прямоугольник исчезнет.

Все действия, которые проделали с прямоугольником «правильно», необходимо проделать с двумя прямоугольниками «Неправильно», назначая им действия, связанные с кнопками под звуками «э» и «и».

Эти нехитрые и несложные действия позволяют создать отличный тренажер для отработки звуков русского языка.

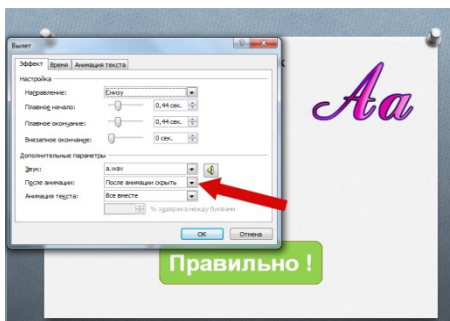
Игра «Выбери слова» (лексическая выбирайка)

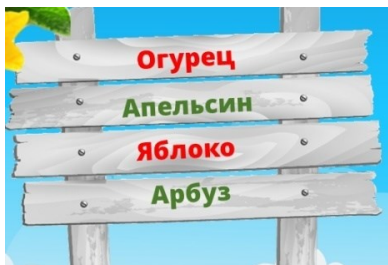
Данная игра позволяет в игровой манере осваивать правописание русских слов, закреплять навыки восприятия звучащей речи. Игра развивает способность различения фонем в речевом потоке, а визуализация и красочность изображаемых предметов способствует более быстрому запоминанию новой лексики.

Суть игры, создание которой мы разберем, заключается в выборе объекта по заданным параметрам. Например, на слайде поочередно появляются предметы, их появление сопровождается озвучиванием этих предметов.

Дается задание: выбрать слова, название которых начинается на букву А.

При выборе предмета (кликом мышки) на доске появляются слова, цветовым фоном и звуковым сопровождением оповещая о правильности ответов.



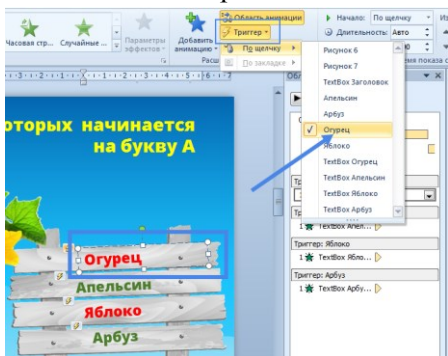


Как и в предыдущем описании, мы вооружимся двумя боковыми панелями – для работы с объектами и работы с анимацией. Подготавливаем картинки с предметами, необходимые звуки. На слайд добавляем фон, соответствующий нашей задумке.

Располагаем на слайде картинки предметов, присваивая им анимацию (Вход, масштабирование) и прикрепляя (параметры анимации) звуки. Также в параметрах устанавливаем начало анимации для первой картинки – параметр «С предыдущим» (т.е. начало анимации происходит с началом предыдущей анимации, в данном конкретном случае – с переходом на этот слайд), длительность анимации ставим 2 секунды (за это время должно прозвучать слово, обозначающее предмет). Для второй и последующих картинок устанавливаем начало анимации – параметр «После предыдущего» (т.е. действие анимации начинается после того, как закончится действие предыдущей анимации), длительность также устанавливаем 2 секунды. На каждую анимацию прикрепляем звуковое сопровождение. Вставляем надписи (слова, обозначающие предметы), располагаем их на доске. В панели для работы с объектами переименовываем картинки и TextBox соответственно их обозначению.

Теперь приступаем к работе с триггерами. Выделяем слово (например «огурец») присваиваем ему действие – «по щелчку» на предмет «огурец».

В параметрах триггера устанавливаем звуковое



сопровождение этого действия – для неправильного ответа выбираем звук «взрыв», для правильного – «аплодисменты».

И таким же образом действуем со всеми словами.

Теперь, если перейти в «показ слайдов», можно убедиться, что при клике на «огурец» на доске появляется слово «Огурец» и звучит звук взрыва.

Игра готова!

Задача учителя состоит не только в том, чтобы дать знания. Учителю необходимо научить детей учиться, учиться самостоятельно. Для этого надо повысить их интерес, заинтересовать чем-то новым, необычным, отличающимся от обычного учебного процесса. Как показывает практика, тренажеры, игры, тесты помогают ребёнку учиться, тренируя память, мышление, развивая речь и орфографическую зоркость, дают возможность ребёнку проверить свои знания.

Кулькова Р.А., plavna@me.com

Университет Санмёнг,

г. Чхонан, Республика Корея

«ЛЕС РУК» НА ЗАНЯТИЯХ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РКИ)

Аннотация. *В эссе говорится о приёмах и особенностях материалов для обучения иностранных учащихся русскому языку как иностранному, позволяющих повысить их мотивацию и активность на занятиях по развитию речи. Приводятся условия, а также даются практические рекомендации, которые позволяют этого добиться.*

Ключевые слова. *Русский язык как иностранный, мотивация, психологические условия, приёмы, материалы.*

Annotation. *The essay examines the methods and materials for teaching foreign students Russian as a foreign language, allowing them to increase their motivation to speak at the conversation class. The conditions are given, as well as practical recommendations that allow this to be achieved.*

Keywords. *Russian as a foreign language, motivation, psychological conditions, techniques, materials.*

Совершенное, идеальное занятие по развитию речи на иностранном языке предполагает такую высокую мотивацию учащихся, когда они все тянут руки с желанием что-то сказать. В средней школе это называется «лес рук». Будем и мы использовать эту метафору. Как вести урок преподавателю русского как иностранного, чтобы на своём уроке такой «лес рук» увидеть?

По нашим наблюдениям, желание говорить возникает у учащихся при нескольких условиях.

Первое. Необходимо во что бы то ни стало снять психологическое напряжение от присутствия на уроке. Ведь любой урок – это не отдых, а работа.

Второе. Учащийся не должен бояться педагога, не должен бояться делать ошибки публично.

Третье. Каждое речевое действие учащегося должно поощряться «материально», он должен видеть своими глазами, сколько раз и как он участвовал в беседе.

Четвертое. Надо использовать только такие текстовые материалы, которые гарантированно вызывают желание говорить.

Расскажем последовательно о положительно зарекомендовавших себя на практике приёмах и материалах, которые мы используем в своей практике.

1. Снятие психологического напряжения учащихся в начале урока

Снять психологическое напряжение необходимо. Так как мы работаем преимущественно с молодыми людьми (ранняя юность и юность), то становится важным учитывать ранимость и внутреннюю противоречивость людей этого возраста. В.В. Вересаев в свое время писал: «Вспоминаю скомканную тревожность юности, ноющие муки самолюбия, ...унижающие тело сти, ...непонимание себя, неумение подступить к жизни... А теперь – каким-то крепким щитом прикрылась душа, не так уж легко ранят ее... беды, обиды, удары по самолюбию; в руках как будто надежный компас...; в душе ясность, твёрдость и благодарность к жизни». Другими словами, учащийся и педагог входят в аудиторию в разном психологическом состоянии: молодой человек часто в смятении и неуверенности, педагог же, по выражению В.В. Вересаева, прикрыт «крепким щитом», он практически неуязвим, потому что имеет большой жизненный опыт.

Уже в самом начале урока надо снять смущение и напряжение учеников с помощью непринуждённой разминки, то есть с помощью первых вопросов, вопросов, с которых начинается урок. Учитывая противоречивость и болезненность молодых людей, уместно начинать урок не с вопроса «Что вы делали вчера?» (часто бывает, что «вчера» ничего интересного в его жизни не было, бывает также, что он не желает о своей жизни говорить публично) и подобных ему, а с вопроса «Как настроение?». Отвечая на него, учащийся обязательно поделится частью своего внутреннего мира (молодые люди, к счастью, в массе своей открыты и откровенны) и тем самым снимет, возможно, некоторые отрицательные эмоции. В этот момент у преподавателя появится возможность что-то посоветовать учащимся. Так, многие жалуются на стрессы, проблемы, депрессии. Характерно, что в борьбе со стрессом некоторые прибегают к алкоголю и другим «помощникам». Надо пояснить, что более 200 граммов алкоголя – это яд для мозга (отмирание клеток мозга, именно это вызывает головную боль), на следующий день возрастает агрессивность, проблема же как таковая не решается, а загоняется внутрь. В качестве снятия стресса можно рекомендовать более адекватные приемы – сменить пространство (пойти куда-то с друзьями), физические нагрузки (спорт, прогулки), беседу с духовником или психологом и многое другое. На учащихся обычно производит большое впечатление утверждение, что «лучший антидепрессант – это интеллект». Важно, чтобы молодой человек понимал, что в горе и в страданиях надо не заглушать сознание, а наоборот – думать, как решить проблему, и решить ее надо без алкоголя, курения, наркотиков и «любви» за деньги. Как ни странно, практически никто с учащимися не беседует на эти темы в университете, а если и беседует, то только на уровне запретов, тогда как нужны советы. Дело осложняется тем, что часто молодые ориентируются на искусство, а в художественных фильмах они то и дело видят, как герой «заливает» стресс алкоголем или лихорадочно курит. В университете важно чаще говорить о том, что искусство – это не жизнь. И хорошее, и плохое в нем обладает большой силой заразительности.

Вернёмся к началу урока. Другой вопрос, который прекрасно зарекомендовал себя в качестве разминки, это вопрос «Что вы

хотите нам сказать?» Как правило, учащиеся рассказывают о том, что у них в данный момент на душе: «Я доволен: это последний урок, и я пойду домой», «Мне хочется домой спать, но я люблю говорить на русском языке и пересиливаю себя», «Завтра большая распродажа, я думаю, что купить», «Меня зло берет: купила зонтик, а дождя нет, зря деньги потратила» и так далее. Такая разминка позволяет очень органично войти в рабочее состояние, когда надо начать говорить на иностранном языке. Практические наблюдения показывают, что в начинающих группах «на ура» идёт такой вариант этого приёма: два ученика должны договориться, что ОНИ хотят сказать, а затем произнести это хором. Например, «Мы хотим сказать, что сегодня в нашем университете вечером будет фестиваль». Такая разминка проходит очень весело.

Роль такой разминки в том, что она (несколько замечаний о своей текущей жизни или о своих актуальных размышлениях) дает учащимся возможность «выплеснуть эмоции» и тем самым от них освободиться, чтобы переключиться со своих мыслей на рабочий лад.

Есть ещё одна причина, которая говорит в пользу такого рода разминки. Высказывания учащихся о себе – это очень информативная для преподавателя часть урока. Если собирать высказывания слушателей и анализировать их с точки зрения лексики, то можно будет увидеть, каких слов им не хватает для рассказа о себе. Многолетний сбор высказываний во время разминки показал, что часто становится необходимой такая лексика:

1. Кроме *говорить-сказать*, нужно знать *кричать-закричать, молчать-замолчать*.

2. Кроме *спать*, нужно знать *храпеть, ложиться-лечь спать, засыпать-заснуть, просыпаться-проснуться, вставать-встать* (с кровати).

3. Очень частотен в речи учащихся такой смысл, который выражается структурами *кто считает кого кем (каким), кто чувствует себя кем (каким)*: *папа (не) считает меня лодырем, я (не) чувствую себя умным, красивым, благородным...*

4. Уже на ранних этапах нужно давать слова *однако, ещё, некоторое время назад, через некоторое время, в наши дни* и др.

Собрать и поместить в учебники все частотные слова и выражения, которые зафиксированы нами за долгие годы работы, не представляется возможным, но стремиться к тому, что понять, какие слова и выражения реально нужны учащимся в рассказе о себе и своём эмоциональном состоянии, мы бы советовали всем педагогам.

2. Снятие страха перед собственными ошибками

Чтобы снять страх перед ошибками, преподавателю полезно сначала рассказать учащимся на их родном языке, что когда человек учится, ошибки неизбежны и даже... нужны. Потому что, если на уроке совсем нет ошибок, преподаватель дал слишком легкий материал. Если же ошибок слишком много, то материал для учащихся непосильный. Обычно это впечатляет учащихся и хорошо помогает настроиться на работу. К тому же можно применять приём «ложного поощрения». Например, учащийся говорит «*она пришёл», а педагог реагирует так: «Правильно! ОН ПРИШЕЛ, ОНА ПРИШЛА». Можно не сомневаться в том, что ошибка будет понята, будет всем понята также то, что педагог не хотел обижать учащегося.

3. Как поощрять учащихся за любые попытки говорить?

Когда учащийся говорит, преподаватель всегда берет себе это на заметку. Но учащийся-то не знает, запомнил ли этот «акт его героизма» преподаватель, будет ли он учтён им на экзамене. Поэтому мы ведём специальные листы учащихся. Листы бумаги А4 лежат перед всеми студентами на каждом уроке, и что бы ни сказал учащийся, мы на этом листе ставим за это печать (или подпись). Перед экзаменом учащиеся подсчитывают свои печати, и становится математически ясно, кто на уроках больше всех говорил. Так как учащиеся могут видеть, как растёт количество печатей на их листе, то «лес рук» на уроке гарантирован. Вместо печатей можно писать то, в чем отличился учащийся: например, если он лучше всех что-то произнёс, ставим слово «фонетика», если ему удалось высказать оригинальную идею, пишем «идея» и так далее. Если учащийся сказал что-то безусловно правильно, ему на листок выставляется высшая оценка, которая впоследствии засчитывается как две печати.

4. Использование материалов, которые гарантированно вызывают желание говорить

Материалы для урока по развитию речи должны быть такого рода, чтобы иметь отношение к личности учащегося, потому что информация, которая далека от его жизни и его интересов, не вызывает никакого желания говорить. На первый взгляд, это кажется странным: мы же не знаем, что у наших слушателей в жизни и на душе. Каждый человек – это тайна, нельзя «лезть в душу»... Однако то, что трудно понять теоретически, может быть понято из практической работы. В течение многих лет мы собирали вызывающий желание говорить материал методом проб и ошибок. Перечислим сначала то, что стало ошибками. Для развития речи ошибка брать страноведческие материалы. Рассказы о другой стране не могут воодушевить на высказывания: в лучшем случае их интересно прочитать, а говорить там не о чем. Другой ошибкой будет брать аутентичные художественные тексты (филологи продвинутого уровня являются в данном случае исключением), потому что, каким бы интересным ни был художественный рассказ, он рассказывает о чужой жизни, а не о жизни учащегося. Поэтому для развития речи мы не берём ни художественные тексты, ни страноведческие. Тесты из газет, журналов и Интернета также не пригодны для урока: они слишком привязаны к текущему моменту, а главная задача – не познакомить с новостями, а разговорить учащегося, «развязать ему язык» на актуальном для него материале. Что же тогда брать для урока по развитию речи? Наш опыт показывает, что следует накапливать тексты, которые должны

- быть минимальными по объёму,
- содержать не страноведческий, а общечеловеческий материал,
- содержать не одну точку зрения на информацию, а две-три (чем больше, тем лучше).

Этим требованиям отвечают мини-тексты проблемного характера, где общечеловеческие проблемы представлены в виде разных мнений. Можно ли где-то найти такие тексты? Нет. Их можно только специально написать. Причём идеи для такого рода текстов можно черпать в самых разных источниках: это и сборники афористики, и дискуссии на радио и телевидении, и

неформальные беседы с друзьями и так далее. Приведём примеры таких текстов[1]:

«Один мудрец сказал, что кухня должна быть аптекой, а еда лекарством. А другие считают, что еда должна быть наслаждением, особенно когда надо снять стресс. А вы что думаете?».

«В одних странах женщины после замужества берут фамилию мужа (или часть его имени). В других – оставляют свою фамилию. Как обычно бывает в вашей стране? Какая система вам больше нравится? Почему?»

Подводя итог, можно сказать, что задача преподавателя иностранного языка – искать интересные речевые ситуации (речевая ситуация – это ситуация, которая вызывает реакцию в виде речи), и эти ситуации должны быть просты для понимания любым учеником, независимо от пола, возраста, национальности. Главное – эти ситуации должны быть интересны для оценивания, и оценка возможна с разных позиций. Отстаивая свою точку зрения на ситуацию, учащийся высказывает свои собственные суждения, значит, он говорит о себе, он проживает, а не отсидживает урок. Значит, он общается, а не имитирует общение, живет, а не только учится. Употребляя слова из мини-текста, он начинает понимать их реальную значимость для коммуникации, а, следовательно, у него появляется мотивация на их запоминание.

Примечание

1. Написанные нами тексты можно найти в следующих пособиях: Кулькова Р.А. Я хочу тебя спросить... . М.: Граница, 2005; Кулькова Р.А., Бай Пин, Цзя Чанлун Я хочу тебя спросить...: Учебное пособие по развитию речи для говорящих на китайском языке. Продвинутый этап. Beijing: Beijig Language and Culture University Press, 2010; Kulkova R., Hunter G. Different Views of the Human World. Deutschland: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2013; Кулькова Р.А., Пак Хеок. Русский язык через разные темы (다양한 주제를 통해 배우는 고급 러시아어). Часть 1. Сеул: Глобал контент, 2011; Кулькова Р.А., Пэк Чунхён. Русский язык через разные темы (다양한 주제를 통해 배우는 고급 러시아어). Часть 2. Сеул: Глобал контент, 2013 и др.

*Ли Цзинь Юань,
Дорофеева О.А., koka3082@mail.ru*
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет», г. Армавир

О ЯЗЫКОВОМ ДУАЛИЗМЕ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА: ВЗГЛЯД ИНОСТРАНЦА

Аннотация. *Работа посвящена рассмотрению проблемы языкового дуализма, присущего русскому языку, и трудностям, с которыми сталкиваются иностранные студенты, изучающие русский язык.*

Ключевые слова. *Мультикультурность, языковой дуализм, билингвизм, звучание, значение.*

Abstract. *The work deals with the problem of language dualism inherent in the Russian language, and the difficulties faced by foreign students studying Russian language.*

Key words. *Multiculturalist, linguistic duality, bilingualism, sound, value.*

В последнее десятилетие отношения между Российской Федерацией и Китайской Народной Республикой укрепляются во всех направлениях: экономическом, промышленном, культурном. В выступлении от 23 декабря 2016 года Президент России В.В. Путин отметил: «Хорошо известно, что уровень отношений России и Китая очень высокий, мы привыкли к такому словосочетанию как стратегическое партнерство, но это больше, чем просто стратегическое партнерство». Во время своего очередного визита в Москву Председатель КНР Си Цзиньпин сказал о характере двусторонних отношений наших стран: «Мы с вами надёжные друзья, которые всегда оказывают друг другу помощь и поддержку. Кроме этого, мы также с вами надёжные и хорошие партнёры, которые всегда осуществляют тесные и эффективные взаимосвязь и сотрудничество». В связи с этим в России растёт интерес к культуре Китая. А в Китае, в свою очередь, чрезвычайно высок уровень интереса к культурному наследию русского народа и, конечно, к русскому языку как основе этой культуры.

Изучение русского языка для носителя китайского языка – процесс довольно сложный в силу целого ряда объективных об-

стоятельств. Это и фонетические различия языковых систем казанских языков, и совершенно разная грамматическая система и другие черты различия. Кроме того, язык, будучи отражением ментальности, несёт в себе большое количество культурных кодов, прочтение и понимание которых становится затруднительно без проникновения в культуру народа изучаемого языка. В этих условиях становится всё более очевидна невозможность замыкаться в лингвистических исследованиях в пределах монолингвокультурного ареала. Между тем выход за его пределы связан с непререваемым вторжением в ту область исследования, которая находится на стыке языков и культур. Об этом писал в свое время А. Мартине: «...Ситуация двуязычия сама по себе отпугивает большинство традиционно мыслящих лингвистов. Лишь когда одноязычие восстановлено, они могут вновь вздохнуть свободно» [2, с. 83].

Отдельно хочется остановиться на проблеме языкового дуализма, с которой сталкивается иностранец, только начинающий изучать русский язык. История этого языка, знающая много, уже сталкивалась с ситуацией, когда язык письменной речи в значительной мере отличался от языка живого общения. Таково было положение дел в начале XVIII века. Именно об этом писал М.В. Ломоносов. Письменная речь, насыщенная церковнославянскими, и устная речь городского населения стали своего рода противоположностями, породившими два языка внутри одного. М.В. Ломоносов сумел в своих теоретических трудах и практической деятельности как учёный-лингвист и поэт преодолеть этот дуализм.

Современный русский язык сегодня вновь сталкивается с подобным двуязычием. Нормы языка предписывают одно, а в устном дискурсе реализуется нечто совершенно иное. И связано это во многом с синтагматическими отношениями между единицами русского языка, со всё более развивающейся полисемией, явлениями омонимии и синонимии, освоение которых для иностранных студентов, не являющихся носителями языка, становится одной из ключевых проблем и создаёт коммуникативные барьеры.

В данном контексте справедливо замечание С.О. Карцевского: «Знак и значение не покрывают друг друга

полностью. Их границы не совпадают во всех точках: один и тот же знак имеет несколько функций, одно и то же значение выражается несколькими знаками. Всякий знак является потенциально «омонимом» и «синонимом» одновременно, т.е. он образован скрещением этих двух рядов мыслительных явлений» [1, с. 85]. В отличие от Фердинанда де Соссюра, видевшего причину этого явления в произвольности языкового знака, Карцевский рассматривает асимметрию как способ существования языковой системы: «Будучи семиологическим механизмом, язык движется между двумя полюсами, которые можно определить как общее и отдельное (индивидуальное), абстрактное и конкретное» [1, с. 85].

Именно отдельное (индивидуальное) в дискурсе становится одной из ключевых проблем для иностранца, изучающего русский язык.

Синонимия лексем и целых грамматических конструкций порождает на начальном этапе освоения русского языка недоумение обучающегося. Например, фразы, с которых начинается изучение языка, минимально демонстрируют падежную систему русского языка. Так, на первом же уроке каждый обучающийся может представиться преподавателю или другому студенту: «*Я Юань*», «*Я Сянь*» и т.п. Уже через несколько уроков, когда частично освоен русский алфавит и фонемы, реализуемые посредством тех или иных букв, словарный запас студентов составляет около сотни слов, преподаватель вводит в активный речевой обиход фразу: «*Меня зовут...*». Использование формы второго (родительного) падежа личного местоимения *я*, образованной супплетивным способом, вызывает в первый момент впечатление, что введено новое слово. Однако преподаватель даёт пояснение, что перед нами синонимичные конструкции типа *Я Юань* и *Меня зовут Юань*.

Изучив букву *ь* и сложив первое впечатление о её функционировании, студенты получают возможность расширить свой лексикон за счёт введения синонимичной пары *тут* – *здесь*. Слово *тут* студенты знают с первого урока и могут составлять фразы типа *Я тут*, *Тин-Тин тут*, *Он тут*, *Она тут* и т.п. Теперь они могут варьировать ответ на вопрос *Где ты?* или *Где Сянь?*, используя новое слово *здесь*: *Сянь здесь*, *Я здесь*.

Овладев элементарным уровнем русского языка, студент понимает, например, синонимию таких конструкций, как *Говорить по-китайски* и *Говорить на китайском языке*.

В приведённых примерах языковой дуализм служит для развития студентов, расширения их лексикона и помогает быстрее влиться в естественную языковую среду.

Это же явление может сослужить и дурную службу неопытному студенту, ещё мало знающему русский язык. Так, ответ на простой вопрос *Как дела, друг?*, заданный носителю языка из числа русских студентов, может поставить его в затруднительное положение, потому что ответ может быть типа *Полная запар...* Лексическое значение прилагательного *полный* нетрудно уточнить в словаре или перевести на родной для иностранца язык. А как быть со второй лексемой? Лексическое значение слова *запара* мы не найдём ни в одном толковом словаре русского языка. Более опытный студент, конечно, может провести параллель с глаголом *запариться*, если увидит корневое родство этих слов. Однако и в этом случае возникнет затруднение, так как первое значение глагола – *дойти до изнеможения, парясь в бане*. «Что мой друг делает в бане? И почему ему там плохо?» – такие мысли могут прийти в голову неносителю языка. Второе значение глагола *запариться* – *сильно устать* и пр. Вот это уже ближе к правде. «Значит, мой друг сильно утомлён, у него, видимо, много дел...», – такое умозаключение может сделать иностранный студент после целого ряда довольно утомительных переводческих процедур. А тем временем собеседник, не дождавшись ответа, уже утратит интерес к общению. Таких примеров можно привести из речевой практики студентов-иностранцев много. Это и *окно* (свободный промежуток между занятиями), и *общага*, и *препод* и многие другие. Конечно, справедливости ради надо отметить, что большая часть таких ситуаций складывается с просторечными, жаргонными словами, но они являются неотъемлемой частью живого общения. Хотя и рамках литературной нормы полисемичные лексемы не всегда и сразу покоряются иностранным студентам.

Обозначающее (звучание) и обозначаемое (функция) постоянно скользят по «наклонной плоскости реальности». Каждое «выходит» из рамок, назначенных для него его партнером: обо-

значающее стремится обладать иными функциями, нежели его собственная; обозначаемое стремится к тому, чтобы выразить себя иными средствами, нежели его собственный знак [3].

Список литературы

1. Карцевский С.О. Об асимметричном дуализме лингвистического знака. URL: <http://project.phil.spbu.ru/lib/data/ru/karcevskiy/dualizm.html> (дата обращения - 20.09.2017).
2. Мартине А. Распространение языка и структурная лингвистика / Новое в лингвистике. Вып.6. Языковые контакты. – М., 1972.
3. Подчаха О.В. Интерпретация идеи асимметричного дуализма языкового знака в современной теории фразеологии // Молодой ученый. — 2010. — №11. Т.1. — С. 222-226 URL: <https://moluch.ru/archive/22/2196/> (дата обращения – 15.09.2017).

Куриленко В.Б., Нетёсина М.С., Новикова А.К.
ФГБОУ ВО «Московский государственный медико-
стоматологический университет им. А.И. Евдокимова»,
г. Москва

ПРИЁМЫ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ В РАЗНОЙ АУДИТОРИИ: РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ, РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ВТОРОЙ (ОБУЧЕНИЕ МИГРАНТОВ)

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Исследовательская лингводидактика по русскому языку: теория, практика, инновации» за № 15-04-000567а.

Аннотация. В статье раскрывается сущность исследовательской методики как инновационного метода получения знаний. Рассмотрены приемы технологии развития критического мышления – ИНСЕРТ.

Ключевые слова. Исследовательская методика, критическое мышление, ИНСЕРТ, задачи, цели.

Abstract. *The article reveals the essence of research methodology as an innovative method of learning. The considered methods technology critical thinking development – INSERT.*

Key words. *Research methodology, critical thinking, INSERT, objectives, goals.*

Исследовательская методика как инновационный метод получения знаний ориентирована на стимулирование исследовательского характера познания с последующим выходом на проектную реализацию и предполагает организацию различных форм учебно-исследовательской деятельности. При этом используются инновационные методики, стратегии, тактики и приёмы обучения: Ассоциативный ряд как новаторский прием в обучении (*по Л.С. Выготскому, ассоциации – этап развития мышления, предшествующий становлению научных понятий*), ИНСЕРТ (*способствует развитию аналитическому мышления, соответствует стадиям вызова, осмысления, рефлексии*), мозговая атака как новаторский прием в обучении (*учащиеся вносят свой вклад в разработку идеи, расширяют, активизируют общее информационное поле*) и др.; инновационных форм занятий: симпозиум (*разновидность дискуссии*), бизнес-класс (*интеллектуальное интерактивное пространство развития будущих специалистов*), виртуальная экскурсия (*актуален поисковый метод*) и т.д.

Исследование связано с прогнозированием и может служить эффективным инструментом развития интеллекта и креативности учащегося.

Использование исследовательского метода обеспечивает формирование у учащихся элементов творческой деятельности, которые проявляются при решении задач, предполагающих поиск нестандартного способа решения (краткие текстовые задачи, вопросы, предполагающие наличие у обучающихся некоторого исходного фонда знаний и умений; исследование-наблюдение более или менее длительного характер и т. д.; постановка задачи для ее решения на основе текста учебника, дополнительной литературы и т. п.).

Считается, что исследовательский метод применим на всех ступенях обучения с учётом возрастных возможностей и подготовки обучающихся [1].

Применение исследовательского метода в гуманитарных науках предполагает формулирование проблемы, рекомендация литературы по проблеме, организация сбора языкового материала и его анализа с привлечением словарей, справочников, структурирование материала, описание проанализированного языкового материала, выводы и обобщения

В исследовании важно выдвинуть гипотезу. Это позволяет конкретизировать предмет исследования. В ходе работы она может быть либо подтверждена, либо опровергнута. Гипотеза должна быть обоснованной. После этого необходимо поставить задачи исследования. В работе должен присутствовать литературный обзор, т.е. краткая характеристика того, что известно об исследуемом явлении. Используемые в нашем примере правила чтения и произношения русских звуков являются методикой исследования. Полученные данные необходимо сопоставить друг с другом и с литературными источниками и проанализировать, т.е. установить и сформулировать закономерности, обнаруженные в процессе исследования. И завершается работа выводами, в которых тезисно, по порядку, излагаются результаты работы. Выводы должны соответствовать целям, задачам и гипотезе исследования, и отвечать на поставленные вопросы.

Рассмотрим применение в исследовательской методике одного из приемов технологии развития критического мышления – ИНСЕРТ.

На первом этапе работы учащиеся читают текст, маркируя его специальными значками: V я это знаю; + это новая информация для меня; - я думал по-другому, это противоречит тому, что я знал; ? это мне непонятно, нужны объяснения, уточнения. На втором этапе заполняется таблица:

V	+	—	?
Тезисно записывается, что из встречающегося в тексте уже было известно	Отмечается все новое, что стало известно из текста	Отмечаются противоречия, то есть то, что идёт вразрез со знаниями и убеждениями учащегося	Перечисляются непонятные моменты, те, что требуют уточнения или вопросы, возникшие по мере прочтения текста

На третьем этапе происходит чтение таблицы несколькими учениками.

Четвёртый этап – повторное чтение текста. При этом происходит осмысление. Таблица может пополниться, либо какие-то тезисы могут перейти из одной колонки в другую.

На пятом этапе обсуждаются записи, внесенные в таблицу (рефлексия). Таблица обсуждается по «колонкам». То есть сначала то, что уже известно, затем то, что явилось новым и т.д.

В начале работы с приемом желательно использовать небольшие тексты, чтобы учащиеся привыкали к подобной работе. Также в начале работы можно попросить их не записывать тезисы, а говорить их устно. Необходимо выработать навыки тезисной формулировки. Работа может проводиться как индивидуально, так и в парах или группах. Прием ИНСЕРТ может работать на каждом этапе урока. Во-первых, он заставляет вспомнить то, что уже известно. Во-вторых, позволяет вычлениить из текста новое. И, в-третьих, предполагает самостоятельный анализ информации, интерактивное обсуждение.

Приём ИНСЕРТ используется нами в процессе исследовательской деятельности в курсе «Музыкальной фонетики» как в аудитории изучающих РКИ, так и с учащимися, для кого русский язык является вторым.

Элементы исследования (понимаемого нами как деятельность, связанная с решением творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением [1, с. 148] содержатся в каждом уроке «Музыкальной фонетики» в разделах: чтение и наблюдение, заучивание правил, изучение страноведческого материала. Изначально используя некоторые, наиболее понятные этапы исследования, доступные для понимания иностранцев (РКИ), а также учеников-мигрантов, в разной степени владеющих русским языком и имеющих различный опыт изучения языков (РКН).

План исследования даётся при введении понятия ударения, к примеру, т.е. при ответе на исследовательские вопросы: *Почему не во всех словах в русском языке обозначено ударение? Как читать такие слова?*, - план таков: 1) прочитайте правила произношения русских звуков; 2) найдите в тексте песни слова, в которых не показано ударение; 3) вернитесь к правилам чтения и

объясните, почему в найденных вами словах нет знака ударения;
4) прочитайте их. То есть задействованы такие этапы.

- Изучить теорию, посвященную данной проблематике.
- Собрать собственный материал.
- Сделать собственные выводы.
- Оценить значимость полученного нового знания, возможностей его использования.

Каждый этап исследования сопровождается чётко сформулированными заданиями (советами, рекомендациями). Среди советов-рекомендаций (заданий), призванных направить мысль учащихся в нужное русло, такие: повторяйте, отстукивайте, произносите, читайте, сравните, сопоставьте, обратите внимание, слушайте, пойте, запишите, выучите, ответьте. Советы-задания либо прямо называют мыслительный процесс, либо показывают путь. Для рассматриваемой нами темы разработаны следующие задания.

- *Прочитайте правила произношения русских звуков.*
- *Найдите в тексте песни слова, в которых не показано ударение .*
 - *Вернитесь к правилам чтения и объясните, почему в найденных вами словах нет знака ударения.*
 - *Вернитесь к правилам произношения русских звуков и объясните, как читаются данные слова.*
 - *Прочитайте слова из песни, в которых не показано ударение, согласно правилам произношения русских звуков.*

Встраиваем приём ИНСЕРТ в первый этап – изучение правил чтения и произношения. Учащиеся работают с таким маленьким текстом.

Запомните! В каждом русском слове есть ударение (его обозначают специальным знаком, например, а́). В одном слове только одно ударение. Ударение может падать только на гласный звук/букву (а, о, и, э, у, ы, е, ё, ю, я); на букву ё ударение падает всегда (поэтому его не обозначают на письме). Если в слове одна гласная буква, то ударение также не обозначается. Гласная буква, которая находится под ударением, произносится отчётливо, она не сокращается и не изменяется. Все безударные гласные короче, некоторые из них могут изменять своё звучание. Так, без ударения о произносится как [а], э – как [и], е и я – как [и].

Интересны результаты применения такого приёма в разной аудитории, названной выше. Были сделаны значимые выводы на основе анализа типичных вариантов выполнения данного задания учащимися этих двух категорий. Результаты позволили нам подтвердить:

- во-первых, имеющуюся существенную разницу в умении учиться, связанную а) с опытом изучения своего родного и иностранных языков, б) с принятыми в каждой стране стилем и традициями обучения, в) со сложившейся в разной аудитории методикой усвоения материала;

- во-вторых, наличие у мигрантов так называемых частичных компетенций, что требует особых подходов и методик в процессе обучения русскому языку как второму;

- в-третьих, целесообразность использования разработанной нами «Музыкальной фонетики» с элементами исследовательской методики в аудитории мигрантов.

Список литературы

1. Балыхин Г.А., Балыхина М.Г. Наука – образование – инновации: Словарь-справочник по инновационному образованию. В помощь педагогам, учащимся, родителям. Выпуск первый. – М.: РУДН, МГУДТ, 2014. – 622 с.

Ниматулаева М.Д., nimatulaeva.87@mail.ru

Сопунова С.Г., sopunova31@yandex.ru

Большакова Н.В., bolshakovanata@inbox.ru

ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры», г. Белгород

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ С УЧЕТОМ ИНОЯЗЫЧНЫХ АРТИКУЛЯЦИЙ

***Аннотация.** В данной статье рассмотрены проблемы, с которыми сталкиваются иностранные студенты при изучении вводного курса фонетики и методы их решения.*

***Ключевые слова.** Артикуляция, фонетика, фонема, произношение, звуки.*

Annotation. *This article describes the problems faced by foreign students in studying the introductory course of phonetics and methods of their solution.*

Key words. *Articulation, phonetics, the phoneme, pronunciation, sounds.*

Каждый отдельно взятый язык использует для построения звуковых оболочек не все артикуляционные возможности человека, а лишь определенный набор артикуляционных типов, необходимых для произношения языковых единиц, обобщенных для данного языкового коллектива. Одни звуки используются во многих языках мира, другие встречаются в меньшем количестве языков, а третьи являются редкими. Соответственно легче усваиваются наиболее распространенные, а труднее наименее встречающиеся. «Ученые выделяют более 300 артикуляционных возможностей речевого аппарата человека, независимо от его национальной (лингвистической) принадлежности, пола, возраста и других характеристик» [4, с. 47].

При обучении иностранцев русской фонетике неизбежно влияние родного и второго языка учащихся. Так как студенты-иностранцы невольно переносят навыки произношения звуков родного на иностранный язык.

Большие трудности вызывают произношение и постановка звуков, отсутствующих в родном языке, в связи с чем, может быть смещение фонем близкими по звучанию.

В речи иностранных студентов, в родном языке которых несвойственны смягчение согласных, наблюдается произнесение на месте мягких согласных полутвёрдых или твёрдых.

Большую сложность при обучении русской фонетике иностранцев вызывает, также, полифонизм букв русского алфавита в зависимости от занимаемой в слове позиции. Например, буква «Я» может обозначать звуки [а] – м[а]ма, [йа] – [йа]блоко, [йи] – [йи]зык

Большое влияние родного языка в обучении русской фонетике наблюдается при постановке ударения иностранными студентами. Некоторые иностранные студенты слабо противопоставляют ударные и безударные слоги и, наряду с основным, выделяют еще и дополнительное ударение в начале или в конце слова. Такое произношение затрудняет правильное восприятие слов

в потоке речи. Студенты-иностранцы не оглушают звонкие согласные в конце слова, а также в их речи может наблюдаться сильная редукция в безударной позиции, что находит отражение не только в произношении, но и в написании слов. Объясняется это тем, что некоторым языкам несвойственны изменения гласных звуков в зависимости от позиций в слове, которое характерно для русского языка.

В связи с этим, в речи учащихся появляется достаточно ощутимый акцент, подобный родному, в результате которого нарушается и производство, и восприятие звуковых единиц.

С учетом этих и некоторых других отклонений от норм русского языка возможно предотвращение и устранение проблем учащихся при учете иноязычных артикуляций и использовании продуманной системы занятий с иностранцами, изучающими русский язык.

Обучая иностранцев русскому произношению необходимо исходить из принципа постепенного возрастания трудностей артикуляционного порядка. Требуется и начинается работа с усвоения наиболее доступных гласных для лиц разных национальностей и с хорошо воспринимаемой артикуляцией. А знакомство со звуками нетипичными для многих языков, относят на довольно поздний период.

В соответствии с этим, последовательность введения фонетического материала в учебнике предполагает, вначале, постановку всех твердых согласных и связанного с ними ударного и безударного вокализма, затем постановку групп мягких согласных и связанных с ними ударных и безударных гласных. Такое расположение фонетического материала дает возможность сосредоточить внимание студентов сначала на различии в русском языке типов основной артикуляции по месту, способу образования звуков и участию голоса и способствует лучшему усвоению твердой окраски веляризованных согласных.

В дальнейшем проводится параллельная работа над произношением твердых и мягких согласных, что способствует усвоению фонологического признака твердости-мягкости согласных в русском языке.

Учеными разработаны, также, и варианты последовательного изучения русских звуков с учетом фонетики того или иного кон-

кретного языка – родного для студента. Например, вводный курс для индонезийцев построен на противопоставлении веляризованных согласных в сочетании с гласными, с другой стороны. Работая с поляками, в первый же день занятий можно поставить почти все непалатализованные согласные русского языка в их типичных оттенках. При этом можно употреблять все модели слов, но «необходимо ограничить типы размещения словесного ударения моделями, где ударение находится на втором слоге от конца» [4, с. 142].

Но в группах неоднородных по языковому признаку этот принцип перестает действовать, поскольку, у учащихся разных национальностей возникают несходные друг с другом звукоречевые ассоциации, аналогии. Поэтому в смешанных по языковому признаку группах, целесообразнее использовать системный подход при обучении русскому произношению.

Студент к концу вводного курса усваивает определенный лексический и грамматический материал и должен распознавать: звуки-фонемы (в слогах и в словах); отклонения от правильного произношения звуков по фонетическим признакам (звукосмысловым); место ударения в словах; повествовательные и вопросительные фразы на основе интонации; допущенные в речи фонологические ошибки.

Комплексное преподавание фонетики, лексики, грамматики в период вводного курса, с подчинением лексического и грамматического материала целям фонетической тренировки, это один из положительных факторов в обучении русскому произношению.

Данный подход помогает значительно расширить объем информации, которую студент может усвоить за один день занятий, так как она поступает к нему «по трем каналам» - фонетика, лексика и грамматика. Студент учится правильному произношению даже тогда, когда его мнение направлено на смысл высказывания, произношение достигается фонетических эталонов, органы речи студента продолжают упражняться в произношении, студент не устаёт: его внимание переключается с одного аспекта на другой.

Выполнение во вводных курсах системы фонетико-лексико-грамматических упражнений приводит к положительным результатам в произношении звука, в употреблении формы активизируется определенный баланс слов; так как эти задания

направлены не только на выработку навыков грамматического оформления высказываний на русском языке, но и на развитие и формирование фонетических навыков и умений студентов в основных видах речевой деятельности.

Список литературы

1. Антонова Д.Н. Сопроводительный курс фонетики. - М., 1977. – 145с.
2. Игнатова И.Б. Профессионально-ориентированное обучение китайских студентов – русистов. – СПб; Белгород, 2006. – 135 с.
3. Копытина Г.М. Учебник русского языка СТАРТ – 1 и учет родного языка при обучении произношению арабских студентов // Русский язык для студентов-иностранцев. Сборник методических статей. М., 1990. – С. 122-126.
4. Крылова Н.Г. Об условиях управления процессом усвоения иноязычных артикуляций // Русский язык для студентов-иностранцев. Сборник методических статей № 23. М., 1984. С. 139-146.
5. Лоинова И.М. Артикуляционная база как предмет обучения произношению на неродном языке // Русский язык для студентов-иностранцев. Сборник методических статей. М., 1984. – С. 4-13.
6. Салистра И.Д. Очерки методов обучения иностранному языку. – М., 1961. – 139 с.

Ниматулаева М.Д., nimatulaeva.87@mail.ru

Сопунова С.Г., sopunova31@yandex.ru

Большакова Н.В., bolshakovanata@inbox.ru

ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры», г. Белгород

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПАДЕЖНОЙ СИСТЕМЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация. *В данной статье рассматриваются основные проблемы, с которыми сталкиваются иностранные учащиеся при обучении падежной системе русского языка на предвузовском этапе, и методы их решения.*

Ключевые слова. *Грамматика, падежная система, падежные формы, винительный падеж, окончания.*

Annotation. *This article discusses the main problems faced by foreign students when learning the case system of the Russian language at pre-University stage and their solution methods.*

Key words. *Grammar, case system, case forms, accusative case, of the end.*

Практика преподавания русского языка как иностранного во взрослой аудитории знает множество подходов к проблеме отбора значений падежей и последовательности их изучения на начальном этапе. Так, в одних учебниках и пособиях знакомство с косвенными падежами начинается с винительного падежа (прямого объекта), в других – с предложного (места), в некоторых пособиях родительный падеж предшествует дательному и т.д. Авторы одних пособий придерживаются принципа «горизонтальной» подачи падежа, т.е. дают несколько значений сначала одного падежа, закрепляя его на материале разных частей речи, затем вводят следующий падеж и т.д. Другие авторы предпочитают концентрический способ подачи, т.е. сначала представляют наиболее существенные в единственном числе и личных местоимений, затем – на материале существительных во множественном числе, заканчивая изучение падежной системы введением прилагательных и местоимений имеющих такую же систему словоизменения, как и прилагательные. Каждый из этих подходов в конечном результате, не считая некоторых частных случаев, отражает падежную систему русских имен в объеме преподавания русского языка как иностранного.

Из множества трудностей обучения русскому языку как иностранному на начальном этапе обучения можно выделить практическое овладение падежной системой. Падежная система по разным причинам трудно усваивается большинством иностранцев, независимо от того, существует или нет в родном языке данное грамматическое явление.

Выработка умений и навыков употребления падежей в речи на начальном этапе проводится на ограниченном лексическом материале в пределах определенной тематики. Тематика начального этапа определена и ограничена ситуациями повсе-

дневного общения в условиях новой языковой среды. Активизация всего лексико-грамматического материала начального этапа, в том числе наиболее его существенной части – падежной системы, проходит в пределах этой тематики. Одна из основных задач начального этапа - заложить основы правильности речи. Решение этой задачи требует осознанного понимания значений и форм грамматических и лексических единиц языка и широкой практики в употреблении их в речи.

«Подход к ознакомлению с падежной системой русского языка на практике реализуется двумя путями. В первом случае учащимся дается общее представление о падежной системе русского языка и на конкретном материале показываются некоторые из падежных значений, выражаемых разными формами» [3, с. 46]. Такое ознакомление желательно проводить в сопоставлении с родным языком учащихся, готовя их, таким образом, психологически к восприятию нового языка с другим грамматическим строем. Естественно, что подобный путь может быть реализован лишь в том случае, если преподаватель владеет языком учащихся или имеет на этом языке печатные материалы, пользуясь которыми иностранцы легче воспринимают объяснение преподавателя на русском языке.

К сожалению, такой путь иногда осуществить трудно; либо преподаватель не знает языка обучаемого, либо обучение ведется по учебнику, не учитывающему родной язык учащихся. Поэтому на практике проблема решается по-другому: падежная система подается небольшими частями, осознанно усвоенная часть материала тренируется и вводится в речь, на каком-то этапе производится обобщение микросистем, представляющих собой законченный цикл концентр.

Однако любой из таких путей требует осознанного понимания значений, выражаемых теми или иными падежными формами, а для этого самый короткий и надежный путь – сопоставление с родным языком учащихся. На начальном этапе, когда вводятся базовые структурные модели, опора на родной язык более необходима, чем на продвинутом, когда учащийся уже «вошел» в строй русского языка, понимает логику и в состоянии подобрать адекватные грамматические понятия в своем родном языке или языке – посреднике.

Не имея возможности опираться на родной язык учащихся, преподаватель вынужден проявлять изобретательность в подборе языкового или наглядного материала, чтобы добиться его адекватного понимания. «Неадекватное или приблизительное понимание сущности грамматического явления может явиться причиной ошибок при попытке создать собственное высказывание» [2, с. 78].

Учитывая этот факт, преподаватель должен построить свою работу таким образом, чтобы учащиеся смогли правильно соотносить изучаемое грамматическое явление с аналогичным явлением в родном языке и, установив сходство и различие в языковом выражении данного явления, не пользовали его в речи в соответствии с нормами русского языка.

Основные затруднения, которые испытывает преподаватель в подаче грамматического материала, сводятся к следующему:

1. При объяснении материала начинающий преподаватель идет от формы к значению, а не наоборот;

2. Трудно устраиваемый материал не расчленяется им на части;

3. Не дается достаточно количества примеров, на основе которых учащиеся сами могли бы определить значение и форму нового грамматического явления.

4. Не вычлняются наибольшие трудности, возникающие у учащихся при овладении изучаемым грамматическим явлением;

5. Не определяется, с каким грамматическим явлением родного и русского языка новое языковое явление может вступить в интерференцию и как этого избежать;

6. Неумело отбираются упражнения, с помощью которых нужно вводить новое языковое явление в речь.

Например, при знакомстве с винительным падежом прямого объекта (на материале неодушевленных существительных) учащиеся уже знают двучленные структурные модели: «*Это студент*», «*Студент пишет*». Эти структуры предстоит превратить в трехчленные с прямым дополнением – винительным падежом: «*Студент пишет письмо*». Для закрепления новой структуры необходимо, чтобы учащиеся знали достаточное количество переходных глаголов в спрягаемых формах (*писать, читать, знать, слушать, видеть, любить, учить...*) и неодушевленных существительных, которые выступали бы в качестве прямого

дополнения (*писать письмо, читать журнал, купить карандаш, любить музыку, учить стихи...*). К этому моменту учащиеся должны четко ориентироваться в родовых формах существительных, имеющихся в их словарном запасе. В данной структуре трудным и неожиданным для учащихся будет прямое дополнение – существительные женского рода, поэтому ознакомление со структурой «подлежащее + сказуемое (глагол) + дополнение» следует разделить на три части:

- 1) вин. п. мужского рода;
- 2) вин. п. среднего рода;
- 3) вин. п. женского рода;

Подачу каждой новой структуры следует начинать с восприятия ее учащимися на слух. При этом преподаватель произносит, а учащиеся слушают однотипные структуры, в которых значение всех словарных единиц было известно ранее, но они еще не были соединены в предложения:

Он читает журнал;

Он читает текст;

Она смотрит телевизор.

Во время прослушивания примеров (можно опираться и на зрительную наглядность) учащиеся, которые невольно переводят их на свой родной язык и из сопоставления делают соответствующие выводы об их значении. Затем можно предложить учащимся повторить эти примеры вслед за преподавателем. Далее устанавливается, что третий член структуры (*журнал, текст, телевизор, фильм*) – существительные мужского рода, что они имеют такую же форму, как и их начальная. Разбор новых примеров позволяет учащимся сделать вывод, что и существительные среднего рода в качестве третьего члена этой структуры не изменяют свою форму: *Он пишет письмо. Он слушает радио.*

Демонстрация третьей серии примеров покажет учащимся, что если в качестве третьего члена структуры выступает существительное женского рода, оно изменяет свое окончание *-а(-я)* на *-у(-ю)*:

Он читает книгу;

Она читает газету;

Мы читаем статью.

Наблюдения могут быть зафиксированы в виде предложения – образца. Перевод этого предложения может показать, правильно ли понято учащимися его значение.

Далее необходимо выяснить, на какой вопрос отвечает третий член структуры на родном языке, перевести его на русский и сделать такую запись: Он читает *журнал (письмо, книгу)*.¹ Что он читает?

Следует также обратить внимание учащихся на то, что вопросительное слово (что?) соотносится с наполняющим членом структуры – существительным, обозначающим неодушевленный предмет (*письмо, журнал, книгу* и т.д.), а если наполняющим членом структуры является существительное, обозначающее живое существо, то вопросительное слово к нему будет другое.

Для первичного закрепления этой части материала можно сделать упражнения с опорой на зрительную наглядность, при выполнении которых нужно внимательно следить за правильностью высказывания учащихся. Исправляя ошибки, необходимо указывать на их причину. В данном случае ошибки появляются чаще всего из-за неточного знания рода имен существительных.

При изучении этой формы, необходимо обратить внимание учащихся на особенность формы существительных женского рода типа «*тетрадь*» и мужского рода «*словарь*».

Вводить структуру в речь нужно на коммуникативно-ситуативных упражнениях, имея при этом в виду те тематические циклы начального этапа, о которых говорилось выше.

По мере накопления лексики это структура вводится в речь учащихся на уровне глагольного управления. При изучении новых глаголов они записываются, заучиваются и тренируются вместе со словами, которыми они управляют. Так, при введении, например, глаголов «брать – взять» учащиеся под руководством преподавателя должны определить тип глагольного управления с помощью вопросительных слов: брать – взять *что?*

Для активизации структур с этими словами полезно потренироваться в создании максимального количества сочетаний: *брать – взять книгу, словарь, портфель, билет...*

Закрепление материала на уровне высказывания производится с помощью коммуникативных упражнений, характер которых будет зависеть от того, какие именно коммуникативные цели решаются на данном этапе.

Список литературы

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480 с.
2. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учеб. для вузов. – М.: Академия, 2000. – 200 с.
3. Саломатов К.И. О повышении действенности урока иностранного языка: учеб. пособие для студ.пед. уч. завед. – М.: Просвещение, 2009. – 389с.

Ниматулаева М.Д., nimatulaeva.87@mail.ru

Сопунова С.Г., sopunova31@yandex.ru

Большакова Н.В., bolshakovanata@inbox.ru

ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры», г. Белгород

ИССЛЕДОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКОГО ИСКАЖЕНИЯ РЕЧИ НА НЕРОДНОМ ЯЗЫКЕ В ЦЕЛЯХ ОБУЧЕНИЯ РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ

Аннотация. *В данной статье отражено исследование фонетического искажения речи на народном языке в целях обучения речевому общению (на примере финского и русского языков).*

Ключевые слова. *Фонема, фонетическое искажение, речевые навыки.*

Annotation. *This article reflects the study of the speech phonetic distortion in the national language for the purpose of teaching speech communication (on the example of Finnish and Russian languages).*

Key words. *Phoneme, phonetic distortion, speech skills*

Речь, порождаясь на неродном языке даже при достаточно высоком уровне владения им, как правило, не бывает фонетически строго выдержанной в соответствии с требованиями системы и нормы языка. Это в различной степени затрудняет процесс

общения, а иногда и полностью его нарушает. Для ситуации владения языком при так называемом субординативном билингвизме искажения звуковой стороны речи отражают наиболее типичные и устойчивые трудности произношения, которые принято определять как остаточный акцент. Известно, что фонетические искажения в речи иноязычных носителей заданы различиями вступающих в контакт звуковых систем: родного и неродного языков; родного, а также ранее изученного и вновь изучаемого иностранных языков. Однако само формирование фонетических искажений происходит в речи. Оно определяется спецификой переноса речевых навыков, сформированных на базе контактирующих языковых систем, которые, в свою очередь, оказывают различное интерферирующее действие на формирование новых речевых навыков в зависимости от вида речевой деятельности на данном неродном языке. Естественно, что не все потенциальные возможности интерференции проявляются в речи, «переходят в действительность» [2, с. 27]. Диапазон фонетических нарушений в известном смысле регулируется уровнем владения языком и уровнем сформированности на нем языковой компетентности человека. Нельзя не учитывать при этом и имитационные способности отдельных людей, а также то, была ли звуковая сторона языка предметом их специального и сознательного изучения. Кроме того, как справедливо полагает У. Вайнрах, способность «подавлять потенциально возможную интерференцию или допускать ее беспорядочное проявление зависит от колебаний в степени внимательности и заинтересованности человека в момент производства речи» [2, с. 35].

Порождая и воспринимая речь на неродном языке, человек исходит, с одной стороны, из представлений, воспитанных системой его языка, иначе языка наилучшей степени владения и функционально превалирующего в речевой деятельности (первичная языковая система), и, с другой стороны, из искаженных ассоциаций со звуковой системой данного неродного языка (вторичная языковая система). В конечном итоге это приводит к тому, что иноязычный носитель оперирует уже не звуковой системой своего языка, но еще не звуковой системой другого, неродного языка. По этому поводу в современной литературе вы-

сказывается предположение, что в звуковом оформлении такая речь отражает функционирование некой новой системы.

Фонетические искажения в речи финнов на русском языке, свидетельствующие о том, что, продуцируя высказывание, говорящие исходят из представлений, воспитанных системой их родного, финского, языка и искаженных ассоциаций со звуковой системой неродного, русского, языка. Кроме того, может иметь место влияние и других, ранее изучавшихся ими иностранных языков: в первую очередь шведского, а также английского, немецкого и других.

Экспериментальное исследование фонетических нарушений речи финнов, владеющих русским языком, позволило выявить набор физических коррелятов, соответствующих разной степени искажения фонем русского языка. И качественно, и количественно он значительно превосходит нарушения, прогнозируемые в результате сопоставления звуковых систем финского и русского языков. Проиллюстрируем это на примере губных смычных.

Известно, что в финском языке, в отличие от русского, губные смычные представлены только двумя фонемами, из которых /p/ — глухая губно-губная фонема, развившаяся на базе исконной финской лексики, и /b/ — звонкая, представленная только в заимствованных словах, число которых сравнительно невелико, а сфера применения ограничена, поскольку они, как правило, относятся к специальной и терминологической лексике. Глухая фонема /p/ по сравнению с русской — слабая, ненапряженная. Противопоставление /p/ — /b/ по глухости — звонкости, характерно лишь для речи образованных людей и таким образом не является обязательным для системы в целом. Что же касается противопоставления согласных по твердости — мягкости, то оно вообще не свойственно финскому языку. Из сказанного следует, что в речи финнов на русском языке возможно неразличение фонем /p/ — /b/, /p/ — /p'/, /b/ — /b'/ и /p'/'—/b'/'/. При этом можно ожидать, что на месте всех четырех русских фонем будет представлен слабый глухой финский звук /p/. Однако проявление действия фонетической интерференции в реальной речи дает более сложную картину искажения губных. В ситуации владения русским языком в речи финнов это выразилось прежде

всего в том, что каждый губной фонеме соответствовало несколько так называемых диафонов, т. е. аллофонов, возникших в результате взаимодействия двух или более систем, которые отражали разную степень искажения как дифференциальных, так и интегральных признаков фонемы.

Непротивопоставленность русских губных по звонкости — глухости и твердости — мягкости проявилась в количественном составе диафонов, соответствующих конкретной губной фонеме. Полученные данные позволяют сказать, что репертуар диафонов звонких фонем и для твердой, и для мягкой пары почти в два раза больше, чем глухих. Напротив, различие в количестве диафонов твердых и мягких фонем /p/ — /p', /b/ — /b'/ выражено менее ярко: 1 : 1,1 для глухой пары и 1 : 1,2 для звонкой. Различные диафоны имеют неодинаковую частоту встречаемости в речи.

Большинство нарушений как дифференциальных, так и интегральных признаков фонем оказалось непредсказуемым, не вытекающим из сопоставления звуковых систем финского и русского языков. Примером могут быть диафоны фонемы /p/.

Как и следовало ожидать, на месте фонемы /p/ в речи финнов преобладал глухой губно-губной смычный (76% случаев всех реализаций). Но вопреки данным лингвистического прогноза, произнесение ненапряженного слабого глухого губного смычного, свойственного финской речи (положительный перенос), было отмечено в незначительном количестве случаев и составило лишь 30% от всех реализаций фонемы /p/. Наиболее типичным явилось своего рода утрированное произнесение, связанное с искажением характера смычки или взрыва согласного. Иной лингвистический и функциональный статус русской фонемы, очевидно, вынуждал говорящих к более «четкой», в их представлении, артикуляции с целью противопоставить глухость /p/ звонкости /b/.

В ряду подобных произнесений отмечены случаи аффрикации взрыва, которая при длительности 30-40 мс придает звуку неестественное звучание. Другой вид нарушений может быть определен как глоттализация согласного: после размыкания губной смычки задерживался выдох воздуха, что акустически соответствовало «нулю» звука. Очевидно, гортанная смычка

раскрывалась позже губной. Минимальная длительность такого «нуля»—15 мс, а максимальная достигает 60 мс. При длительности «нуля» свыше 30 мс звук воспринимается как неестественный. На осциллограммах момент размыкания губ отмечен резким «всплеском» — отклонением от нулевой линии, после которого вновь следует нулевая линия, а начало последующего звука имеет искаженный рисунок. Наряду с этим имели место произнесения, когда гортанная смычка раскрывалась одновременно с губной. На слух такой звук производит впечатление согласного с усиленной, энергичной артикуляцией смычки. На осциллограммах фиксируется шум раскрытия губной смычки — не более 15 мс, — сопровождаемый резкими отклонениями от нулевой линии, соответствующими «большой скорости расходования энергии в относительно малый промежуток времени» [3, с. 136]. Длительность подобных искажений на осциллограмме колеблется от 20 до 50 мс. Произнесения, при которых глоттализация взрыва превышает 35 мс, можно интерпретировать как глоттализацию взрыва с последующей аспирацией. Наряду с этим отмечены случаи «обычной» аспирации губного смычного, длительность которой колеблется от 40 до 50 мс.

Перечисленные возможные виды согласных на месте фонемы /р/ связаны с нарушением в речи финнов ее интегральных, а не дифференциальных признаков и потому при восприятии квалифицируются носителями русского языка как /р/, хотя в определенных, уже указанных случаях — и с пометкой «неестественный, плохой». Наряду с этим отмечены случаи (24% от всех реализаций на месте фонемы /р/) нарушения дифференциального признака глухости. Это прежде всего произнесение губно-губного смычного с глухой смычкой, но звонким взрывом. На слух трудно определить качество такого согласного: звучит нечто среднее между /р/ и /b/. Как правило, нарушение признака «глухость» сопровождается аффрикатизацией, которая, в свою очередь, может возникать одновременно с глоттализацией. Длительность звонкой щелевой фазы согласного составляет 30—40 мс. Во всех перечисленных случаях идентификация согласного затруднена: слышится не то недостаточно звонкое /b/, не то недостаточно глухое /р/. И наконец, на месте фонемы /р/ имели место случаи произнесения звонкого сонантизованного соглас-

ного. Таким образом, тот факт, что произнесение русского глухого губного смычного потребовало от финнов, владеющих русским языком, определенных усилий и, более того, привело в ряде случаев к искажению релевантного признака «глухость» и даже к замене его противоположным признаком «звонкость», объясняется своего рода гиперкоррекцией дифференциального признака глухость — звонкость с точки зрения его функциональной нагруженности в русском языке.

Не все объективно представленные в речи финнов фонетические искажения при общении актуализированы в сознании слушающего — носителя русского языка, а только те, которые нарушают привычный для него облик слова, привычную ритмико-интонационную структуру речи, иначе говоря, являются существенными с позиции речевого общения. Например, произнесение придыхательного (аспирированного) глухого смычного на месте фонемы /р/ не привлекает особого внимания русских слушателей, если длительность придыхания не превышает 40 мс. Почти в 80% случаев такая реализация интерпретируется как /р/. Хорошо известно, что в русском языке аспирация фонемы /р/ возможна в сочетании с глухими смычными и в конце слова. Однако это не фиксируется слушающими, поскольку допустимо с позиции системы языка и нормы произношения. Не фиксируется при восприятии и слабо выраженная аффрикатность мягкого глухого смычного. Сказанное согласуется, во-первых, с представлением о смысловой направленности, свойственной речевому процессу в целом, в результате чего слушающий может и не обратить внимание на объективно данную «фонетическую неопределенность речи», так как для него прежде всего «важна не фонема, а весь звуковой комплекс, из которого слово складывается, т.е. общий облик слова» [3, с. 223-221]. Во-вторых, это подтверждает мысль о том, что фонетическая неопределенность речи регулируется системой языка и может выступать только в пределах, заданных системой языка и нормой ее реализации [1]. Иначе говоря, определенные нарушения речи иноязычных могут оказаться социально обоснованными (Л.В. Щерба) для данного языкового коллектива и поэтому не быть отмеченными при восприятии. Однако известно и то, что носитель языка способен, воспринимая звуковую последовательность на родном языке,

идентифицировать каждое из возможных проявлений признака фонемы. Отсюда следует, что при восприятии искаженной речи иностранцев носитель языка обязательно обратит внимание на характер замеченной им ошибки и сможет интерпретировать эту ошибку с позиции системы родного языка.

С позиции речевого общения звуковые нарушения в речи иноязычных, вслед за Л.В. Щербой, принято определять как фонологические, связанные, если говорить только о сегментном уровне, с нарушением системы фонем, или как фонетические, т.е. ошибки, затрагивающие уровень аллофонических изменений в данном языке. Если первые ведут к переосмыслению высказывания или превращению его в бессмысленное звуко сочетание, то вторые, фонетические, лишь затрудняют его понимание, не нарушая, однако, тем самым процесса общения. Из этого делается неверный вывод, довольно распространенный в практике преподавания русского языка как неродного, что фонетические ошибки якобы несущественны с точки зрения распознавания смысла и потому вполне допустимы в речи иноязычных, особенно если последние не являются специалистами-филологами. Однако нельзя упускать из виду того, что степень фонетического нарушения может быть различной, а следовательно, и восприятие смысла может быть затруднено в большей или меньшей степени. Например, если на месте фонемы /р/ в русском языке произнесен финном глухой губно- губной придыхательный звук, то носитель русского языка, отмечая «испорченность» звука, все же воспринимает данное слово, которое содержит этот звук, верно. Если же происходит искажение такого важного дифференциального признака для системы противоположений в русском языке, как глухость — звонкость, например произнесение /р/ с озвонченной смычкой в начале звучания, то его интерпретация потребует от носителя языка больших усилий, чем в первом случае, так как он должен будет решить, на что «похож» этот звук: на /р/ или на /б/, чтобы опознать слово «опыт» или же различить слова в таких парах, как «правый» и «бравый», и т. д. Значительная степень искажения этого признака может привести к фонологической ошибке, и тогда правильное опознание слов станет невозможным. С позиции носителя языка, существенными, очевидно, являются такие нарушения,

которые разрушают системные связи в языке, стирают границы между фонологически значимыми единицами. И ими могут быть не только фонемные, но и фонетические ошибки. Для решения вопроса о существенности или несущественности фонетических искажений в речи иноязычных с позиции восприятия носителя языка необходимо принимать во внимание, таким образом, нарушения не только на уровне различительных (дифференциальных), но и на уровне интегральных (иррелевантных) признаков.

Список литературы

1. Бондаренко Л.В., Вербицкая Л.А., Гордина М.В. Основы общей фонетики. – СПб, 1991.
2. Вайнрах У. Одноязычие и многоязычие. - В кн: Новое в лингвистике. VI.М, 1972. С.25-60.
3. Зиндер Л.Р. Общая фонетика и избранные статьи. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 576 с.
4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2 –е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.

Сергеева А.Ю., alinasergeeva91@mail.ru

Туранина Н.А., idb@bgiik.ru

ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры», г. Белгород

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В СОВРЕМЕННОЙ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. *В настоящее время особенно важным представляется развитие многоязычной и поликультурной языковой личности. Именно носитель межкультурных компетенций способен полноценно реализовать себя. Успешное формирование языковой и поликультурной личности непосредственно связано с изучением языка. Особую популярность приобретает обучение русскому языку как иностранному.*

Ключевые слова. *Поликультурность, РКИ, методы.*

Abstract. *Currently, especially important is the development of multilingual and multicultural linguistic identity. It is the bearer of*

intercultural competences is able to fully realize themselves. The successful formation of the language and multicultural identity is directly related to the study of language. Special popularity of teaching Russian as a foreign language.

Key words. *Multiculturalism, RCTS, methods.*

Процесс глобализации предполагает необходимость представителей разных народов в активном познании друг друга. Поэтому современное общество постепенно перерастает в социум поликультуры, что означает множество различных видов культур. Поликультурность, в основе которой лежит «диалог культур» (В.С. Библер – М.М. Бахтин), постепенно становится системообразующим фактором в современном образовании. Связь языка и культуры подчёркивали в своих трудах К.Д. Ушинский, А. Дистервег, Я.А. Коменский, В.А. Сухомлинский и другие. Язык является одним из главных средств воспитания поликультурности [3]. Студент, изучая язык, приобретает опыт общения с другими людьми, постепенно происходит социализации личности. Овладение новыми способами выражения мыслей способствует развитию человека как многоязычной личности, а приобщение к культуре другого народа ведёт к формированию толерантности и уважению, к культурному многообразию [1].

Развивающиеся экономические отношения между Россией и другими зарубежными странами характеризуются необходимостью в высоком уровне владения русским языком. Исходя из этого, социум предъявляет особые требования к используемым методам преподавания русского языка как иностранного (РКИ).

Дисциплина «Русский язык как иностранный» начала активное становление в педагогике в 1974 году. Предпосылкой развития данной дисциплины являлась востребованность знания русского языка в мировых экономической, политической и культурной сферах. В настоящее время актуальность преподавания русского языка как иностранного обусловлена необходимостью налаживания межнационального сотрудничества.

Современная методика преподавания РКИ развивается в России как методика обучения иностранцев на этапе предвузовской, или довузовской, подготовки. Основная задача обучения русскому языку как иностранному – это обеспечение прочного и сознательного овладения учащимися системой знаний и умений

по орфографии, пунктуации, развитию речи, то есть – научить грамотно говорить и писать.

Преподавание русского языка как иностранного имеет ряд особенностей и может происходить в несколько этапов с выбором разных подходов и методов обучения. Рассмотрим их подробнее [4].

Сознательно-практический метод, главная задача которого освоение знаний о системе русского языка и об условиях его функционирования в различных ситуациях общения. Языковые знания сообщались студентам одновременно с использованием моделей предложений и речевых образцов.

Несколько ранее в практике обучения иностранным языкам использовался сознательно-сопоставительный метод, в основе которого лежали принципы сознательности и опоры на родной язык учащихся. Однако метод не приобрел широкого распространения, так как преподаватели РКИ, как правило, не владели языком учащихся.

Немаловажное значение имеет деятельностный метод, который способствует лучшему восприятию языкового материала, так как в основе лежит не механическое запоминание, а активное осмысление материала через традиционные речевые формулы [1].

Интересен опыт использования комбинированного метода, который предполагал одновременно устный вводный курс, отказ от использования грамматических правил и отсутствие опоры на родной язык на начальном этапе обучения, но и допускал использование перевода, анализ текстов, сравнение изучаемого языка с родным языком на последующих этапах обучения.

Грамматико-переводной метод не отличается высокой эффективностью, так как основным приемом введения, закрепления, повторения и актуализации языкового материала являлся письменный перевод [2].

Затем широкую популярность приобрели интенсивные методы. В интенсивных методах используются элементы, присущие другим методам обучения.

Огромное влияние на развитие методики преподавания РКИ оказал коммуникативный метод, где в качестве единицы обучения выступает речевая модель, а в качестве единицы коммуни-

кативности рассматриваются речевые акты (утверждение, просьба, вопрос и др.). Считается, что единицей отбора речевых актов должна выступать речевая интенция говорящего, выражающая его коммуникативные намерения.

Репродуктивный метод обучения в основном использовался при изучении лексики, а именно стержнем являлись тематические группы слов. Освоение лексики начинается с произнесения слов преподавателем, с последующим их повторением студентами. При этом должны использоваться наглядные пособия [4].

Таким образом, обучение русскому языку как иностранному предполагает реализацию целого ряда методов, которые обуславливают выбор конкретных приемов и форм обучения. Основными становятся репродуктивный и коммуникативный методы, осуществляемые во взаимосвязи. Необходимо также отметить и важную функцию преподавателя русского языка как иностранного, который становится для обучающихся иностранцев проводником в мир многовековой русской культуры, нашедшей свое отражение в точном и ярком русском слове.

Список литературы

1. Крючкова Л.С., Мошинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. Учебное пособие для начинающего преподавателя, для студентов-филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ – М.: Флинта: Наука, 2009. – 480 с.

2. Лебединский С.И., Гербик Л.Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие. – Мн., 2011 – 309 с.

3. Сняикова Г.П. Реализация идеи поликультурности на уроках иностранного языка [электронный ресурс]: <https://videouroki.net/razrabotki/riealizatsiia-idiei-polikul-turnosti-na-urokakh-inostrannogho-iazyka.html>.

4. Стародумов И.В. Опыт методики преподавания русского языка как иностранного // Педагогика высшей школы. – 2017. - №2. – С. 122-125.

*Сопунова С.Г., sopunova31@yandex.ru
Тимофеева Н.А., nad.timofee2011@yandex.ru
Хабарова К.В., habarova-kristina@yandex.ru
ГБОУ ВО «Белгородский государственный
институт искусств и культуры», г. Белгород*

УЧЕТ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ РУССКОГО НАРОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. *В данной статье авторы рассматривают этнокультурный компонент в процессе обучения иностранных учащихся русскому языку как один из основных в системе подготовки высококвалифицированных специалистов, усвоивших инокультурные ценностные ориентиры и готовых к полноценному коммуникативному взаимодействию не только в профессиональной деятельности, но и в социокультурной среде.*

Ключевые слова. *Этнология, культура русского народа, изучение языка и культуры, межкультурное общение, ментальный смысл.*

Annotation. *In the given article the authors deal with the ethnocultural component in the Russian language teaching process with the foreign students as one of the basic ones in the training system of the highly skilled specialists who have come to terms with the different culture values and are ready to the communication not only in the professional activity but in the sociocultural environment as well.*

Key words. *Ethnic culture, the Russian people culture, language and culture co-learning, cross-cultural communication, mental sense.*

В методике преподавания иностранных языков на современном этапе одним из приоритетных направлений является проблема взаимодействия языка и культуры. Невозможно добиться успеха в изучении иностранного языка, не зная культуры народа, носителя изучаемого языка. Эффективность процесса обучения русскому языку как иностранному зависит не только от выбора правильных методов преподавания. Важно также уделять особое внимание вопросам соотношения языка и действительности, языка и общества, языка и культуры. Знание лишь еди-

ниц языка недостаточно для владения языком как средством общения, для этого нужно познание мира изучаемого языка, т.е. этнокультуры.

Под этнокультурой мы понимаем «совокупность традиционных ценностей, отношений и поведенческих особенностей, воплощенных в материальной, духовной, социальной жизнедеятельности этноса (в нашем случае русского народа), сложившихся в прошлом, развивающихся в исторической социодинамике и постоянно обогащающих этнической спецификой культуру в различных формах самореализации людей» [1, с. 775].

Иностранец, изучающий русский язык, должен быть не только «держателем» акций-знаний в области этнокультуры и межэтнического взаимодействия, но и их активным пользователем, т.е. не подстраивать свое поведение под других людей и обстоятельства, а творчески взаимодействовать с ними. Значит, иностранному учащемуся необходимо наличие такого объема знаний и умений, который поможет не только приспособиться к реалиям иной культурной среды, но и активно действовать в ней.

Необходимо научить студентов-иностранцев практическому применению полученных знаний, умению общаться как в быту, так и в профессиональной сфере. Многие изучающие русский язык иностранные учащиеся удовлетворительно читают, пишут и говорят по-русски на занятиях по русскому языку, легко воспроизводят предложенную им речевую модель, но часто беспомощны в естественной языковой среде, в непринужденной обстановке, при непосредственном контакте с собеседником, с носителем изучаемого языка и этнокультуры.

Таким образом, одной из важнейших задач обучения русскому языку иностранных студентов уже на ранних этапах является, по нашему мнению, включение этнокультурного компонента в учебный процесс.

Структуру этнокультурного компонента составляют следующие элементы:

- 1) фоновые знания – совокупность сведений о социокультурных особенностях, о стандартах коммуникативного поведения и о нормах вербального и невербального общения, принятых в данной культурной общности;

2) языковой материал, который обеспечивает раскрытие этнокультурной информации;

3) навыки и умения, необходимые для оперирования фоновыми знаниями и языковым материалом этнокультурного плана.

Под фоновыми знаниями мы подразумеваем группу сведений культурного, исторического, географического и прагматического характера, которыми владеет носитель языка, усвоение которых является необходимым условием для достижения взаимопонимания в условиях общения представителей разных языков и этнокультур. Примером фоновых знаний могут служить способы открытия банковского счета и получения денежного перевода, особенности поведения в общественном транспорте и т.д.

В группу фоновых знаний относят также знание норм поведения, принятых в иноязычной культурной среде. Существуют нормы вербального и невербального поведения.

Нормы вербального поведения включают в себя языковой этикет, правила которого диктуют участникам процесса общения использование определенных клише, лексических единиц, грамматических структур и интонационных моделей в соответствии с ситуацией общения и статусом коммуникативного партнера. Для иностранных студентов, изучающих русский язык, это использование разных форм приветствия: *Доброе утро!* (нейтральная форма); *Здравствуйте!* (официальная форма); *Привет!* (неформально-дружеская форма) и т.д.

Нормы невербального поведения – это социально обусловленные в данной культурной среде правила поведения, а также социально и культурно обусловленное использование паралингвистических способов общения (жесты, мимика, контактное общение) и элементов проксемики (расстояние между участниками общения). Студенты из стран Ближнего Востока, обучающиеся на подготовительном отделении Белгородского государственного института искусств и культуры, отмечают, что русские люди слишком быстро хотят перейти на дружескую стадию общения, а возникает это впечатление потому, что зоны общения наших народов не совпадают. Официальная зона общения русских определяется обычно расстоянием протянутой для рукопожатия руки, а зона дружеская равна длине согнутой в локте руки. Расстояние между собеседниками у народов, не пользую-

щихся рукопожатием, определяется поклонами и является не-много более длинной. Арабских студентов также часто смущает обилие прикосновений к собеседнику в процессе общения. Следует отметить, что у восточных народов прикосновение друг к другу развито гораздо меньше, чем в нашей стране. Следует обратить внимание иноязычной аудитории на то, что в официальной обстановке допустимо только рукопожатие, но при неформальном общении зона жестов значительно расширяется. Желая обратиться на себя чье-либо внимание, прикасаются к кисти руки. Если нужно сообщить что-нибудь важное или секретное, можно взять собеседника за локоть. Беседуя друг с другом, мужчины похлопывают друг друга по плечу и по колену, показывая этим свое дружеское расположение. Правда, следует подчеркнуть, что такой жест возможен только при равных отношениях, в других случаях он будет воспринят как фамильярный.

Чтобы процесс включения этнокультурного компонента в обучение иностранных учащихся русскому языку был более эффективным, преподаватель русского языка как иностранного должен использовать на уроках русского языка следующие методы:

1. *Сравнительный метод*. Он подразумевает беседу преподавателя со студентами об элементах русской культуры (традициях, обычаях, обрядах и т.д.), которые значительно отличаются от их социокультурной модели.

2. *Метод анализа ошибок*. Учащиеся описывают реальную попытку общения, неудачно закончившуюся из-за непонимания ситуации одним из участников общения. Преподаватель выявляет допущенные ошибки, анализирует их вместе со студентами, которые предлагают свои варианты возможного развития событий.

3. *Метод ролевых игр*.

4. *Метод «критической ситуации»*. Учащийся вступает в коммуникацию с представителем русской культуры, роль которого играет преподаватель. В процессе общения последний намеренно использует большое количество лингвистических и экстралингвистических средств социокультурного характера. Задача иностранца понять их и адекватно отреагировать.

Благодаря описанным методам, иностранные студенты научатся оперировать определенными языковыми единицами в

ситуации реальной коммуникации, смогут учитывать ситуативные правила использования этих единиц, экстралингвистические факторы и типы языкового поведения, что позволит им самостоятельно функционировать в иностранной (русской) культурной среде.

В заключение отметим: учет этнокультурных особенностей русского народа в процессе обучения русскому языку на этапе предвузовской подготовки позволит иностранным учащимся научиться в ситуации реальной коммуникации не только оперировать определенными языковыми единицами, но и учитывать ситуативные правила использования этих единиц, экстралингвистические факторы и типы языкового поведения. Следовательно, автономно и комфортно существовать в иной культурной и языковой среде.

Список литературы

1. Словарь иностранных слов. – СПб: Изд. Полиграфсервис, 2005. – 816 с.
2. Пшеничникова И.И. Роль антропологических знаний в теории и практике преподавания русского языка // РКИ: Теория. Исследования. Практика. Межвуз. сб. Вып. 2. СПб: Сударыня. 1999. – с.147-160.
3. Тоидис В.П. Этнонациональный менталитет и его специфика. Изд.СГУ, 2000. – с. 15-21.
4. Этнокультурная специфика языкового сознания. Сб. ст. – М.: Ин-т языкознания РАН, 1996. – 227 с.

Устинов А.Ю., ustan0902@rambler.ru

ОУП ВО «Академия труда и социальных отношений», г. Москва

МУЗЫКАЛЬНЫЕ ЖАНРЫ МАЛОЙ ФОРМЫ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ

Аннотация. Автор данной статьи обосновывает необходимость и возможность использования песенного материала в процессе обучения русскому языку как иностранному. Обучение, согласно предлагаемой методике, способствует оптимизации преподавания русского языка как иностранного, выступает как

эффективный способ повышения мотивации к учению, расширяет зону контакта инофонов с русским языком во внеаудиторное время, решая проблему организации самостоятельной работы обучаемых.

Ключевые слова. *Песенный материал, принципы отбора песенного материала, виды речевой деятельности.*

Annotation. *The author of this article substantiates the necessity and possibility of the use of song material in the process of teaching Russian as a foreign language. Training, according to the proposed method contributes to the optimization of teaching Russian as a foreign language, acts as an effective way of increasing motivation for learning, expands the area of contact of foreign students with the Russian language extracurricular time, solving the problem of organization of independent work of students.*

Keywords. *Song material, the principles of selection of song material, types of speech activity.*

Основным организующим началом воплощения идеи взаимосвязи между изучаемым языковым материалом и работой по развитию речи является жанровый подход, суть которого заключается в соотнесении текстообразующих функций языковых единиц с жанровыми особенностями текста, на материале которого организуется речевая деятельность обучаемых. Данный подход получил широкое распространение в практике преподавания русского языка как родного, в меньшей он нашел отражение в методике РКИ.

В связи с этим в последнее время актуализируется потребность в расширении арсенала средств обучения русскому языку как иностранному за счет включения в учебный процесс широкого круга аутентичных источников общекультурной направленности, в частности песенного материала, поскольку он отличается не только выразительностью, но и эмоциональностью [3].

Поскольку целью аутентичного музыкального песенного текста как реального продукта речевой деятельности носителей языка [1, с. 26] «является передача художественной информации звуковременного свойства» [2], то его включение в учебный процесс будет способствовать оптимизации преподавания русского языка как иностранного, обеспечит более глубокое его усвоение, выступит как эффективный способ повышения мотивации.

вазии к учению, расширит зону контакта инофонов с русским языком во внеаудиторное время. Сочетание музыкальной и поэтической составляющей в песенном произведении поможет понять русские национальные смыслы на уровне содержания и формы.

Чем же так привлекает преподавателей РКИ песенный материал?

Во-первых, песня в непринуждённой форме позволяет запоминать новую лексику и активизировать употребление известных лексических единиц в новом контексте, что способствует укреплению ассоциативных связей в памяти. Во-вторых, введение песенного текста в канву занятия активизирует слуховую память и тем самым помогает совершенствованию произносительных навыков [4]. В-третьих, песенный материал является эффективным средством усвоения и активизации грамматических явлений языка (в песне могут повторяться определенные словоформы и синтаксические конструкции). В-четвертых, в процессе работы затрагиваются и все виды речевой деятельности: аудирование, чтение, говорение (обсуждение содержания песни, её сюжета, чувств, которые она вызвала) и письмо (восстановление деформированного текста песни после прослушивания).

Именно песня не даёт утратить интерес к языку и стране и поддерживает языковые знания при отсутствии необходимой практики. Слушая музыку, студент отдыхает, снимает напряжение, получает эстетическое удовольствие, и как раз в это время происходит одновременное формирование речевых умений и навыков, зачастую не до конца осознаваемых инофоном.

И наконец, прослушивание песни в сочетании с чтением текста формирует эмоционально-образное постижение речи через авторское (поэтическое и композиторское) начало, помогает сбалансировать рацию и эмоцию обучаемого, облегчает формирование таких психических процессов, как восприятие и воображение.

Остановимся на вопросе о принципах отбора песенного материала.

Основным критерием при отборе песен является следующий: текст песни должен быть доступным и интересным. Для этого

необходимо, чтобы содержание текста опиралось на личный опыт студентов, на живое впечатление, имеющееся у них, чтобы будить в них то, с чем они до известной степени знакомы, что они своим воображением могут воссоздать как живой образ, живую картину. Вдумываясь в содержание текстов песен, вспоминая виденное или пережитое, обучающиеся приобретают ценный навык – связывать изученное на занятии с личным жизненным опытом. Найти песню, которая отвечала бы указанному выше требованию, несложно. Но главная трудность состоит в том, чтобы эта песня кроме всего прочего, была безукоризненным языковым образцом. Эта проблема может быть снята, если обратиться к песням советских композиторов и поэтов. Для современной методики РКИ важно положение о том, что языку всего лучше научиться только у мастеров родного слова, дающих идеальное сочетание формы с содержанием. Текст должен быть образцом. Через подражание образцу идет естественное присвоение языковых единиц.

Однако не следует думать, что авторитетное имя автора или исполнителя гарантирует возможность использования песни на занятии. Избираемая песня должна обладать еще одним важным свойством, которое связано уже с методической стороной, а именно: песенные тексты должны быть прежде всего с достаточно прозрачной типологической и стилистической характеристикой, соответствующей уровню изучения русского языка. Так, для учащихся, владеющих русским языком в объеме базового и первого сертификационного уровня (А2-В1), целесообразнее использовать песни, в основе которых лежит повествовательный тип речи, возможно, с элементами описания.

Кстати, один из критериев, по которому можно судить об удачности/неудачности избранной песни, состоит в следующем: если хотя бы несколько студентов после занятия захотят познакомиться с другими песнями этих авторов или послушать этого исполнителя, то можно считать, что выбор песни был удачен.

Таким образом, при отборе песенного материала целесообразно действовать следующим образом: определить грамматический программный материал и ведущее направление в работе по развитию связной речи студентов на данном этапе обучения; вычленить элементы текста, которые имеют первостепенное

значение для выявления содержания песни; обеспечить единство названных условий в песенном материале.

Ниже мы предлагаем фрагмент занятия с использованием песни «Миллион алых роз» (Р. Паулс – А. Вознесенский), исполненной А.Б. Пугачевой в 1982 году. Разработанные упражнения направлены в первую очередь на актуализацию и закрепление грамматических умений и навыков. В связи с этим целесообразно проводить это занятие по окончании изучения грамматической темы «Время глагола».

Занятие содержит грамматический комментарий, словарь, текст песни, а также упражнения для пред-, при- и послетекстовой работы.

Предтекстовые упражнения предполагают работу над опорными лексико-грамматическими единицами, формирующими содержание текста песни. Лингвистическая характеристика опорных слов очень часто зависит от типа речи текста. Так, анализируемый песенный материал представляет собой повествование, а в повествовании опорные слова называют героев, основные события-действия, связанные непосредственно с ними. Поэтому предтекстовое грамматическое задание было следующим:

1. Вспомните образование форм настоящего, прошедшего и будущего времени глагола. Образуйте от инфинитива глаголы настоящего, прошедшего и будущего времени:

Настоящее время: *видеть* -, *стоять* - Обращаем внимание студентов, что глагол *видеть* оканчивается на –*еть*, однако относится ко второй группе спряжения. Глагол *стоять* относится ко второй группе спряжения, поскольку у него ударное личное окончание.

Прошедшее время: *Жить* -, *прожить* -, *быть* -, *иметь* - *любить* -, *продать* -, *купить* -

Будущее время: *превратить* -, *встать* -

2. Составьте с этими глаголами (если возможно) словосочетания по модели гл.+сущ.4П (четвёртый падеж). (В тексте *имел домик, любил актрису, любила цветы, продал дом, продал картины, купил море цветов*).

3. Какое действие обозначают глаголы *жить – прожить*?

4. Песня, которую вы будете слушать, называется «Миллион алых роз». Как вы думаете, о чём эта песня? (Первой исполнительницей песни стала Алла Пугачева, известная советская и русская певица. Содержание песни основано на реальной истории любви грузинского художника Николая Пиросманишвили и французской певицы и танцовщицы Маргариту де Севр, которой художник постоянно дарил цветы. Певица выражала благодарность художнику, но предпочла ему богатого поклонника. Стихи написал выдающийся российский поэт А. Вознесенский, музыку – латышский композитор Р. Паулс.)

5. Прочитайте слова из песни, определите их значение. В случае затруднений обращайтесь к словарю.

Холст – льняная ткань, на которой пишут картины.

Кров – жилище, дом.

Всерьёз (нар.) – серьёзно.

Сойти с ума – стать сумасшедшим

Похолодеть (душа) - испугаться

Чудить (богач) – вести себя странно

Беда – несчастье, горе.

Притекстовые упражнения в основном относятся к коммуникативным упражнениям. Они помогают понимать содержание, извлекать нужную информацию. Предлагаемые упражнения требуют прочтения текста песни. Это позволяет достичь полного понимания песенного материала, включающего неизвестные ранее лексические и структурные единицы текста, развивает формально-логическую компетенцию инофонов.

1. Слушайте песню. Постарайтесь услышать слова и их формы, которые были рассмотрены ранее. О чём эта песня?

2. Слушайте песню с опорой на текст. Впишите пропущенные слова. Прочитайте вслух восстановленный текст.

Жил-был один,

Домик имел и

Но онлюбил,

Ту, что любила

Он тогда свой,

..... картины и

*И на все деньги купил
Целое*

*Миллион, миллион, миллион
Из окна, из окна, из окна ты.
Кто влюблён, кто влюблён, кто влюблён, и,
Свою для тебя превратит в*

*Утром ты встанешь у,
Может,, -
Как продолжение сна,
Площадь полна.*

*Похолодеет:
Что за здесь чудит?
А под, чуть дыша,
Бедный стоит.*

*Встреча была коротка,
В ночь её увёз,
Но в её жизни была
Песня безумная*

*..... художник один,
Много он бед,
Но в его жизни была
Целая площадь*

Текст песни проговаривается и затем поётся под музыку в формате караоке или минусовки.

Послетекстовые упражнения – собственно коммуникативные упражнения, которые выполняются на основе песенного текста. Результатом прослушивания песни должна быть вербальная или невербальная реакция.

Так, можно обсудить клип к этой песне, придумать собственный сценарий и даже разыграть (снять) его, что позволяет формировать социокультурную компетенцию, открывает перед инофоном русскую картину мира.

Необязательно подбирать песню к определенной теме. Это может быть просто разминка и приятное лирическое отступление, позволяющее раскрепоститься и активизировать речевую деятельность. Практически на каждом занятии можно выделять 10-15 минут работе с песней.

Учитывая все вышесказанное, мы можем сделать вывод, что комплексное использование песенного материала в процессе изучения русского языка как иностранного способствует более эффективному формированию умений рецептивных видов речевой деятельности и в целом речевой культуры инофона.

Обладая способностью уникального эмоционального воздействия на психику и сознание, песенный материал вызывает особую творческую активность обучающихся. Поэтому тезис о необходимости изучения русского языка как иностранного не только с литературным, но и музыкальным наследием признается обоснованным в методике преподавания русского языка как иностранного, которая располагает интересными идеями и возможностями, обращаясь к богатейшим запасам отобранных временем поэтико-музыкальных творений.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Баранова С.Ю. Музыкальный текст: язык, знак, сигнал, символ // Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета». Выпуск 2007. - № 5. – С. 23-29. /www.omsk.edu.

3. Куравлёва, И.Р., Горбенко В.Д., Доценко М.Ю. Русский рок и русская грамматика. – СПб: Златоуст, 2013. – 104 с.

4. Ценя А. Методика формирования и совершенствования слухопроизводительных навыков румынских учащихся на основе русских песен (уровень В1): диссерт. на соискание ученой степени канд. пед. наук. – М., 2017.

Шевцова М.В., iiar@bgiik.ru

Белецкая Е.А., 280177@inbox.ru

ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры», г. Белгород

ДУАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ИНФОРМАЦИОННО- БИБЛИОТЕЧНОГО ДЕЛА (НА ПРИМЕРЕ ГБОУ ВО БГИИК)

Аннотация. *В статье представляется опыт вуза искусств и культуры по реализации дуального обучения с целью повышение качества подготовки выпускников информационно-библиотечной сферы. Предлагается авторская модель подготовки бакалавров на основе дуального обучения.*

Ключевые слова. *Дуальное обучение, дуальность, БГИИК, обучение студентов, библиотечно-информационная сфера.*

Abstract. *The paper presents the experience of the university of arts and culture on the implementation of the dual training to improve the quality of graduates library and information sector. The author's model of bachelor's based on a dual training.*

Keywords. *Dual training , duality, BGIK , student learning , library and information sphere.*

Идея практико-ориентированного образования стала внедряться в систему общего образования достаточно давно. В системе высшего образования существует несколько подходов к практико-ориентированному образованию. Одни практико-ориентированное образование связывают с организацией учебной, производственной и преддипломной практик студента с целью его погружения в профессиональную среду. Другие считают наиболее эффективным внедрение профессионально-ориентированных технологий обучения, способствующих формированию у студентов значимых для будущей профессиональной деятельности качеств личности.

Образование не может быть практико-ориентированным без приобретения опыта деятельности, уровень которого более точно определяется методами компетентностного подхода. По мнению В.Н. Введенского компетентностный подход это вовсе не

освоение субъектом друг от друга отдельных умений и навыков, а комплексное овладение, то есть овладение компетенциями, составляющими его компетентность [1].

Необходимо практику действительно сделать непрерывной, преимущественно в одной и той же организации или в одной и той же отраслевой вертикали. Практико-ориентированное образование направлено на приобретение, кроме знаний, умений, навыков, опыта практической деятельности. Разумеется, такая модель непрерывной практики – не осуществима в условиях случайного выбора мест прохождения практик. Работодатели начинают рассматривать конкретных студентов как свой кадровый резерв и вносят предложения по уточнению содержания конкретных дисциплин, затем – рабочих и учебных программ обучения.

С 2016 года БГИИК полностью перестроил свою образовательную деятельность на реализацию принципа дуального обучения с выделением большого количества часов на практические занятия, организуемых на базах практики. Вузом заключены договоры более чем со 160 предприятиями и организациями. Дуальное обучение предполагает в себе то, что студент получает не только практические навыки, но имеет и финансовую поддержку.

Дуальное обучение позволяет:

- повышать качество профессиональной подготовки специалистов, выпускаемых вузом;
- формировать практико-ориентированные компетенции на высоком уровне;
- обеспечивать студентам финансовую поддержку в процессе получения образования.

Дуальная система есть многоуровневая, иерархическая структура образования, позволяющая на организационном и содержательном уровне объединить педагогов, работодателей, органы управления.

Дуальное обучение является практико-ориентированным и тем самым позволяет повысить качество практической подготовки будущих специалистов в реальных условиях учебного процесса, с другой стороны, наладить системные связи между учреждениями-участниками дуального обучения.

Студенты, обучающиеся по программе дуального образования, одновременно получают теоретические знания в учебном

заведении и практические на предприятии-работодателе, программа дуального образования подразумевает одновременное получение теоретических и практических знаний [2].

Исходя из Регламента – дуальное обучение студентов института искусств и культуры реализуется на базе учреждений, участвующих в реализации программы дуального обучения со студентами института. За счет внедрения механизма дуального обучения в образовательный процесс института объем освоения практической подготовки студентами на базе учреждений составляет: СПО – не менее 70%; ВПО – не менее 60%; магистратура – не менее 50%, от общего объема аудиторной учебной нагрузки за весь период обучения по образовательной программе [4].

В сфере высшего образования по направлению подготовки «Библиотечно-информационная деятельность» определены такие объекты профессиональной деятельности: удовлетворение потребностей общества в информационных ресурсах; участие в разработке инновационных проектов развития библиотечно-информационной деятельности; изучение и анализ информационных, кадровых, экономических и материально-технических ресурсов библиотек; стимулирование инновационных процессов в социокультурной сфере. Это свидетельствует о том, что компетентностная модель выпускника этого направления подготовки имеет значительную производственную направленность. Дуальное обучение в этом случае приобретает особую актуальность.

В рамках исследовательской работы разработана модель подготовки бакалавров на основе дуального обучения (Рис.1).

Разработанная модель позволяет в системном плане представить подготовку бакалавров на основе дуального обучения. Система дуального обучения в Белгородском государственном институте искусств и культуры регулируется договором о сотрудничестве «Регламент взаимодействия субъектов, участвующих в организации дуального обучения студентов ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры»». Практическое обучение студентов проходит на предприятиях-партнерах (Белгородская государственная универсальная научная библиотека), предоставляющих в рамках обучения учебные центры (компьютерный зал, зал каталогов).

Теоретическое обучение проходит на базе вуза, который предоставляет информационные ресурсы для обучения студентов.

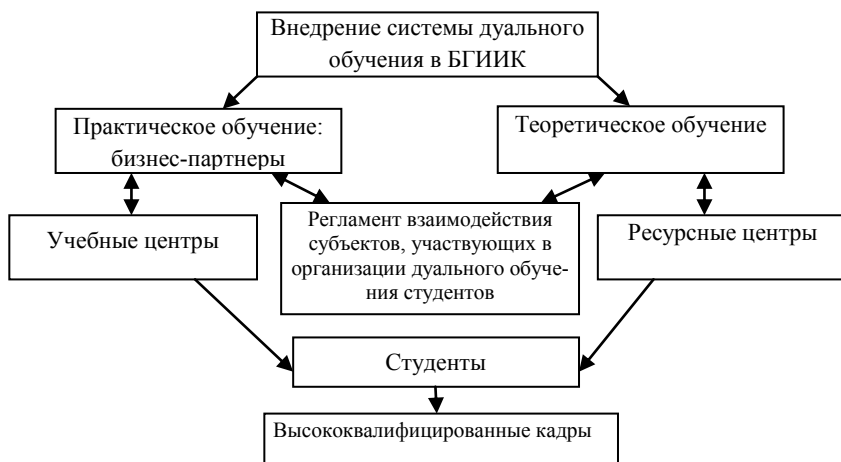


Рисунок 1 – Модель подготовки бакалавров на основе дуального обучения

Дуальная система предполагает обучение кадров предприятий, которые вкладывают значительные расходы на обучение кадров. Работодатель заинтересован не только в результатах обучения, но и в самом содержании обучения, его программе, организации. Дуальная система позволяет преодолеть разрыв и создать едионаправленную производственную и образовательную сферу в подготовке профессиональных кадров.

Список литературы

1. Введенский В.Н. Компетентность и стиль в профессиональном образовании : учеб.-метод. пособие. – Белгород. – 48 с.

2. Самолдина Л.Н. Научно-методическое обеспечение дуальной целевой профессиональной подготовки студентов в ССУЗ: дис. Кан. пед. Наук: 13.00.01. Казань, 2008. – 272 с. [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/nauchno-metodicheskoe-obespechenie-dualnoi-tselevoi-professionalnoi-podgotovki-studentov-v-s>.

3. Федотова Г.А. Развитие дуальной формы профессионального образования: Опыт ФРГ и России: дис. доктор пед. наук :

13.00.08. Москва, 2002. – 340 с. [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/razvitie-dualnoi-formy-professionalnogo-obrazovaniya-opyt-frg-i-rossii/>.

4. Регламент взаимодействия субъектов, участвующих в организации дуального обучения студентов ГБОУ ВПО «Белгородский государственный институт искусств и культуры». / БГИИК; руков. депар. внут. и кадровой политики Белгородской области; испол. ГБОУ ВПО БГИИК – Белгород, 2014.

E. Filardo, ericfilardo@yahoo.com
Enforex, Barcelona, España, (Spain)

HOW CAN YOU FACTOR LAUGHTER?

I've always felt that I really don't have anything to teach. Share, yes, but teach... No. When speaking to a class of English Teachers, many have their own techniques. I have no methods, nor techniques, but thought the discovery of connection believe that these are vital fragments in part of what I like to call the "*OK, now that I have all this information, what am I supposed to do*" process, when it comes to communicating and coaching.

The word teaching is something that I abhor! For me, this implies a hierarchical position between one who is teaching and one who is learning. I see it as one directional where the source of information is passing through one direction. I love to use the word "sharing" instead. Sharing to me denotes equality. We learn what we or what is being shared. I believe learning is multi-sensory. We are more open to approach learning from expressing and sharing, rather than listening and passively reacting. I truly believe that when we learning something, in order for it to be effective, we must use (or see if we can) use all of our senses. My favorite one is laughter because it uses our physical, emotional, respiratory and audible sensations. When was the last time you remembered something funny or amusing and laughed about it? We cognitively associate, remember and recall information faster. There has been research in this matter, but I am not to expand on this. Imagine having a conversation with a good friend, or family member. The topics of conversation are irrelevant, but no-

tice how the conversation develops into something more intimate. It is this sense of intimacy that seems to spark off magic, that expresses, emotion, which seems to lack when it comes to the learning process. When I enjoy something that I am doing, I tend to smile, be happy and laugh about some of the things I am doing. I allow myself to act silly. I would even sing if there were no people around me!

We've all been in a position where we said something incorrectly and felt embarrassed about it. Whenever I have a student incorrectly answer, they often revert into their doubt and their shame. I ask them why they feel like that. Well, often it is not to feel or look inferior among their peers. The classroom at times can be a competitive and non-nurturing place. I like to think of the classroom as a backdrop to a stage play, and we are its actors. Every actor/actress is important as to their parts they play as well. Consciously we are aware of our surrounding yet unconsciously; we are interpreting what we are to be at that moment. We can regret what we may have said, or feel embarrassed. This may put our feelings a bit off. But laughing about it and not putting so much importance on something insignificant is less emotionally problematic. If it begins to be problematic for either myself or my student, I often go into deep breathing for relaxation.

Whenever I have a new class to teach, I like to think as though would be staging a party, seen as a play. I usually put soft classical music in the background before the start of class. This relaxes me, as well as some students, while we get into the element of the space. I try to set up space where we are all seated in a circular pattern and have the windows open for fresh air. I would sit down, take some deep breaths and meditate for a few minutes. This moment is for anyone else would like to participate. This is something to set the mood. The best parties that I have been to or have hosted never were lavish, but always seem to have a feeling of comfort. It is the comfort of unadorned, to its bare elements...The human interaction.

It is evident we interact through our speech, but to be precise is having and answering questions. I always start with an ice-breaker. I find them useful, not only for students to interact, but for me to connect with my students. You always tend to find something interesting about them that you can share in your next conversation with them. An interaction develops and opens up the communication process. This interaction is through the inquiry and questioning. I like to write

on the board usually a number of words that describe something about me.

Some things include:

Barcelona

Helicopter

California

The first and third are obvious... cities where I've lived in. But the second is one that seems to get many confused and incorrect. All I can say is the second one tells a story... some imprinting idea that begs for more questioning. I won't reveal the answer to number two. I'll keep you guessing about it. That way, somehow or another you will spark your own curiosity about the idea, and therefore something about me. I tend to get a lot of silly answers regarding number two, which leads me to laughter.

For me, laughter is just as important as breathing! Laughter is being in the moment, of sharing something delightful, and spontaneous. This entire process is the part when magic tends to happen. At times we tend to be too serious about life. I am serious about life but in a very non-serious way. The element of surprise, laughter is my seriousness. When I don't laugh in a class, nor have students laugh as well, I've failed in keeping my promise of not being serious in life. Laughter for me establishes trust, it forms that foundation of connection. The connection is that magic. The connection is more than just understanding and respecting. It is sharing. Sharing exposes our vulnerability but in a way of not attacking one's self. Rather, it is an invitation for others to connect with a deeper understanding.

We are surrounded by so much pressure and stress, we often are unaware of who or where we are in life. A little bit of laughter or deep breathing are things to "get us back on track". Living with so much stress to me is not conducive to my personal evolution of humanity. I like to have fun, to enjoy and to connect. At the end of each day, I often reflect what happened in my class. That reflection spurs off to other thoughts and ideas, and somehow return back to me. It is these times that I am slowly revealing and seeing something about myself. I am thankful for my students who, without them, I wouldn't be able to share, nor be who I am.

РАЗДЕЛ 6. МНОГОЛИКИЙ КАВКАЗ: ЯЗЫК – МЕНТАЛЬНОСТЬ – ТОЛЕРАНТНОСТЬ

Анахасян Р.В., Anahasian.rubik@gmail.com

ГБПОУ КК «Армавирский юридический
техникум», г. Армавир
Научный руководитель – Абемян А.А.

ЯЗЫКОВАЯ МЕНТАЛЬНОСТЬ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА

Аннотация. *В статье рассматривается языковая ментальность Северного Кавказа. Современные языки существуют в равных условиях для выражения любых категорий плана содержания, а также для передачи стилистических категорий. Язык есть смысловая модель действительности, идеальный образец объективной реальности.*

Ключевые слова. *Язык, ментальность, языковые средства, этнос, языковая семья, смысловые модели.*

Annotation. *The article considers the language mentality of the North Caucasus. Modern languages exist in equal conditions for the expression of any categories of the content plan, as well as for the transfer of stylistic categories. Language is a semantic model of reality, an ideal model of objective reality.*

Key words. *Language, mentality, linguistic means, ethnos, language family, semantic models.*

Под выражением «языки Кавказа» мы понимаем языки людей, которые проживают на определенной территории – в кавказском регионе. Можно встретить работы, в которых словосочетание «кавказские языки» употребляется в генетическом смысле, то есть это языки, между которыми есть родство. В современной науке такая точка зрения является устаревшей.

Северный Кавказ – интересная в языковом отношении территория, здесь очень много языков, и они все разные. Когда-то в древности Северный Кавказ называли «горой языков», надо сказать, что это выражение используется до сих пор. Число языков, распространенных на Кавказе, оценивается примерно в 60. Но на самом деле их больше, потому что порой мы не можем отли-

чить язык от диалекта. Хотя многие диалекты надо бы считать отдельными языками.

Эти 60 языков относятся к нескольким языковым семьям, из которых три можно считать автохтонными, то есть это те языки, у которых нет очевидных родственников за пределами Кавказа и они целиком распространены только на Кавказе.

Таких автохтонных языковых семей на Кавказе три: картвельская, западнокавказская и восточнокавказская. Они различаются по количеству и структуре языков.

Картвельская семья распространена в основном в Грузии. Она небольшая, но на языках этой семьи говорят несколько миллионов человек, преобладает в ней грузинский язык, самый большой в семье. Кроме него, в данную семью входят три небольших языка. Это мегрельский и сванский, которые также распространены в Грузии, и лазский язык, на котором в основном говорят в Турции.

Вторая автохтонная семья, распространенная на Кавказе, - это западнокавказская семья, - абхазо-адыгская. Носители этой семьи в основном проживают на территории Российской Федерации, на Северном Кавказе, в западной части. Здесь насчитывают четыре живых языка: адыгейский, абазинский, кабардинский (черкесский) и абхазский. До недавнего прошлого был жив пятый язык – убыхский. В этих языках используется самое большое количество согласных и очень мало гласных. Известно, что в убыхском (последний носитель которого умер в 1992 году) было по крайней мере 80 согласных и лишь 2 гласные.

Как гласит легенда, турецкий султан послал одного мудреца на Кавказ учить убыхский язык. Возвратившись и объясняя, почему не смог этого сделать, взял небольшой мешочек с мелкими камешками и высыпал их на мраморный пол перед султаном. Мудрец посоветовал султану прислушаться к звукам рассыпавшихся камней и сказал, что чужеземец разберет в говоре убыхов не больше, чем это.

И, наконец, самая большая по числу языковая семья – нахско-дагестанская. В ней официально насчитывают около 30 языков. Люди, говорящие на этих языках, проживают в Чечне, Ингушетии, Дагестане, а также в Азербайджане и Грузии.

Это самая интересная и известная семья, потому что в ней очень много языков, которые разнообразны. Есть и такие, на которых говорят только в одном ауле Дагестана.

Конечно же, кроме трех автохтонных семей на Кавказе распространены еще и неавтохтонные семьи, то есть такие, представители которых в основном живут в других местах. Это индоевропейская семья. Ведь на Кавказе много людей, говорящих по-русски. Сюда относится и армянский язык, на котором говорит Армения – целое государство в Закавказье, и несколько индоиранских языков таких, как осетинский, и два небольших языка – татский и талышский, на которых говорят в Южном Дагестане и Азербайджане.

Языки всех автохтонных семей Кавказа состоят из богатой системы согласных звуков и малочисленной системы гласных.

Помимо всего этого нужно отметить, что на Кавказе много представителей тюркских народов. Самый большой из тюркских языков – азербайджанский и поменьше: карачаево-балкарский, ногайский и кумыкский.

А вот народ афразийской семьи, ее семитской ветви – совсем маленький, но, тем не менее, очень интересный. Он расселился по разным местам мелкими группами. Его представителей называют айсорамы, или новоассирийцами. Они живут даже в Москве, но некоторые их поселения и группы есть еще и на Кавказе.

Многие лингвисты долгое время пытались найти общий корень у трех автохтонных семей Кавказа. Так, в 1950-е годы возникла иберийско-кавказская версия, по которой считалось, что все три автохтонные семьи Кавказа родственны издревле и у них есть общий язык-предок. Эту версию, в частности, продвигал известный грузинский лингвист Арнольд Чикобава. На данный момент большинство лингвистов от нее отказалось.

Была также другая версия в начале 1990-х о родстве языков. Ее авторы – языковеды Сергей Николаев и Сергей Старостин, которые доказали, что издревле родственными являются две северокавказские семьи: абхазо-адыгская и нахско-дагестанская. Картвельские языки никакого отношения к ним не имеют. Эта точка зрения на данный момент особенно популярна у большинства кавказоведов.

Язык формирует и отражает ядро национального характера и национальной психологии каждого народа. Современные развитые языки имеют равные условия для выражения любых категорий плана содержания, характерных для передачи стилистических категорий.

Каждый этнос формирует свои представления о сознании и деятельности. В сознании носителей каждого определенного языка возникает определенная картина мира, и именно через свое, субъективное, восприятие человек видит мир. Построение ментальных моделей мира есть обращение к языковой картине мира, к языковому видению мира. Картины мира различных языковых семей отличаются друг от друга, ведь каждый язык отражает определенный способ восприятия и организации мира. Являясь идеальным образцом объективной реальности, языковая картина мира представляет собой смысловые модели действительности, которые со временем воссоздаются в языке.

Список литературы

1. Леонтьев А.А. Основы теории речевой деятельности. М.: Наука, 1990. –С. 14, 35.
2. Дубов И.Г. Феномен менталитета: психологический // Вопросы психологии. – М., 1993. - № 5. – С. 20-29.
3. Петренко В.Ф. Психосемантический подход к этнопсихологическим исследованиям // Советская этнография. – М., 1987. — № 4. – С. 15, 19.
4. Сулейменова Э.Д., Шаймерденова Н.Ж. Словарь социолингвистических терминов. – Алматы: Қазақун-ті, 2002. – С. 64.
5. Пищальникова В.А. История и теория психолингвистики: курс лекций. – М.: Изд. Моск. гос. лингв. ун-та, 2007. – С. 17, 27, 32, 43, 47.
6. Сорокин Ю.А. Культурология и психолингвистика: цели и методы. – М.: Наука, 1991. – С. 68, 77.
7. Почепцов О.Г. Языковая ментальность: способ представления мира // Вопросы языкознания. – М.: Наука, 1990. —№ 6. – С. 86, 97.
8. Хроленко А.Т. Основы лингвокультурологии. – М.: Флинта, 2009. – С. 20-21.

9. Арутюнян Р.С. Менталитет: психологический анализ // Язык и наука конца XX века. – М., 1996. – С. 23.

10. Болдырев Н.Н. Концепт и значение слова // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: Межвуз. сб. науч. тр. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 2001. – С. 37, 85.

11. Зотов С.В. Ментальность Российской цивилизации. – М., 1998. – С. 73.

Горобец А.Ф.

ФГБОУ ВО «РАНХиГС», г. Москва

ЮРИДИЧЕСКИЕ ЖУРНАЛЫ В 60-Е ГОДЫ XIX ВЕКА – ОТКРЫТАЯ ТРИБУНА ЮРИДИЧЕСКОГО И ПОЛИТИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ В РОССИИ

Аннотация. *В статье рассматривается роль юридических журналов в политическом, юридическом и просветительском аспектах. Подробно проанализированы первые частные юридические журналы Н.В. Калачова и П.А. Салманова, дана их оценка, определено значение.*

Ключевые слова. *Юридическая периодика, журнал-приложение, свод уставов о цензуре, издательская практика.*

Annotation. *The article discusses the role of legal journals in the political, legal and educational aspects. Analyzed in detail the first private law journals N.V. Kalachov and P.A. Salmanov, given their rating, set.*

Keywords. *Legal periodicals, magazine app, the code of regulations on censorship, publishing practice.*

60-е годы XIX века – это период быстрого количественного роста и, что особенно важно, серьезных качественных изменений русских журналов, утверждают авторы фундаментальной работы «Очерки по истории русской журналистики и критики» [2, с. 18], – и с ними нельзя не согласиться. Журналы сохраняют ведущее положение в печати, несмотря на увеличение числа, тиражей и влияния газет, и остаются трибуной, с которой ведется политическая пропаганда, особенно усиливающаяся в годы

революционной ситуации 1859-1861 годов и просветительская деятельность.

Это время становления и развития отраслевой юридической журналистики, время появления частных специализированных юридических газет и журналов. Н.В. Шелгунов вспоминал: *«Еще никогда не бывало в России такой массы листовок, газет и журналов... Одними объявлениями об изданиях можно было бы оклеить башню московского Ивана Великого. Издания были всевозможных фасонов, размеров и направлений, большие и малые, дешевые и дорогие, серьезные и юмористические, литературные и научные, политические и вовсе не политические. Появились даже летучие уличные листки. Вся печать, вместе с официальной, доходила до двухсот пятидесяти изданий. Главными местами изданий, как и главными очагами русской мысли, были Москва и Петербург. В петербургских изданиях отражались преимущественно интересы дня, действия в русском мире... Москва больше теоретизировала и углублялась в основы русского духа... Но умственный центр был не «в сердце» России, а в её голове – в Петербурге... Петербург не уступал Москве, а превзошел её обилием и разнообразием новых органов»* [4, с. 92-93]. И его мысли подтверждены историей.

В 1860 г. в Санкт-Петербурге почти одновременно вышли сразу два частных юридических журнала: *«Юридический вестник, издаваемый Николаем Калачовым»* и *«Юридический журнал, издаваемый П.А. Салмановым»*. Первый был сдан в цензуру 26 июня, второй поступил в цензурный комитет 25 августа 1860 г. Первое время их даже путали, о чем свидетельствует разъяснение, помещенное на обложке № 5 журнала Салманова: *«Программы, объем и цена подписок по этим двум изданиям совершенно различны»*.

«Юридический вестник» выходил в (1860/1861–1864 гг.) ежемесячно, в первый год издания как приложение к *«Архиву юридических и практических сведений, относящихся до России»*. Н.В. Калачов придумал интересный издательский ход **журнал – «приложение к журналу»**. Такого опыта издательская практика еще не знала. Это стало образцом для современных юридических изданий.

В объяснении к изданию Н.В. Калачов писал: *«Получая в значительном количестве статьи юридического содержания, всё более начинающие интересовать читателей, я почел необходимым принять меры к безотлагательному изданию сочинений и переводов, доставляемых мне нашими юристами, и для скорейшего сообщения, печатно, ответов на вопросы, предлагаемые мне и моим сотрудникам по делам тяжёлым»* [5, с. 1]. Следует отметить, что ряд проблем, интересовавших как авторов, так и читателей, – далеко не новые для юридической науки, однако уже само обсуждение их, безусловно, актуально и ново.

Н.В. Калачов решил издавать журнал отдельными выпусками от 3 до 5 п.л. каждый. Полный комплект за 1860-1861 г. должен был составить не менее 50 п.л. Цена подписки три, с пересылкой – четыре рубля серебром, для подписчиков *«Архива юридических и практических сведений, относящихся до России»* журнал-приложение *«Юридический вестник»* высылался бесплатно.

Подписка принималась в Санкт-Петербурге в книжном магазине Д.Е. Кожанчикова на Невском проспекте почти напротив Публичной библиотеки в доме Демидова, а также в редакции *«Архива...»*, размещавшейся на Невском проспекте, против Надеждинской улицы в доме Вилье. В Москве подписка принималась в книжном магазине И.В. Базунова на Страстном бульваре в доме Загряжского. Ответственным цензором издания Петербургский цензурный комитет назначил В. Бекетова, отдельные выпуски в 1860-1861 г. цензуровали А.Я. Ярославцев (Вып. 3) и С. Загибенин (Вып. 10-13).

В первый год издания *«Юридического вестника»* вышло 18 выпусков в двух книгах. Первые восемь печатались в типографии II Отделения С.Е.И.В.К., девятый и десятый – в типографии Товарищества *«Общественная польза»*, следующие два – в типографии Лермонтова и К^о, там же печатался и 16 выпуск, остальные – в типографиях В. Головина, А.Е. Ландау и др. Так было дешевле, но хлопотнее для издателя. И всё же *«самым большим камнем была цензура»* [5, с. 1].

«Юридический вестник» Н. Калачова первым среди юридических журналов начал прямой диалог с читателем через **специальный отдел журнала** *«Ответы на вопросы по статьям Свода Законов, предлагаемые с практической целью»*. Уже в первом

выпуске был помещен «Ответ С.Н. Оршанскому»: «может ли мировое прошение о прекращении тяжбы, поданное в надлежащий суд обоими тяжущимися вместе, за их подписями, служить достаточным основанием к прекращению производства дела»; в третьем выпуске давался «Ответ Д.А. Черемисину»: «может ли иметь силу подпись свидетеля, сделанная под завещанием, предъявленным ему не лично самим составителем, но по предварительному сообщению ему этим последним о намерении своем составить именно такое завещание с просьбой подписать его».

Необходимо отметить, что данный отдел, способствовал развитию **обратной связи** между редакцией и читателями. Этот прием активно используется и по сей день как один из самых эффективных в выстраивание диалога с читательской аудиторией.

Н.В. Калачов лично подробно изъяснял толкование смысла ряда статей закона о порядке наследования, приводя точные ссылки на эти статьи. Отмечаем, что он активно использовал право издателя на размещение объявлений на обложке издания. Так, во втором выпуске на обложке было помещено объявление «Новые юридические книги», здесь же напечатано обращение к Д.А. Черемисину по поводу присланного им письма: «Ответ на Ваш запрос будет напечатан в третьем выпуске *«Юридического вестника»* (Подпись) Редактор». На обложке первого выпуска был напечатан «Ответ о статьях, доставленных в редакцию», что свидетельствует о его желании/намерении обратить внимание на своё издание. По нашему мнению, это первые элементы рекламы на страницах юридических журналов, обусловленные стремлением поднять рейтинг журнала, привлечь читателей и авторов. Так, Н.В. Калачов в письмах на обложках и страницах журнала уведомлял Н.И. Ланге, Н.В. Варадинова, В.А. Андреева, Х.П. Козлова, Я.И. Лебедева, С.А. Шульца, В.В. Крубера, П.В. Полежаева и других авторов, приславших в редакцию свои статьи, о том, что «все эти статьи будут напечатаны, по мере возможности, в следующих выпусках, о статьях, неупомянутых здесь, будет дан ответ в 1-й книжке *«Архива»* за 1860-1861 г.». Калачов был верен своему слову. Уже во втором-третьем выпусках *«Юридического вестника»* читатель мог познакомиться

со статьями Н.И. Ланге «*Об отзывах и жалобах по уголовным делам*» и В.А. Андреева «*Примеры из судебной практики*» и другие.

Помимо отдела «*Ответы и вопросы*» в журнале было еще четыре отдела [5, с. 1], включающих: 1) статьи, относящиеся к отечественному законодательству и в особенности судопроизводству; 2) статьи, касающиеся теории права вообще; 3) переводы и извлечения из иностранных юридических сочинений; 4) известия о выходящих вновь книгах юридического содержания, русских и иностранных. Наибольшие сложности в цензурном отношении, особенно со стороны духовной цензуры, вызывала подготовка материалов второго и третьего отделов. Свод уставов о цензуре 1857 г. и последовавшая за ним реформа цензуры с передачей дел из ведения Министерства народного просвещения в Министерство внутренних дел, упразднение Секретного цензурного комитета при Святейшем Синоде (1851–1860) с передачей его функций Петербургскому комитету духовной цензуры, – эти и другие меры правительства доставляли массу проблем издателям и редакторам частной периодики.

Открывая 4 отдел журнала, Калачов объяснял его появление желанием «придать возможную гласность всем выходящим в России юридическим книгам», и просил «гг. юристов (сочинителей и переводчиков) доставлять в редакцию «*Юридического Вестника*» точные заглавия изданных ими книг и отдельных статей, с кратким, если возможно, означением их содержания и в особенности указанием на книжные магазины, где можно получить их» [5, с. 51].

И ещё один приём использовал издатель: в редакцию «*Юридического вестника*» можно было обращаться «за советами по делам тяжёлым» ежедневно (за исключением воскресных дней) от десяти до двенадцати часов утра. Кроме того, лица, участвовавшие в данном издании, должны принимать на себя ходатайства по судебным делам, отмечаем, что это требование выполняли А.А. Богданов, А.Н. Горбунов, П.А. Муллов, Г.К. Репинский, Я.М. Серебряный, А.И. Труворов. Видим, как удачно использовали периодическое издание в практической юридической помощи населению. К сожалению, данная практика не нашла своего развития в последующих изданиях.

На обложке 46 выпуска (№ 4 за 1864 г.) *«Юридического вестника»* читатели увидели неожиданное для них объявление: *«По случаю перемещения в Москву и увеличившихся занятий по службе редактора «Юридического вестника», издание это, как журнала, прекращается, новые дополнения к вышедшим номерам будут выходить бессрочно отдельными выпусками, содержание коих составят исключительно исследования и статьи самого редактора, извлеченные из судебной практики»* [6, с. 98]. По сути это означало, что Н.В. Калачов воспользовался правом издателя-редактора переводить «в особых случаях» издаваемый журнал «в разряд альманачный», т.е. в статус сборника. Отметим, что в журналистике этим правом *defacto* впервые воспользовался М.П. Погодин в отношении *«Московского вестника»* (1827-1830) [3, с. 14]. Пообещав читателям, что выпуски 47 и 48 будут высланы подписчикам «в непродолжительном времени», Калачов предпочел все же перевести *«Юридический вестник»* в статус бессрочного издания, подобно *«Юридическим запискам»* П.Г. Редкина. Обещанные 47 и 48 выпуски *«Юридического вестника»* читатели получили в 1865 г. и 1876 г. соответственно. В последнем выпуске представлен предметный указатель всех публикаций и общее содержание *«Юридического вестника»* за все годы издания, что значительно облегчает как читателю, так и исследователю ориентацию в содержании данного издания.

В статьях и материалах, помещенных в журнале, обсуждались проблемы современного русского законодательства и судопроизводства, конкретные вопросы предлагаемой судебной реформы. В дискуссионном порядке помещены различные предложения по усовершенствованию уголовного законодательства и системы тюремного заключения. В журнале публиковались также статьи по истории и теории русского права, законодательству и судопроизводству в Западной Европе. Кроме Н.В. Калачова, в журнале печатались В.В. Берви, Н.И. Ламанский, Н.И. Ланге, К.П. Победоносцев, К. Репнинский, А.П. Чебышев-Дмитриев и другие, ряд статей о лесном уставе поместил Н.В. Шелгунов. В данных статьях, рецензиях давались: а) пояснения как к отечественным источникам, так и к зарубежным; б) оценка указов, актов, уставов и т.п.;

в) рассматривались научные труды с элементами анализа и др. Всё было подчинено одной цели: распространению юридических знаний как теоретических, так и практических.

Мы считаем Н.В. Калачова первым издателем, сумевшим соединить юридическую публицистику с реальным состоянием отечественной юридической науки 50-60-х годов XIX века. Это утверждение основывается на данных, помещенных К.А. Невוליным в «Энциклопедии законоведения» (1839-1840 гг.), который отмечает, что правильное развитие понятий о праве и государстве предполагает предварительное знакомство с историей вообще и историей законодательства: *«История представляет такое множество законодательств в самых разнообразных видах, такое множество форм жизни общественной, такое множество нравственных явлений, что философии остается только этот грубый материал очищать от разнородной примеси, и, отделяя необходимое от случайного, общее от частного принимать всеобщее и необходимое в свою систему»* [1, с. 501]. Верный этим идеям, Неволин посвятил себя изучению истории русского законодательства и успел оставить капитальные труды по этой отрасли человеческих знаний, открывшие путь последующим ученым к разъяснению сложных вопросов в истории отечественного права.

Направление, данное Невוליным юридической литературе и юридической журналистике, в том числе, продолжили ученые, разрабатывающие историю права. Из этого направления стало развиваться другое, которое можно назвать практическим. Начало этому направлению положил профессор Мейер, который предпринял научную разработку действующего законодательства в работе «О значении практики в системе юридического образования» и в своих лекциях о русском вексельном праве и о русском гражданском праве. Так идеи журналиста, издателя, редактора Н.В. Калачова развивались в практической юриспруденции.

В 1864 г. Калачов переезжает в Москву с мыслями о новом «учебном» издании для юристов. В Москве он сразу окупился в журналистику, сначала печатался в трудах Московского археологического общества «Древности», в неофициальной части «Московских университетских известий», а потом выступил в

привычном для себя качестве редактора. В 1867 г. под его редакцией вышел первый сборник «Беседы в Обществе любителей российской словесности при имп. Московском университете». С июля 1867 г. по 1869 г. Н.В. Калачов является редактором *«Юридического вестника. Журнала, основанного Московским юридическим обществом и издаваемым при содействии Петербургского юридического общества имени А.И. Чупрова для разработки общественных наук»* (1867–1892)».

Подводя итог сказанному, обозначим роль и значение деятельности Н.В. Калачова для развивающейся юридической журналистики:

1. Он первым обобщил и сделал доступным опыт использования уголовно-правовых постановлений не только нашего древнего права, но отчасти и новейшего.

2. Опубликовал богатые данные о древнерусских процессах, деловых бумагах старой России и проповедовал необходимость изучения русского обычного права и судебных решений как составной части юридического быта, что делает издания Калачова особенно ценными.

3. Положил основы взаимосвязи юридической периодики и юридической науки.

4. Применит новаторский издательский ход журнал – «приложение к журналу», развивал обратную связь между редакцией журнала и читателями, через специально созданный отдел «Ответы и вопросы».

Список литературы

1. Неволин К.А. Полное собрание сочинений. Т. I. – СПб, 1857.
2. Очерки по истории русской журналистики и критики. Т.2. Вторая половина XIX века. – Л., 1965.
3. Погодин М.П. Воспоминания о Степане Петровиче Шевырёве. – СПб, 1869.
4. Щелгунов Н.В. Из прошлого и настоящего // Н.В. Щелгунов, Л.П. Щелгунова, М.Л. Михайлов. Воспоминания в 2-томах. – М., 1967.
5. Юридический вестник. – СПб, 1860-1861. – Вып. 1.
6. Юридический вестник. – СПб, 1864. – Вып. 4.

Евдокимова М.П., evdokimova.m.p@mail.ru
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет», г. Армавир

ЧЕЛОВЕК И ЕГО МАЛАЯ РОДИНА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ПИСАТЕЛЕЙ КУБАНИ

Аннотация. *В статье анализируются книги и очерки кубанских писателей В. Павлюченкова и В. Рунова. Произведения В. Павлюченкова – это художественно-документальное исследование автором жизни Армавира и его жителей, повествование о подвигах героев города и близлежащих поселений, В. Рунова – повествование о себе, своей жизни и судьбе. Они написаны легким доступным языком для широкого круга читателей.*

Ключевые слова. *В. Павлюченков, В. Рунов, Армавир, Краснодар, Екатеринбург.*

Annotation. *The article analyzes books and essays by Kuban writers V. Pavlyuchenkov and V. Runov. The works of V. Pavlyuchenkov are an artistic and documentary study by the author of the life of Armavir and its inhabitants, the narrative about the exploits of the heroes of the city and nearby settlements, V. Runova - the narrative about himself, his life and destiny. They are written in an easy accessible language for a wide range of readers.*

Keywords. *V. Pavlyuchenkov, V. Runov, Armavir, Krasnodar, Ekaterinodar.*

Герои произведений В. Павлюченкова – преимущественно лица, связанные с городом Армавиром. Им посвящены сборники очерков «Традиции храним и умножаем...» (о вековом пути Армавирского приборостроительного завода), «Участники Великой Отечественной войны 1941-1945 гг., работавшие в АООТ «Кубарус-молоко», «Г.К. Жуков и Армавир», «Стихия воды и люди», «Армавирицы в Великой Отечественной войне 1941-45 гг.», «Армавирский коридор», «Челночницы» и другие. В. Павлюченков организовал проект «Книга Памяти Армавира», позволяющий установить судьбу или найти информацию о своих погибших или пропавших без вести родных и близких, найти

места захоронения, и выступил его руководителем; в соавторстве со знаменитым журналистом Кубани В. Руновым им создан документальный фильм «Золотая крупица на карте России» об Армавире.

«Армавирский коридор» – это художественно-документальное исследование автора [2], охватывающее более 60-ти лет жизни Армавира и его жителей. Открывает книгу очерк «Воинская слава Армавира». Это результат ответственной и кропотливой работы В. Павлюченкова. Он не только досконально изучил исторические материалы об Армавире, имеющиеся в нашем городе, но и лично исследовал документы, хранящиеся в Российском государственном военно-патриотическом архиве, Центральном архиве Министерства обороны РФ города Подольска.

Автор повествует о подвигах героев города Армавира и близлежащих поселений, раскрывает могучую духовную и физическую силу армавирцев, их высокий моральный уровень, готовность отдать свои оставшиеся силы во имя светлого будущего народа. Перед читателями великий подвиг воинов-казаков в Волоколамском районе, деревне Федюково 37-го армавирского кавалерийского полка 50-й кубанской дивизии: «Не прошли фашисты казаков. Не пустили они к Москве танки противника. Но полегли там и наши ребята, все до единого», и героизм жителей Армавира, в период оккупации не принявших «немецкий порядок» [2, с. 11].

Как же редко сегодня можно услышать теплые слова в адрес маленьких поселений – «тихонь», как их лирично называет автор (все чаще – «глухомань»). В очерке «Урупские лагеря» отражено искренне-заботливое отношение автора к истории загадочных Урупских лагерей, расположившихся вблизи Армавира.

В. Павлюченков подробно описывает жизнь сел в период Великой Отечественной войны, работу фильтрационного лагеря, размещение военнопленных, жизнь дислоцированной воинской части в 1950-е годы.

Рассматривая послевоенный период жизни Урупских лагерей, автор опирается не на описания из документальных источников, а на пережитые в детстве воспоминания. В. Павлюченков до сих пор хранит в памяти те минувшие дни из жизни воинской

части (свою ребяческую радость от появления кино по прибытию воинской части, первый вечер русской поэзии, постановку пьесы А. Барянова «На той стороне»).

Автор демонстрирует превосходное знание истории села, в котором рос сам, называет множество имен людей, внесших свой вклад в жизнь маленького уголка земли, и гордится ими (в очерке звучит более 50 фамилий).

Ю. Бондарев произнес: «...Спокойствие на войне, умение в безвыходном положении владеть собой – это великая сила» [1]. Именно такой силой обладают герои рассказа-повествования «Тополенок». В центре сюжета – изображение реального события: спасение рабочими завода «Армалит» памятника В. Ленину. Это рассказ о добрых, отзывчивых людях, готовых прийти на помощь в трудную минуту, о тех, кто «кровными нитями связан с Родиной, ее радостями и печальями».

Автор описывает историю семей Тополевых и Сафаровых, тем самым, выводя на передний план две фигуры – Федора Тополева и Авдея Сафарова. Это картина семейной жизни в военные годы: пожилые родители переживают за своих сыновей, находящихся на фронте, а единственная дочь Валентина втайне от родителей берет уроки первой медицинской помощи и собирается на войну, спасать раненых солдат.

Сафаров и Тополев, прошедшие с оружием в руках революцию в рядах Таманской армии, ударники производства на родном «Армалите», вновь оказываются в гуще боевых действий – Армавир захвачен фашистами. Героизмом этих людей можно восхищаться уже с того момента, когда, имея возможность спрятаться, уехать из города, они мужественно идут по вызову немцев на завод. Но вот работать собираются «по-своему». Они разработали план по спасению памятника В.И. Ленину, и он при помощи многих рабочих завода был успешно воплощен в жизнь. Их подвиг надолго останется в сердцах армавирцев.

В рассказе автор исследует роль духовных качеств человека и влияние драматических коллизий войны на его нравственный мир. Так, среди множества действующих лиц в тексте изображены как мужественные герои, так и появляется образ антигероя – низкого подлеца и предателя Кролского. Рядом сосуществуют железная стойкость и приспособленчество, величие духа

и мелкое тщеславие, безграничная самоотверженность и наглое шкурничество, душевная щедрость и циничная жестокость, – все присутствует в этом небольшом рассказе.

Очерк «Тополенок» написан в стиле художественно-документальной прозы. Речь героев очень разнообразна, в чем проявляется особое мастерство автора. Это и разговорные обороты, и детское лепетание, и кавказский акцент и точно переданный украинский говор.

Отличительной чертой авторского стиля является резкий временной переход на несколько десятков лет. Так, в финале очерка сюжет из 1940-х годов переносится в 1970-е годы, где В. Павлюченков встречается с единственно оставшимся членом семьи Тополевых – Валентиной, вернувшейся с фронта на родной завод. Автор искренне переживает за армавирцев и гордится их мужеством.

Больше всех душевно искалеченными на войне оказываются дети. Идея душевной теплоты, в которой нуждались мальчишки и девчонки, пронизывает рассказ «Юркин Вир», где повествуется о том, как ждали: «чей батька с фронту придет». Дети, сами доставшие муку со дна, из ила, хранили ее для приготовления блинов, которыми будут встречать с войны фронтовиков. Рассказ проникнут сочувствием и одновременно гордостью за этих мужественных мальчишек, закалившихся в огне жестоких испытаний. Эти дети войны олицетворяют силу жизнеутверждения и силу памяти о героях, о своих отцах, погибших на фронте.

В книге «Армавирский коридор» содержится летопись боевых дел войны. На страницах сборника из воспоминаний В. Халявина встают группы пограничников и батарейцев, которые первыми преградили путь фашистским войскам, прикрывая собой женщин и детей. Военный летчик А. Логинов выполнил немало удивительных по своей смелости и мужественности заданий, истребляя на самолете-штурмовике ИЛ-2 технику и живую силу врага. Участвовал в многочисленных сражениях А.И. Северов, несколько раз он был ранен, но по возвращению из госпиталя сразу включался в очередное задание.

Воспоминания героев-армавирцев лично записаны В. Павлюченковым. Каждый из них помнит своих погибших

друзей, их судьбу, неразрывно связанную с судьбой всего народа.

В очерке «Путешествие из Армавира в Краснодар» автор проводит художественно-документальную экскурсию по названному маршруту Краснодарского края. Первой представлена станция Новомихайловская, славящаяся отменной рыбой, затем Темиргоевская, Воздвиженская и др. Однако автор отвлекается от начатой вначале темы экскурсии и предается воспоминаниям из своего детства конца 1950-х годов, переходит к событиям 1970-х и далее. Но вскоре автор сам оговаривает: «Путешествие из Армавира в Краснодар и обратно, вовсе не путешествие, а скорая езда на совещания в департаменты администрации и комитеты Законодательного Собрания...» [2, с. 115].

А мысли, содержащиеся в тексте, – это переживания и воспоминания пассажира, которые возникают в его памяти во время пути и связаны с каким-либо местом, населенным пунктом или человеком, живущем в нем.

В книге В. Павлюченков произносит: «...пришлось в жизни пройти все ступени от слесаря до директора предприятия разных отраслей промышленности...» [2, с. 100], и это оказался совсем не предел трудовой карьеры. Такому человеку есть что сказать и написать: на своем жизненном пути он многое повидал и пережил, пропустив все трудности через себя. Этим объясняется его авторские лирические отступления, где автор возвращается в прошлые годы, события, дни... Так, в очерке «Мирей Матье», изначально задуманном как рассказ об учительнице (о чем говорит само название), ее описанию посвящены лишь несколько предложений, а основу занимают картины из времен работы профсоюзов по организации отдыха трудящихся и их детей, всплывающие в памяти писателя.

Заканчивается книга изображением знойного лета 2007 года («Союшка Ювель»), переживаниями автора о судьбе урожая, сжигаемого палящим солнцем. В. Павлюченков лично выезжал на поля в самое жаркое время суток, рискуя своим здоровьем, чтобы поддержать настоящих тружеников земли.

В известном московском издательстве «Художественная литература» был опубликован роман В. Рунова «Стрельба на поражение» [5]. С первых страниц текста окунаешься в атмосферу

1960-х годов – время его учебы на историческом факультете Уральского государственного университета. С особой теплотой, с долей иронии вспоминает автор студенческие годы: «Однажды я сразил преподавателя истории Востока... одним словосочетанием...» [5, с. 7].

В книге автор рассказывает о своих школьных, студенческих, армейских годах, полных юношеского задора и познания. Роман «Стрельба на поражение» написан в форме путешествий-воспоминаний с «вкраплениями» из далекого прошлого, которыми становятся рассказы людей, встречающихся в судьбе автора. Значительная часть их посвящена Великой Отечественной войне. Эта тема в книге, да и сознании самого автора занимает особое место: «День Победы – самый светлый наш праздник, самый искренний, самый человечный... Мое сознание хранит дорогое: самый первый день Победы...» [5, с. 79].

Описания в тексте захватывающие, нередко трагические, с долей романтизма. Прекрасен в романе пейзажный фон: «Дождь внезапно прекратился, и все сразу жемчужно заискрилось, засияло оптимизмом нарождающегося дня... Подымающееся из сырого тумана солнце напоминало, что впереди «бабье лето» – самая благословенная пора, долгая, тихая, урожайная. Это и создает Кубани, крохотному зеленому островку в суровой стране, репутацию природного благополучия и божьего благословения» [5, с. 421].

В книге содержатся слова-размышления: «...я впервые почувствовал, увидел, как преображаются люди, прикоснувшиеся в великой силе христианской поэзии. Все сразу исчезало куда-то, растворялось в небытии, уходило в сторону, оставляя негромкий голос невероятной, чудовищной силы, способной преобразить человека вспыхнувшим изнутри всепоглощающим пламенем любви друг к другу, к земле, на которой родился, к тихой своей родине» [5, с. 492] – которые передают чувства настоящего русского человека, и достичь и осознать их удастся далеко не каждому, как это удалось писателю, тележурналисту, заслуженному работнику культуры России, педагогу Владимиру Рунову.

В 2009 году выходит новый роман кубанского писателя, журналиста В. Рунова «Времена между причиной и следствием»

[4]. Его автора называют «одним из лучших российских беллетристов» (С. Поживилко) [3], что в очередной раз доказывает, вышедшая книга.

Во «Временах...» собрано множество документальных рассказов, которые «заселяют» огромное количество лиц и фактов. В предисловии к книге мы прочитаем, что это «мастерски исполненные эскизы к новым романам» [4, с. 123] писателя, но то, как они соединены в единое целое в достаточно объемном романе подвластно, пожалуй, только таланту кубанца.

«Эта книга родилась от бремени личных жизненных впечатлений и профессиональных привязанностей после того, как у автора возникло желание осмыслить опыт прожитого и на его основе набросать схему житейских (и иных) дорог, по которым лучше не ходить» [3] – рассказывает автор. И как следствие этого жизненного бремени, повествование открывают размышления писателя о несправедливости, творящейся в современном мире: «Растет уныние от материального неблагополучия, старики никому не нужны, а уж тем более столетние. В обществе бушуют плотоядные пороки – алкоголизм, наркомания. Именно они формируют генную программу, если это можно ныне назвать программой» [4, с. 346]; негодования автора по поводу до сих пор существующих житейских проблем в инновационном обществе XXI века; резкие высказывания об абсурде проектов легализации проституции.

Разочарован писатель и современным положением авиации, закрытием сразу 6 военно-воздушных училищ (среди которых и наше знаменитое – Армавирское), а «летчики» теперь у нас не покоряют небо, а «летят» на беспредельной скорости по автомобильным трассам, где сейчас не редко встречаются не традиционное «Счастливого пути», а «Спаси и сохрани».

Отдельный рассказ посвящен бушующим водам реки Кубань: «В Кубани может по-прежнему купаться только тот, кому жизнь недорога» [4, с. 302] – предостерегает автор своего читателя. Рассказ «Скажи мне, сердце» дает возможность задуматься еще раз о нашем здоровье, «убережь сердце от искушений. А они ведь такая прилипчивая вещь» [4, с. 256].

С особой авторской любовью написана глава «Любимое мое кино». С теплотой и нежностью рассказывается о судьбе вели-

кой семейной пары актрисы М. Ладыниной и кинорежиссера И. Пырьева. Рассказ «Та весна уже не придет» раскрывает нам тайну единственной блестящей роли Нины Георгиевны Ивановой в фильме «Весна на Заречной улице»: «В кино она попала случайно...» [4, с. 156]. А так же перипетии жизни С. Вампилова, В. Шукшина, С. Бондарчука и других.

«Краснодар мог стать советским Голливудом» – как лозунг звучит название рассказа: «Иван Александрович Пырьев, снявший в 1949 году культовый фильм «Кубанские казаки», открыл для советских кинематографистов необыкновенный край, где есть все: горы, степи, леса, ущелья, снежные вершины, много солнца, а самое главное – гостеприимные, колоритные люди, способные украсить любую массовку.

И поехали сюда киноэкспедиции вереницей, да с какими фильмами!..» [4, с. 292].

Война – это историческое событие, политическая борьба, сопряженная с горем, страданием, жертвами, как во имя Родины, так и во имя собственных интересов, наживы, желания обладать высокими званиями, орденами и медалями, для достижения которых гибнут «бойцы невидимого фронта». Все это обнажает новая книга В. Рунова «Особняк на Соборной».

«Сюжет» произведения «распространяется» по территории всей России и далеко за её пределами, но главное развитие получает в Екатеринодаре – Краснодаре, где ключевым историческим местом становится особняк Фотиади на Соборной.

Образ Дома представлен в романе не просто как среда обитания, а как отдельный одушевленный образ. В представлении читателей он являет собой громадное здание, с множеством окон, которые то ярко засветятся, то совсем почернеют: «В особняке Фотиади я (В. Рунов. – М.Е.) бывал множество раз... И всегда не мог отделаться от чувства всевластия времени, которое безжалостно перетерло в историческую пыль события, формировавшие самую жестокую эпоху. Однако тени давно канувших героев продолжали бродить по комнатам и коридорам... И все-таки мало кто знал, тем более помнил, что именно в этих стенах сто лет назад решалась судьба России» [6, с. 10].

С первых страниц текста писатель окунает читателя в атмосферу лета 1918 года – времени, когда Екатеринодар истерзан

безумной паникой бежавших от белых жителей города, а в особняк переселился командующий Добровольческой армией Антон Иванович Деникин: «В доме на Соборной ночами слабо светились окна... Однажды откуда-то раздался прицельный выстрел, пробивший раму в детской. Окна стали завешивать плотным брезентом...» [6, с. 14].

В. Рунов изображает всю жестокость и ужасы гражданской войны, «заселяя» страницы, как в то время улицы, торжеством смерти, безымянными трупами повсюду. А Дом «враз опустел»...

Особняк на Соборной вмещал в себя в разные времена одновременно и поочередно множество исторических и военных деятелей XX века – Деникин, Алексеев, Скоблин, Сорокин, Покровский, Краснов, Улагай, Ткачев, Покрышкин, Рослый, Симон и ряд других имен... Роман впитал в себя более 100 действующих лиц, озвучить имена которых просто не представляется возможным.

Основная часть текста, разделенная на небольшие по объему рассказы, посвящена жизни и судьбе отдельных персонажей, сменяющих собой даты, события, эпохи, войны... Так, начиная от фигур гражданской войны Деникина, Рябовола, Быча, повествование постепенно подходит к участникам Великой Отечественной войны и заканчивается личностью народного артиста России Леонарда Григорьевича Гатова, памяти которому и посвящена книга.

На страницах романа Особняк на это время, сменивший Деникина, резиденцию НКВД, слегка отремонтированный немцами, практически непострадавший во время захвата Краснодара, становится «пристанищем высшей военной оккупационной верхушки», где бывали фельдмаршал фон Клейст, генерал Руоффом и дальняя родственница писателя Елизавета Геллер (в девичестве Домбазова).

После освобождения Краснодара от оккупантов главный предмет изображения – Особняк, волшебным образом избежавший огня и разрушений, становится армейским узлом связи. Далее – детским санаторием, офисом концертной организации «Премьера», созданной Леонардом Григорьевичем Гатовым, нацелившимся воссоздать первозданный облик особняку.

Финал романа показывает, насколько в настоящее время рвется связь с прошлым, утрачиваются «народные» исторические памятники: «... старый екатеринодарский дом, укрытый за обшарпанным забором. Он притихший, просевший, с пятнистой облезлой крышей... угрюмо глядит на шумную тесную улицу (Ленина. – М.Е.)...

Может, опять чего-то ждет?» [6, с. 317].

Список литературы

1. Бондарев Ю. Россия еще держится [Электронный ресурс]. URL: <http://shurigin.livejournal.com/27490.html>.
2. Павлюченков В. Армавирский коридор. – Армавир: НОУ ВПО АЛУ, 2007.
3. Рунов В. – журналист по призванию [Электронный ресурс]. URL: <http://smi.kuban.info/socium/370-vladimir-runov-zhurnalist-po-prizvaniyu.html>.
4. Рунов В.В. Времена между причиной и следствием. – М.: Художественная литература, 2009.
5. Рунов В.В. Стрельба на поражение: Ретро-роман. – М.: Художественная литература, 2007.
6. Рунов В. Особняк на Соборной: роман. – Краснодар: Книга, 2009.

Еременко А.Ю.

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир

СИМБИОЗ РУССКОГО И КАВКАЗСКИХ ЯЗЫКОВ И ТРАДИЦИЙ В ТЕКСТАХ СОВРЕМЕННЫХ АВТОРОВ-ИСПОЛНИТЕЛЕЙ

Аннотация. В данной статье рассматривается переплетение русской и кавказской культур на примере текстов современных авторов-исполнителей. Особое внимание обращается на современный стиль музыкальный стиль – рэп. Данное музыкальное направление в современном обществе является аналогом бардовской песни советского времени и постсоветского русского рока.

Ключевые слова. *Россия, Кавказ, культура, литература, русский язык, черкесский язык, симбиоз, музыка, автор-исполнитель, текст, рэп.*

Abstract. *This article examines the intertwining of Russian and Caucasian cultures on the example of texts of modern singer-songwriters. Particular attention is drawn to the modern style of style of music you love. This musical direction in a modern society is analogous to the bard of the Soviet era and post-Soviet Russian rock.*

Keywords. *Russia, Caucasus, culture, literature, Russian language, Circassian language, symbiosis, music, singer-songwriter, text, rap.*

Дивно влияние воздуха нагорного.

Александр Герцен

Всемирная история издавна развивалась в условиях бесконечного противостояния Запада и Востока, их цивилизаций, культур и общественных устройств. Многие идеологи утверждали и продолжают утверждать, что преодоление этого конфликта совершенно невозможно. Как писал Джозеф Редьярд Киплинг, «Запад есть Запад, Восток есть Восток, не встретиться им никогда».

Но Россия не могла остаться в стороне от этих противоречий.

Принципиально новый подход к проблеме Востока и Запада был осуществлен в истории русской общественной мысли гением А. Грибоедова, который, будучи музыкантом, одним из первых отметил величие кавказской музыки, являющейся таковой за счет красивого языка и прекрасных песенных традиций.

Позже многие русские композиторы не только занимались записями и изучением кавказской народной музыки, но и создали инструментальные, вокальные и симфонические произведения, используя национальные темы. Имеются подобные произведения и у таких крупных композиторов, как С. Прокофьев, Н. Мясковский, В. Мурадели, Л. Книппер.

Например, заметным явлением в культуре Черкесской области являлось творчество П.А. Даурова и С.М. Крымского. Обогащаясь опытом выдающихся русских композиторов, творчески используя народное творчество, они создали ряд произведений, получивших признание любителей музыки как русской, так и кавказской.

В конце XIX в. в музыкальный быт горцев проникают русские музыкальные инструменты – гармонь, балалайка, гитара. Самым распространенным инструментом стала гармонь, на которой у осетин играют в основном женщины. Таким образом, русская культура в ходе исторического развития оказывала положительное воздействие на кавказские народы, служа своеобразным проводником достижений западной цивилизации, собственных открытий, приобщая кавказские народы к общемировой культуре, включая культуру кавказских народов в состав мировой, помогая развиваться духовно.

Бардовская песня советского времени и рок-музыка постсоветского периода касались тем Кавказа в основном описывая военные конфликты (Ю. Шевчук – «Умирали пацаны...»). Также язык и культура народов Кавказа появлялась в песнях о казаках (А. Розенбаум – «О казаках», И. Растеряев – «Казачья»).

В XXI веке к современным авторам-исполнителям часто относят рэп-музыкантов. Это логично, ведь бардовская песня являлась своего рода рупором народа, именно это сейчас происходит и в рэпе: все животрепещущие темы, на которые у народа есть свое мнение, находят своё отражение в этом современном музыкальном феномене.

4 декабря 1981 года в станице Тбилисской Краснодарского края, в семье учительницы физики и художника родился сын Владимир Афанасьев – один из самых талантливых поэтов, музыкантов, относящих себя к рэп культуре.

Помимо рэп музыки Владимир, взявший в дальнейшем творческий псевдоним «Нигатив» (игра слов «nigga» и «негатив»), серьезно занимается литературой – прозой и поэзией. В определенный период начинает интересоваться историей Краснодарского края, в особенности прошлым своей родной станицы Тбилисской. Так появляется песня «Фразы силы», повествующая о подвиге сотни Андрея Гречишкина, чей памятник расположен в центре станицы, у Волчьих ворот:

*То ли правду рассказали, то ли байки бают:
В XIX веке — это прямо не то, чтоб встарь —
Жил у нас здесь в станице на Кубани
Судьбой славный, с виду — самый обычный парень.*

Повествование самого подвига ведется от лица Андрея Гречишкина:

*Вернулись к своим, и сотник провозгласил —
Нужные фразы вбил в души — фразы силы:
О том, что нет страха в войнах на Руси,
О том, что выбор — или драться насмерть,
Иль с позором уйти...*

*Про детей, стариков говорил и говорил про присягу,
Про горцев соседних народов, смертоносную отвагу...*

*О том, что кабы не турки проклятые —
Им не биться с братом—черкесом и том, что здесь все слягут.*

Вторая же часть повествования – это история черкесского князя Джамбулата, который, вернувшись с огромными потерями после боя со своим кунаком Андреем, решает отдать свою жизнь в бою ради чести, гордости и памяти о храбром казаке Гречишкине:

*Ночью с глазами влажными сидел у колыбели детской,
Поцеловал жену спящую, помолился, оделся.
Князь в чине простолюдина в край местный
На заставу казацкую поехал неспешно.
И в бою дерзком неравном пал с честью,
И опознали его, и горевали со всхлипами черкесы...*

Не смотря на старания Турции, честь, достоинство и сила традиций стояли выше слепой вражды. Эта история, в которой враг стал так же почитаем, как герой своего собственного войска:

*И стояли потом рядом на соседних местах:
Могила с полумесяцем и могила с крестом.*

С помощью натуралистических деталей автор точно и бесстрастно изображает действительность («Утирая слёзы, казаки резали горло лошадям...», «И через сутки утром было трудно трупы опознать русским...»).

Обилие изобразительных средств позволяет более точно понять идеи поэта: в тексте присутствуют сравнения («...и резались жестоко, Как звери...»), «Огромное и немое, как кит, чувство тревоги»), метафоры («...черберы—ружья рявкали», «Затихли звёзд песни...»), эпитеты («...кружили орлы в небе грозном»).

Все великолепие языка русского дополняется красотой языка кавказского народа: в тексте Владимир Афанасьев использует черкесские слова: сабий – дети; кунак – тот, кто связан с кем-л. обязательством взаимной дружбы, защиты, помощи, гостеприимства.

Безусловно, симбиоз русского и кавказских языков и традиций – это замечательный союз великого и прекрасного. Это красота, которая в музыке приобретает дополнительную силу.

Киселёва Е.Н., kiseleva_el.96@mail.ru

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир.
Научный руководитель – доцент Козлова Г.А.

ТЕМА КАВКАЗА В ТВОРЧЕСТВЕ АЛЕКСАНДРА ДЮМА

Аннотация. *В статье рассматривается книга Александра Дюма «Кавказ», которую автор писал в период 1858-59 годов – во время путешествия по России и Кавказу. Приводятся примеры из текста о быте, особенностях национальной культуры Кавказа и России.*

Ключевые слова. *Культура, путешествие, история, заметки, язык.*

Annotation. *In the article the book of Alexander Dumas "Caucasus" is considered, which the author wrote during the period 1858-59 - during the travel of the writer across Russia and the Caucasus. Examples are given of the text about everyday life, peculiarities of the national culture of the Caucasus and Russia.*

Keywords. *Culture, travel, history, notes, language.*

Тема Кавказа звучит в творчестве немногих зарубежных писателей, среди них совсем немного представителей XX века. Однако представителей XIX века еще меньше. Но французский писатель Александр Дюма (отец) входит в этот список. В 1858-59 гг. А. Дюма путешествовал по России, и три месяца он провёл на Кавказе. Результатом его путешествия стала книга «Кавказ», изданная впервые в 1859 году. С 16 апреля по 15 мая 1859 года во Франции издавались заметки А. Дюма о его поездке на

Кавказ. После издания в отдельных выпусках писатель собрал их в книгу и выпустил отдельным томом. Книга о Кавказе была не единственным итогом этого путешествия. Наряду с ней А. Дюма выпустил ещё две книги о России.

Все, кто когда-либо знакомился с этим произведением, от простых читателей до профессиональных литературных критиков, относятся к нему по-разному. Одни видят лишь замечательное сочинение талантливого писателя. Другие воспринимают его как художественно составленный путеводитель. Третьи – как исторический документ, несущий в себе сведения о жизни на Кавказе в 1858-59 гг. Вариантов может быть много. Но стоит сказать, что все эти предположения можно вместить в одно – все это есть в талантливой книге А. Дюма.

Во вступлении к книге автор даёт географические, топографические и исторические сведения о Кавказе: *«Кавказ – это два параллельных ряда гор: более высокие горы находятся на севере, менее высокие – на юге. Северная цепь гор могла бы называться белыми (снежными) горами, а южная – чёрными. Наиболее известные вершины последней: гора Лысая, гора Воров, горы Кур, Мрачный лес и Кинжал»* [1, с. 4]. Историю развития Кавказа автор разделяет на четыре периода – от Прометея до Христа, от Христа до Магомета II, от Магомета II до Шамиля. В них есть место не только историческим доказательствам, но и мифологическим, основанным на легендах предположениях о возможном зарождении народа на Кавказе. Четвертый период представляет собой уже современный Кавказ.

В последующий главах писатель раскрывает вещи, особо поразившие его. В первую очередь это гостеприимство кавказцев, которое он мог сравнить только с гостеприимством в России. Так, он пишет, что, прибыв в город Кизляр, *«у ворот мы обнаружили дрожки городничего»* [1, с. 41]. *«Прибыв к городничему, мы дали знать о себе; он вышел навстречу»* [1, с. 37]. Поражённый вниманием и теплотой, которое оказывали местные, А. Дюма написал: *«Что касается меня, то я буду беспрестанно вспоминать об этом гостеприимстве и хотя бы подобным способом смогу выразить свою благодарность всем, кто были так любезны ко мне. Прошу также позволения не оставаться у них в долгу»* [1, с. 41].

В то же время А. Дюма понял, что кавказцы – народ суровый. Так, в начале пути его чуть не сбивает тарантас. Его предупреждают о том, что он находится «не в России». Здесь, как сказал А.С. Пушкин, убийство человека, *«не более, чем один жест»* [1, с. 37]. Здесь не принято выходить из дома не вооружённым, ведь оружие служит не только в случае нападения, но и для личной защиты. *«Вооружённый человек даже молча как бы говорит: «Уважай мою жизнь или берегите вашу»* [1, с. 37].

Александр Дюма, будучи представителем французского менталитета, не обошёл стороной тему застолья. Он был большим гурманом и позже написал поваренную книгу «Большой кулинарный словарь». Кавказ – это одно из тех мест, где А. Дюма собрал большое количество рецептов. Прибыв в Кизляр, он в первую очередь попробовал национальное блюдо – шашлык. Он узнал рецепт у мастеров. *«Поскольку я путешествую для собственного удовольствия, то если встречаю хорошее блюдо, тотчас выведываю секрет его изготовления, чтобы обогатить мою кулинарную книгу, которую давно задумал»* [1, с. 35].

Также писатель отмечает, что на Кавказе (как и в России) женщины превосходили своих мужей в знании французского языка. Объясняется это тем, что у женщин достаточно свободного времени, которое они могут отдать чтению французских романов – они способствуют лучшему запоминанию французских слов. Мужчины же, в виду своей занятости, имеют лишь остаточные знания этого языка со времён своей молодости. Даже при встрече А.Дюма с городничим, в качестве переводчика между ними выступала жена главы.

Что поразило А. Дюма, так это знаменитые кавказские пейзажи. После зимы, которую он провёл в России, утомительной дороги климат Кавказа пришёлся ему по душе: *«В течение пяти предшествующих дней мы не видали ни одного деревца, и нам приятно было вступить в этот оазис, хотя зелени в нём было весьма мало»* [1, с. 32].

Вот так, поражённый увиденным, А. Дюма описывает горный пейзаж – от Шат-Абруза до Эльбруса: *«Мы остановились на минуту в изумлении перед блестяще панорамой. Это не походило ни на Альпы, ни на Пиренеи, это было вовсе не то, что представляло нам наше воображение. Я не мог упросить Муанэ*

срисовать то, что он видел. Как изобразить посредством карандаша и листа бумаги одно из самых величественных творений Создателя» [1, с. 53].

А. Дюма, отправляясь в путешествие, пригласил с собой знаменитого рисовальщика – Жана Пьера Муане. Своей талантливой рукой Муане запечатлел необъятные просторы России горные вершины Кавказа. Некоторые рисунки художника из этого путешествия хранятся в Москве в Государственном музее изобразительных искусств имени А.С. Пушкина.

Таким образом, завершая статью по данной теме, можно подтвердить теорию, приведённую в начале. Книга Александра Дюма «Кавказ» является и путеводителем, рассказывающим красивым слогом о природе Кавказа, быте его жителей, и историческим документом, по которому можно проследить развитие культуры от ее зарождения до наших дней. Что ещё примечательно, так это то, что, знакомясь с культурой Кавказа, мы познаём не только особенности культуры народов России, но и культуры отечественной. Это прослеживается в сравнениях и авторских примечаниях. Несомненно, это говорит о том, что Александр Дюма один из тех западных авторов, который восхитился Россией.

Список литературы

1. Дюма А. Кавказ. / Пер. с франц. – Краснодар: Издательство «Советская Кубань», 1992.
2. <http://www.rlspace.com>
3. <http://www.vostlit.info>

Кязимов К.Ш., kkamran@mail.ru

Ленкоранский государственный университет», г. Ленкорань, Азербайджан

МАСТЕРСТВО ПЕРЕВОДЧИКА В. КАФАРОВА (НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРЕВОДОВ ПРОИЗВЕДЕНИЙ М. МУШВИГА)

Аннотация. *В статье рассматриваются стихотворения азербайджанского поэта XX века Микаила Мушвига, переведенные на русский язык Владимиром Кафаровым. Изучены ин-*

дивидуальные стилевые особенности переводимого автора, а также почти полное перевоплощение в его стиль - характерная особенность переводческого мастерства В. Кафарова. Проведен сопоставительный анализ переводов некоторых стихотворений поэта В.Кафаровым и Р. Ивневым.

Ключевые слова. *Перевод, Тертергэс, поэт, Кафаров, Мушвиц.*

Annotation. *The article deals with the poems of the Azerbaijani poet of the 20th century Mikail Mushvig translated into Russian by Vladimir Kafarov. Individual stylistic features of translated authors, as well as almost complete reincarnation in their style, a characteristic feature of V. Kafarov's translation skills, are studied. A comparative analysis of translations of some poems by the poet V. Kafarov and R. Ivnev is carried out.*

Keywords. *Translation, Terterges, poet, Kafarov, Mushviq.*

Взаимодействие литератур имеет давнюю традицию. Взяв свою начало у истоков мировой литературы и постепенно набирая темпы, оно приобретает все возрастающее значение. Взаимодействие литератур становится возможным, в основном, благодаря переводу. Именно перевод позволяет разным народам повернуться друг к другу лицом, понять друг друга

Исходя из вышесказанного, можно с уверенностью констатировать, что благодаря переводу мы приобщаемся к сокровищнице мировой культуры. Творения, которые могут заинтересовать и иноязычного читателя, это самобытные творения, но их надо ещё донести до читателя, и именно в том виде, в каком они созданы. И тут на первый план выходит мастерство переводчика.

Придя в литературу в конце 20-х годов прошлого столетия и прожив короткую, но яркую жизнь, М. Мушвиц стал одним из самобытнейших азербайджанских поэтов советского времени. В 1936 году он был репрессирован и расстрелян, а его поэзия целых 20 лет была под запретом.

Не только иноязычный читатель, но даже азербайджанский был лишён возможности ознакомиться с прекрасными творениями этого оригинального поэта, в лирике которого сосредоточены все лучшие достижения азербайджанской поэзии, который выступил во многих случаях реформатором азербайджанского стиха, создав произведения почти во всех видах «хеджа», привнеся поэзию новые виды строфического построения.

Переводческое освоение поэзии М. Мушвига в полной мере начинается в конце 50-х годов. В 30-е же годы были переведены два стихотворения М. Мушвига Р. Ивневым. Первая книга М. Мушвига на русском языке издаётся в 1959 году, когда на страницах газет и журналов появляются многочисленные переводы из творчества поэта.

Самобытность, ярко выраженный индивидуальный стиль М. Мушвига привлекает внимание многих переводчиков, но ставит зачастую перед ними крайне трудную задачу. И отсюда довольно многочисленные переводы одних и тех же произведений поэта, выполненные как разными переводчиками, так и одним и тем же.

Русские переводы произведений М. Мушвига до сих пор не становились объектом специального исследования. Эта тема затрагивалась в нескольких газетно-журнальных статьях и рецензиях.

Впервые к поэзии этого талантливого поэта переводчики обратились ещё при его жизни. Известно пока что всего два перевода, осуществленных в 30-е годы. Это стихотворения «Поэма о нефти» [1, с. 78] и «Каменный орёл» [2, с. 8]. Как уже отмечалось выше, оба перевода выполнены Р. Ивневым. В основном к поэзии Мушвига переводчики обращались после его реабилитации. Первые русские переводы лирики Мушвига появились на страницах «Литературного Азербайджана» (1957, №9) [5]. Переводы были выполнены В. Портновым («Поэт»), В. Кафаровым («Песнь о Тертергэсе»), Варламовым («Счастливый поэт») и Лиснянской («Если бы то лето повторилось» и «Сердце стучит»).

Труд переводчиков тяжёл, но благороден. С азербайджанской литературой была связана целая плеяда талантливых переводчиков, которые создали своеобразную школу перевода азербайджанской поэзии на русский язык.

Переводческий образ – это то, что меняет переводчика изнутри. Это сосредоточие того, что соединяет в себе и образ переводимого оригинала и образ его интерпретатора. Без него переводчику не создать перевода – он глубоко индивидуализирован и в то же время сродни и образу переводимой литературы. Без внутренней взаимосвязи не может быть взаимопонимания литераторов и взаимовлияния литератур.

Говоря о переводчиках лирики Микаила Мушвига, необходимо особо выделить Владимира Кафарова.

Изучение индивидуальных стиливых особенностей переводимых авторов, почти полное перевоплощение в их стиль - характерная особенность переводческого мастерства В. Кафарова. Его мастерство по передаче индивидуального стиля ярче всего иллюстрируют переводы из С. Рустама, С. Вургунa, Р. Рза, М. Мушвига.

Г. Султанова пишет: «Переводчик - влюблённый человек: ему ничего не жалко для того, чтобы предмет его любви как можно лучше, чтобы цены ему не было. Все свои личные находки он бескорыстно и безвозмездно отдаёт поэту, которого он любит и почитает больше, чем самого себя» [3, с. 157]. Именно такое отношение к Мушвигу свойственно В. Кафарову.

В. Кафаров был первым переводчиком, обратившимся к творчеству М. Мушвига после его смерти. Позже он принимает участие в подготовке четырёх поэтических сборников поэта на русском языке, участвует в конкурсе на лучший перевод из Мушвига в 1966 году и побеждает. А пятый сборник вышел целиком в переводе В. Кафарова. В течение более чем 30 лет он снова возвращается к Мушвигу, переводя новые стихи и шлифуя уже переведённые, что свидетельствует о большой любви переводчика к переводимому автору и его ответственности за свой труд.

Одним из первых произведений Мушвига, переведённых после его реабилитации, явилось стихотворение «Песнь о Тертергэсе», к которому ещё в 1957 году обратился В. Кафаров, а затем лишь в 1959 году Р. Ивнев.

Повторные переводы одного произведения, выполненные как разными, так и одним и тем же переводчиком, дают возможность проследить путь эволюции и переводческого дела, и профессионального роста самих переводчиков. Характерен в этом отношении перевод стихотворения «Песнь о Тертергэсе».

«Это произведение Мушвига, – говорит В. Кафаров, - примечательно во многих отношениях. И освоением новой тематики, и глубоким осмыслением его. И горячей лиричностью, и своей формой. Пятнадцатистрочие, применённое автором, получило название мушвиговой строфы. Это было таким же новаторством, как онегинская строфа в русской поэзии.

Так случилось, что «Песнь о Тертергэсе» я перевел трижды. И не из-за формальной сложности. Со своеобразной строфой я сладил с первой же попытки. Но многие грани мушвиговского дарования мне раскрывались постепенно, и также не сразу сложился мой нынешний взгляд на принципы художественного перевода. Третий перевод «Песни оТертергэсе» я и счёл окончательным, и он уже трижды опубликован» [4].

Сопоставление всех существующих вариантов перевода этого стихотворения, особенно рукописей, даёт возможность заглянуть в творческую мастерскую переводчика, хоть частично проследить за процессом работы над переводом, а также увидеть эволюцию самого переводчика, его постепенное приближение к «идеалу»-оригиналу.

Стихотворение состоит из 23 строф. Каждая строфа, получившая впоследствии название мушвиговой строфы, состоит из пятнадцати стихов со строгой схемой рифмовки: ааб/ввб/ггб/ддб/ееб. Каждый стих представляет собой восьмисложник с цезурой после четвёртого слога. Во всех трёх переводах данного стихотворения Кафаров полностью сохраняет его своеобразную форму. Восьмисложник передаётся четырёхстопным ямбом с мужским окончанием, переходящим в 4, 5, 10, 11 стихах в женское. Первый перевод, осуществлённый 40 лет назад, грешит многим неточностями. Неточности, отступления от оригинала касаются, в основном, содержания. В отношении формы единственное отступление заключается в нарушении принципа эквилинейности. В оригинале 23 строфы, а в переводе 20, к тому же одна строфа целиком принадлежит перу переводчика. Под рукописью XVI века – строфы первого перевода имеется такое примечание переводчика, сделанное, видимо, когда он готовился вторично перевести это стихотворение: «Вспомнил, А.Л.П, прочитав перевод, предложил выписать от себя что-нибудь о человеке, дескать не хватает образа человека труда!» Результатом этого желания «улучшить» Мушвига, оказать ему «услугу» явилась следующая строфа:

*Всесилен он и сердцем прям,
И встал, послав ко всем чертям
Судьбы уловки, человек,
Он скажет, словно бог: да будет!*

*И из воды огонь добудет,
Большой сноровки человек.
Он был бесправен до поры,
Соткав бесценные ковры,
Спал циновке человек.*

В последующих публикациях переводчик отказался, от такого рода «улучшихмов» и от самого этого перевода. Рассмотрим работу В. Кафарова над переводом этого стихотворения на примере первой строфы:

*Yenə könlüm uzaqlarda ,
Quş qonmayan ovlaqlarda
Qanad calır tərlan kimi
Deyil fikrim öz yerində,
Bir dərünün üzərində
Cicəkləyir duman kimi ,
Nədir məni bu coşduran,
Hankiəsr, hanki dövran
Olmuş bizim dövran kimi?*

[6, с. 36]

Подстрочный перевод.

*Опять душа вдали,
В охотничьих угодьях,
Куда даже птицы не долетают,
Парит, подобно чеглоку.
Мыслим мои не на своём месте,
Над ущельем
Моросят как туман.
Что же меня вдохновляет,
Какой век, какая эпоха
Была как наша?*

Обратимся теперь непосредственно к переводам «Песни о Тертергэсе».

В первом кафаровском переводе переводчик слишком вольно обращается с оригиналом. Лёгкость достижения формы уводит его от содержания, заключенного в эту форму. Этот перевод в контакте переводной литературы второй половины пятидесятых годов выглядел вполне приемлемо, даже в отношении передачи форм превосходил перевод Р. Ивнева.

Перевод Р. Ивнева.

*Сердце снова на просторе.
Переполнено весельем,
Машет крыльями, как сокол;
Мысль летит от плоскогорий
До тенистого ущелья,
До бурящего потока.*

В первом стихе «душа» трансформировалась в «сердце», а «дали» - в простор, но это допускается переводческой практикой трансформации, которые существенно влияют на верность перевода.

Кафаровский перевод (1957) сохраняет акцент на объекте, но его отход от оригинала всё же существенен и вызван он недостаточным вниманием в оригиналу, да и жизненного опыта молодому переводчику всё же не хватало.

Перевод В. Кафарова:

*Душе я настезь дверь раскрыл
И взмах её прорванных крыл
Мгновенно расстоянье стёр.
Душа особенная птица,
Она быстрее всех стремится,
Пернатых обогнав сестёр.*

Переводчик здесь злоупотребляет эпитетами, которых нет в оригинале.

Такие эпитеты, как «прозрачных крыл», «особенная птица», «вековечная скала», «верный брат», «мир мятежный» размывая стиль автора, искажают в определённой степени и содержание переводимого произведения. Не случайно В. Кафаров вскоре отказывается от этого перевода и начинает переводить стихотворение заново.

Новый перевод в корне отличается от первого. В нём переводчик следует принципу эквилинеарности, стремится перевести строку в строку, сохранить почти все поэтические образы оригинала:

*Опять душа моя вдали
Где птицы реять не могли,
Парит, легко взмахнув крылом.
И не на месте снова мысли*

*Они над пропастью нависли
Кропя туманом бурелом.
О чём волнуется поэт?
Эпохе нашей равных нет
И не отыщется в былом.
Так пусть слова, подобно турам,
И вниз и вверх по скалам бурым
Летят в порыве удалом!
Пора! Мне буря не страшна,
Пусть песни, за волной волна,
Идут сквозь бурю напролом!*

Сравнив эту строфу с оригиналом, увидим, что они почти слово в слово совпадают. Этот второй перевод явился итогом кропотливого труда переводчика над словом. Но и он окончательно не удовлетворил его, ибо этот перевод получился бы слишком буквалистичным. Некоторые места нового перевода, слово в слово повторяя оригинал, тем не менее оставались не вполне понятными для русского читателя. Итогом такой неудовлетворённости, достигнутым стремлением ещё точнее передать содержание переводимого, сохранить и национальную специфику оригинала и особенности индивидуального стиля Мушвига, создать перевод, соответствующий всем законам русского стихосложения, стал третий перевод «Песни о Тертергэсе».

*Да я в такой дали опять,
Где даже птицам не летать,
Парит, легко взмахнув крылом,
И далеко – далече мысли –
Они над пропастью нависли.
Тягучи, как туман с дождём.
О чём волнуется поэт?
Эпохи нашей равных нет
И не отыщется в былом.*

Таким образом, сопоставительный анализ трёх кафаровских переводов и перевода Р. Ивнёва свидетельствует о том, что верные и точные переводы М. Мушвига возможны. Для этого требуется переводческая зрелость, добросовестность, поэтический и переводческий таланты, соответствующие уровню поэтического таланта переводимого автора.

К сказанному добавлю, что среди переводчиков М. Мушвига особняком стоит творчество В. Кафарова. В числе первых обратившись в 1957 году к творчеству М. Мушвига, он вот уже более 30 лет тесно связан с его наследием. За это время им выполнены многочисленные переводы произведений особо сложных («Песнь вечности», «Ветры», «Песнь о Тертергэсе» и мн. др.).

Определённые успехи достигнуты и другими переводчиками, хотя в большинстве своём им не удалось подняться до уровня переводов В. Кафарова, что наглядно иллюстрируется проведёнными выше параллелями.

Список литературы

1. М. Мушвиг «Поэма о нефти» // Литературное Закавказье, 1934, № 3. - с. 78.
2. М. Мушвиг «Каменный орёл» // Литературный Азербайджан, 1935, № 1, 2. - с. 8.
3. Султанова Г. Муза, открывающая миры // Баку, Язычы, 1984.
4. В. Кафаров. Мой Мушвиг // Баку, 29 июня, 1978.
5. Литературный Азербайджан 1957, № 9.
6. Мушвиг М. Стихи. – Баку: Азгосиздат, 1959.

Рыбакова А.А., annfisher@mail.ru

Васильчук И.И., cat_vasilchuk@mail.ru

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир

ОЛИМПИАДНЫЕ ЗАДАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. *В статье рассматривается проблема развития этнической толерантности в условиях современной образовательной системы. Приводятся примеры использования олимпиадных заданий, связанных с фактами истории, культуры народов, проживающих на Кубани, для развития толерантности школьников.*

Ключевые слова. *Толерантность, олимпиадное задание, этническая толерантность, региональная направленность.*

Annotation. *The article deals with the problem of the development of ethnic tolerance in the conditions of the modern educational system. There are some examples of using of Olympiad tasks related to the facts of history, the culture of peoples living in the Kuban, for the development of schoolchildren's tolerance.*

Keywords. *Tolerance, Olympiad task, ethnic tolerance, regional orientation*

В настоящее время проблема формирования толерантности стоит особенно остро. Толерантность – понятие достаточно новое: в словаре В.И. Даляна понимается как терпимое отношение к чему-нибудь, умение без вражды, терпеливо относиться к чужому мнению, характеру. Ее актуальность объясняется рядом причин: резкое расслоение мирового сообщества по экономическим, социальным и другим признакам, связанный с этим рост нетерпимости, терроризма, развитие религиозного экстремизма, обострение межнациональных отношений, вызванных локальными войнами, проблемами беженцев. В эпоху модернизации образования в школах стали уделять пристальное внимание развитию толерантности. Это происходит потому, что проще объяснить детям, насколько важна терпимость в нашем мире, чем людям с уже сложившимися взглядами. В разных регионах страны к решению проблемы развития толерантности подходят по-разному, но общим для всех является сохранение национальных языков как основы жизнедеятельности и культуры этносов, гармонизация межнациональных отношений. Этническая толерантность понимается как отсутствие негативного отношения и наличие позитивного образа иной этнической культуры при сохранении позитивного восприятия своей собственной. Изучение языков и культур представляет собой один из наиболее действенных путей воспитания в духе терпимости и взаимопонимания. Ведь лишь владение языком и понимание культуры открывает возможность для полноценного становления личности.

Большую ценность для учащихся имеют этнографические знания о происхождении народов, с представителями которых они вместе учатся, о своеобразии национального этикета, обрядов, быта, одежды, искусства, художественных промыслов, праздников. Для более подробного изучения культуры народов, проживающих в том или ином регионе, учителю целесообразно

подбирать дополнительный краеведческий и регионоведческий материал к урокам, внеурочным занятиям. Особый интерес у учащихся будут вызывать задания, содержание которых связано с историей, культурой и традициями народов, населяющих их регион. Поможет решению вопроса и включение материала региональной направленности в тексты предметных олимпиад для школьников. Например, задания олимпиад по литературе, связанные с анализом художественных произведений, могут содержать тексты кубанских поэтов и писателей; задания олимпиады по экологии – решение природоохранных проблем, касающихся территории Краснодарского края.

История олимпиадного движения отражает эволюцию подходов к определению содержания образования в школе: олимпиады технического направления (олимпиады по математике, физике, химии, астрономии) дополнились гуманитарными (русский язык, литература, история). Согласно положению о школьных предметных олимпиадах, предметная олимпиада – это форма интеллектуального соревнования учащихся в определенной образовательной области, позволяющая выявить не только знания фактического материала, но и умение применять эти знания в новых нестандартных ситуациях, требующих творческого мышления. Предметные олимпиады проводятся для выявления одаренных и талантливых детей, развития познавательных интересов обучающихся. Предметные олимпиады являются важной частью школьной жизни и проводятся в несколько туров: школьный, районный, областной, всероссийский. Начиная с 8 класса, победители школьных туров могут рассчитывать на участие в районном этапе. Сейчас каждый учащийся понимает, что олимпиада – это отличная проверка знаний, особенно в старших классах перед выпускными экзаменами. В качестве «бонуса» победителям предлагаются льготы при поступлении, определенные самими вузами. Необходимо серьезно относиться к школьному этапу олимпиады, поскольку только победители, занявшие первые три места, могут рассчитывать на участие в следующем туре – районном или краевом.

Но с недавнего времени появилось множество олимпиад по большинству школьных предметов, организуемых вузами, научно-исследовательскими центрами. Для начала школьнику необ-

ходимо заявить о своем желании принять участие в общешкольном туре учителю-предметнику или классному руководителю. Информация о проведении обычно доводится до всех учащихся с помощью устных объявлений и информационных стендов.

Популярности таких олимпиад объясняется тем, что они проводятся прямо в школах, не требует от учителя особых усилий, а задания занимательны и в большинстве доступны не только «одаренным», но и самым обычным детям (что не мешает их содержательности). Даже те участники, которые не слишком увлекаются учебными предметами, верно решают хотя бы несколько задач, и мало кто уходит обиженным. Примерами таких олимпиад являются «Русский медвежонок», «Кенгуру», «КИТ», «BritishBulldog». Большинство олимпиад проходит по пяти возрастным группам: 2-3, 4-5, 6-7, 8-9 и 10-11 классы. При желании по вариантам 2-3 классов могут попробовать свои силы и первоклассники. Составители же стараются подбирать задания, которые пробуждают любопытство участников, побуждают их после игры заглядывать в учебники, словари, справочники и энциклопедии, помогают в работе учителям.

Участвуя в олимпиадах, школьники развивают свои интеллектуальные и творческие способности. Но помимо этого олимпиадные задания могут быть средством развития толерантности, если будут содержать материал о жизни других народов, населяющих страну, регион, город или село. Например, в олимпиадах по русскому языку для школьников Краснодарского края будут интересны следующие задания:

1. Объясни смысл кубанских пословиц, соединив пословицу с её значением справа:

Дурна кров грае.

Так говорят о хозяйке, неумело принимающей гостей.

Умилаготувать, та не умилагодувать.

Так говорят о неудачном обмене.

Хоть с хаты тикай.
Помяняв шило на мыло.

Так говорят о человеке, совершившем плохой поступок.

Так можно сказать о тяжёлом невыносимом положении

. Исключите

2. Каких птиц на Кубани называют «кочет», «горобец», «зо-зуля». Расскажи об этимологии этих слов.

3. Прочитай и постарайся понять, что нужно сделать. Из ка-кого языка пришли эти слова.

- Принысы из крыныцы воды.
- Закрыйхвирточку.
- Побаньрукы и сидайвэчерять.
- Лягай спочивать.

4. Распредели кубанские фамилии на 2 группы: Горобец, Бондарь, Коваль, Зозуля, Пивень, Крамарь. Обоснуй ответ.

Особое внимание при подготовке школьников к олимпиадам нужно уделить знакомству с народами и этническими группами, проживающими на территории Кубани. Учитель сам может составлять олимпиадные задания, связанные с элементами культуры народов, населяющих Краснодарский край. Например:

Знаете ли вы, что сегодня на Кубани живут люди 120 национальностей? Большинство из них – русские, много украинцев, адыгов, армян, греков, белорусов, поляков. Для многих из них Кубань – это Родина, где они родились, выросли. Все националь-ности проживают на Кубани дружно, помогая и понимая друг дру-га. Живя рядом, разные народы Кубани перенимали друг у друга обычаи, элементы одежды, блюда. Посмотрим, знаете ли вы это. Какие элементы одежды горских народов переняли казаки, переселившиеся на Кубань? Опорные слова могут быть даны для справок, а можно попросить школьников самих поискать эти сло-ва в литературных текстах объяснить их этимологию.

Башлык – суконный головной убор в виде капюшона.

Бешимет – полукафтан типа рубахи.

Черкесска – узкий, длинный кафтан без ворота с вырезом на груди.

Бурка – накидка из войлока без рукавов.

Папаха – головной убор из овчины.

Чувяки – мягкая кожаная обувь, подогнанная под ногу.

Газыри – нагрудные карманы для патронов.

Какие блюда и продукты появились в кубанской кухне бла-годаря воздействию живших рядом с казаками народов?

Мамалыга – каша из кукурузы.

Малай – лепешка из кукурузной муки.

Шашлык – жареное на открытом огне мясо.

Болгарский перец – в помещичьих хозяйствах появились болгары-садовники, которые выращивали перец, баклажаны, помидоры.

Изучая этот вопрос, школьники узнают, что адыги научили казаков делать сухофрукты из яблок и груш, которые долго хранятся, не теряя вкусовых качеств, а также научили строить усовершенствованные ульи.

Таким образом, развитие толерантности является объективной потребностью современного общества. Олимпиадные задания региональной направленности способствуют формированию у школьника представлений о многообразии культур в мире; воспитанию положительного отношения к культурным различиям; созданию условий для интеграции учащихся в культуры других народов; формированию умений и навыков эффективно-го взаимодействия с представителями различных культур в процессе межнационального общения.

Список литературы

1. Ты, Кубань, ты наша Родина. Методическое пособие Департамента образования и науки Краснодарского края. – Краснодар, 2004.

2. Лотышев И.П. Люби и знай Кубанский край. – Майкоп: Адыгея, 2007.

Рыбакова А.А., annfisher@mail.ru

Горкавчук Д.М., darina.gorkavchuk@mail.ru

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир

ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИМЕН КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОЙ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ПОЛИЭТНИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ КУБАНИ

Аннотация. *В статье рассматривается проблема формирования толерантной личности младшего школьника в условиях полиэтнического своеобразия Кубани. Значимым средством для решения данной проблемы является использование этимологи-*

ческого анализа имен собственных на уроках русского языка в начальной школе.

Ключевые слова. *Толерантность, имена собственные, этимологический анализ, полиэтничность.*

Annotation. *The article deals with the problem of forming a tolerant personality of a junior schoolchild in conditions of multiethnic originality of the Kuban Region. A significant tool for solving this problem is the etymological analysis of proper names in Russian language lessons in primary school.*

Keywords. *Tolerance, proper names, etymological analysis, polyethnicity.*

В настоящее время Краснодарский край является регионом с наиболее высоким уровнем полиэтничности, так как граничит с Ростовской областью, Ставропольским краем, Республикой Адыгея и Карачаево-Черкесской Республикой. По части периметра Краснодарского края проходит государственная граница Российской Федерации с Турецкой Республикой, Украиной и Грузией общей протяженностью более 1000 км.

Край отличает высокая степень этнокультурного многообразия, здесь проживают представители более 120 этнических групп. Этническая группа рассматривается в двух значениях. Первое – субэтнос, то есть региональная часть какого-то этноса, не вполне слившаяся с ним и имеющая особенности разговорного языка, культуры и быта, а также особое самосознание и название. Второе – небольшая часть какого-либо этноса, территориально отделившаяся от него в результате миграции, но сохраняющая прежнее этническое самосознание, язык, особенности культуры и быта [3, с. 64].

В образовательном процессе школ Краснодарского края с 1990-х годов начали возрождать национальные традиции. Это повлияло на уровень развития национального самосознания и национальной самоидентификации. Национальное чувство проявляется у каждого человека, так как принадлежит к первичным ценностям людей и выражает национальную и индивидуальную сторону бытия. Чувство принадлежности к нации, этносу, чувство гордости за свой народ вполне естественно. Другое деформированное чувство – национализм. В связи с этим происходит много инцидентов.

Конечно, можно сказать, что межнациональные отношения на территории края относительно стабильные. В связи с долгим проживанием на одной территории разные этнические группы демонстрируют достаточно высокую степень толерантности и гражданского согласия. Однако происходит достаточно много случаев национальной розни, официально незарегистрированных, и можно сказать, что в нашем многонациональном обществе сохраняется высокая вероятность возникновения этнических конфликтов. Этому в какой-то степени способствует невнимательность органов власти к национальному фактору, который связан с защитой, возрождением и развитием национальной культуры и в определенном смысле является гарантией прав национальных меньшинств. В связи с этим возникают трудности при обучении детей в школе. Ведь многие дети плохо говорят на русском языке, не понимают учителя, не могут объясняться со сверстниками.

Кроме языка, важную роль играет религия, так как различия в ней могут стать причинами непонимания и конфликтов в полиэтнической среде общеобразовательной школы. У каждого этноса свои традиции и культура. Они проявляются в моральных нормах, в правилах взаимодействия в обществе. На этой основе, возникает необходимость создания регионального поликультурного образовательного пространства, которое поможет поддержать мир и согласие в многонациональном регионе. При этом важное значение имеет формирование толерантности школьников уже с 1 класса. Трудности, возникающие при обучении детей разных национальностей, следует решать, создав условия для изучения культуры разных национальных общностей, где школьники будут учиться уважению и толерантности к другой этнической группе.

В кубанских школах учатся дети неоднородного состава: в такой поликультурной среде языком общения является русский язык, который выступает объединяющим фактором. Но возникают трудности с приобщением представителей других национальностей к культурным традициям региона, в котором они проживают. В школах Краснодарского края введены уроки кубановедения, на которых учащимся рассказывают о прошлом родного края, прививают любовь к нему, но порой уроков куба-

новедения недостаточно, потому что на них не уделяется внимание языковым традициям населения Кубани. Изучая историю Краснодарского края учащиеся сталкиваются с именами собственными, то есть с ономастической лексикой и топонимами. В связи с этим, необходимо организовать работу по изучению ономастики. Ее следует проводить не только на уроках кубановедения, но и на других уроках: литературного чтения, русского языка.

Почти на каждом уроке возможно использование дидактического материала, включающего в себя элементы ономастической лексики. Если детям в тексте встретились имена, названия, то непременно нужно выяснить их значение. Для них это будет познавательно, интересно и увлекательно. Можно провести работу с именами одноклассников в игровой форме или попросить учеников подготовить историю своего имени и оформить в форме презентации. Вариантов много, но самое главное, что ребенок не только покажет свои творческие способности, но и проявит интерес к именам детей других этнических групп. Например, в классе ученик с именем Ерванд, это имя достаточно интересное, но его запомнить сложно. Попытаемся разобраться в значении. Имя армянского происхождения. Уходит в далекое прошлое, означает «святая вера», «святое почитание» [1, с. 73].

Имя Тимур в переводе с монгольского означает «железо». Считается один из вариантов имени Тамерлан. Имя Тамерлан появилось в различных персидских источниках, где упоминалось как иронизированное прозвище великого хана Тимура, а именно Тимур-э Лянг, что означало «Тимур Хромой». Вполне возможно, что это имя рассматривалось, в то время как презрительно-уничижительное. В западные языки Тамерлан вошло как иностранное восточное имя, совершенно потеряв свой изначальный негативный оттенок, стало использоваться наряду с именем Тимур.

Имя Гарегин пришло в закавказский обиход из мусульманских стран и в переводе с арабского языка его значение можно передать как «драгоценность». Именования, восходящие к названиям драгоценных металлов, камней и украшений, истари использовались во многих культурах. В ранней традиции имяс-

ловия именование Гарегин, несомненно, воспринималось в качестве положительного имени, сулившего долгожданному продолжателю рода физическую статью и привлекательность, благородство и доброжелательность, общественное признание и материальное благополучие.

Другие исследователи армянских имен придерживаются теории о древнеармянских корнях имени Гарегин и приносят в его значение некий метафизический смысл, предпочитая трактовать его как «огонь священного знания». Вполне возможно, что имя Гарегин в древности исполняло роль талисмана, предрекавшего носителю истинную мудрость и стремление к познанию, острый ум и долгую память. Родители не думают о последствиях, называя своих детей в дань моде.

Таким образом, изучая имена собственные, ученики знакомятся с их происхождением, значением, что увеличивает их интерес и они проявляют уважение к представителям этих имен.

Обращение на уроках русского языка к материалам ономастики способствует:

- качественному и количественному обогащению словарного запаса школьников ономастической лексикой, активизации словаря учащихся;
- ознакомлению школьников со многими языковыми явлениями в историческом аспекте;
- повышению интереса к родному языку, родной истории и культуре, обогащению содержания урока, внесению элементов познавательной игры;
- активной речевой деятельности учащихся с учетом их психологических возрастных особенностей, созданию мотивов для самовыражения детей;
- формированию толерантного отношения к культуре и традициям других народов.

Одно из преимуществ ономастической лексики состоит в том, что она присутствует повсюду и отражает в себе весь мир, а это позволяет познакомить ребенка с языковой картиной мира, выделив и обозначив ее основные фрагменты – человек, пространство, предмет, событие, город.

Например, можно предложить ученикам записать предложение с комментированием, а затем выяснить почему Краснодар

получил такое название: «На берегу реки Кубань стоит город Краснодар».

Столицей Кубани является Краснодар, у которого своя история. Изначально город назывался Екатеринодар и получил название в честь императрицы Екатерины II, которая подписала Жалованную грамоту и передала казакам Кубанские земли в вечное пользование. 7 декабря 1920 года город Екатеринодар переименовали в Краснодар.

Армавирским школьникам будет интересно узнать этимологию названия города Армавира. В 1848 году поселение получило официальное название Армавирский аул в честь древней армянской столицы Армавира. Свое имя Армавир получил благодаря армяно-григорианскому священнику Петросу Патканяну. Ассирийский царь Салмансар II оставил клинообразную надпись на камне, гласившую: «На реке Аракс было могущественное царство Урарту под управлением царя Арамэ». Среди городов этого царства имелся город Арамали, т.е. «Город Арамэ». Это и стало основой имени Армавира. Данное первоначальное название удержалось и после переименования города в Аргиштихинили и пережило это новое имя. Большое количество найденного при раскопках материала подтверждает, что Аргиштихинили клинообразных надписей и Армавир Моисея Хоренского вполне тождественны.

Такая работа может проводиться во всех классах начальной школы, что поможет учащимся не только узнать историю своего края с помощью ономастической лексики, но и обогатить свой словарный запас.

Во втором классе уже на первых страницах учебника учащимся даётся памятка «Секреты письма» на нее стоит обратить особое внимание, так как прописана большая буква. Можно спросить у детей о значении названий озёр, рек и привести примеры названий Кубани. Например, отчего такое имя, Кубань? Кто его придумал? Оказывается, что в период греческой колонизации Северного Причерноморья (VII-V вв. до н.э.) она встречается под именем Антикитес, означающим «Река, обильная рыбой». В работах античных авторов Геродота (V в. до н.э.) и Страбона (I в. н.э.) появляется другое наименование – Гипанис, что означает «Быстротечная река». В сочинениях Птолемея (I-II

вв. н.э.) Кубань упоминается как Вардан - «Мутная вода», в древнерусских летописях (XI-XIII вв. н.э.) фигурирует как Быстрик или Бурлик, а с появлением на Кавказе гегуэзцев (XIV-XV вв. н.э.) превращается в Копу – «Озеро, поросшее камышом». Современное название Кубани, по мнению ряда ученых, связано с тюркским словом «кьобан», означающим «быстрый», «бурливый», «беспокойный». Так издревле (VII-XII вв. н.э.) величали реку обитавшие здесь тюркоязычные народы – болгары, половцы, куманы, балкарцы. В эпоху монголо-татарского завоевания (XIII в. н.э.) слово «кьобан» трансформировалось в «кобань», а видоизмененное на русский манер, стало звучать как «кубань». При этом его смысловое значение осталось прежним.

Изучая тему «Какие слова пишутся с заглавной буквы?», учащиеся знакомятся со значением имен собственных: городов, сёл, планет, с литературными персонажами. В этот момент мы можем рассказать о городах и сёлах Краснодарского края. Например, село Белая Глина. Такое имя селу дал крестьянин Рябошапка, который со своей семьей приехал в эти глухие места. Здесь он начал строить землянку и нашел белую глину. Вскоре рядом с ней, появилась добротная саманная хатенка, крытая камышом и выбеленная белой глиной. Одинокая хатенка служила людям, гонимым судьбой, как бы маяком. Около нее оседали переселенцы. Уже через десятилетие к подворью пристроилось не мене одной тысячи дворов. Их поселение стало именоваться хутором Белая Глина, из-за большого количества добываемой на одной из площадей, называемой «Глинище», хорошей белой глины. Ее использовали для побелки домов. С 1820 года крестьянин Рябошапка официально является основателем нашего села. В 1830 году хутор был переименован в село Белая Глина. Дореволюционный адрес нынешнего Белоглинского района был следующий: Ставропольская губерния, Медвеженский уезд, Белоглинская волость, сейчас же район относится к Краснодарскому краю.

Урок получится интересным тогда, когда он будет насыщен именно материалом местного содержания, то есть учащиеся будут проводить этимологический анализ ономастики Кубани и это повысит эффективность процесса обучения.

Только целенаправленная систематическая работа с использованием ономастического материала позволит учителю сделать

преподаваемый предмет не только занимательным, но и шире использовать его в воспитательных целях формирования толерантной личности младших школьников, содействовать углублению знаний учащихся, подкрепить энциклопедические сведения живыми примерами из современной практики, содействовать развитию речи и мышления.

Список литературы

1. Лебедева Е.С. Уроки ономастики: научный поиск и творчество учащихся Русский язык в школе, 2000, № 2.
2. Муха В.Н. Русский этнос в полиэтничной среде: особенности самосознания и структура социальной идентичности. – Краснодар, 2014.
3. Свод этнографических понятий и терминов – под общей редакцией академика Ю.В. Бромлея и профессора С.И. Вайнштейна, М. – 1995.
4. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного. – М.: Наука, 1973.

Чеснокова А.В., a-chesnokova@yandex.ru

ГБОУ ДПО «Институт развития образования»
Краснодарского края (Армавирский филиал), г. Армавир

ИЗУЧЕНИЕ НАРОДНОЙ СКАЗКИ В ШКОЛЕ В АСПЕКТЕ «ДИАЛОГА КУЛЬТУР» СЕВЕРНОГО КАВКАЗА

Аннотация. *В статье рассматриваются актуальные методики изучения народной сказки на уроках литературы в школе в условиях поликультурного пространства Северного Кавказа. Раскрываются возможности анализа русских, кавказских и казачьих сказок как инструмента достижения личностных и предметных результатов изучения литературы и регионоведения.*

Ключевые слова. *Сказка, культура, «диалог культур», менталитет, традиция, методика, личностные и предметные результаты.*

Annotation. *The article considers actual methods of studying the folk tale at literature lessons in school in the conditions of the multi-*

cultural space of the North Caucasus. Opportunities of the analysis of Russian, Caucasian and Cossack fairy tales as an instrument of achievement of personal and subject results of studying literature and regional studies are revealed.

Keywords. *Fairy tale, culture, "dialogue of cultures", mentality, tradition, methodology, personal and subject results.*

Преподавание литературы в многонациональной России предполагает широкое использование методических возможностей, заложенных во взаимосвязях близких друг другу культур – русской и национальных культур региона, то есть в контексте «диалога культур», их «творческого понимания», соотнесения различных художественных точек зрения.

Фольклорный материал содействует пониманию ментальных основ, этнокультурных особенностей и ярко проявляющейся в сказках глубинной исторической общности русского и кавказских народов. «Раскрыть» этот материал и использовать его педагогический потенциал – задача школы: именно сфера образования является «не только **менталеобразующим, но и менталепреобразующим** «агентом среды», который способен технологизировать и активизировать сложный процесс управления индивидуальной и общественной ментальностью, ментальной энергетикой социума» (А. Стуканов) [5, с. 5].

Наиболее эффективным методическим приемом переключения школьников на неродную культуру в современной методике признано сопоставление, основанное на выявлении общего и различного в родной и неродной культурах.

Творческий потенциал, заложенный в сказке, не всегда раскрывается на уроках литературы. Перед системой образования стоит задача адаптировать актуальные научно-методические идеи к современным образовательным требованиям в русле аксиологического и культурологического подходов для использования на уроках и во внеурочной деятельности. Аксиологический подход рассматривает сказку как социокультурный феномен народной педагогики, сохраняющий традиционные этические и эстетические ценности народа, а культурологический – как неотъемлемую часть духовной культуры в сопоставлении с другими.

В нашем регионе сказки народов Северного Кавказа и казачества представляют собой богатейший материал для исследо-

вания и на уроках литературы (в сопоставлении с русскими народными), и на уроках регионоведения, так как дают возможность работы с особым художественным миром, в полной мере раскрывающим специфику национальной ментальности, исторический фон и колоритную лексику.

В качестве общего алгоритма работы анализа сказки (в том числе сопоставительного) можно предложить следующий: *тема, сюжет и композиция, система художественных образов, характеристика главных героев, художественная речь, идея (ключевая фраза)*. После этого целесообразно предложить учащимся *творческое задание*: изменение финала или элементов сюжета, характера героя, пересказ от лица персонажей, сочинение сказки на основе выявленной идеи, «ремейк» сказки, задания с «картами Проппа» [3] и др.

При сопоставлении русских сказок, например, с дагестанскими, выявляется ряд интересных моментов. Учащиеся обращают внимание на то, что ключевым объединяющим звеном является образ главного героя – «героя-искателя», по терминологии В. Проппа. В дагестанских сказках, как и в русских, в роли искателя традиционно оказывается младший сын, нередко сын вдовы, чаще безымянный или наделенный распространенным именем: Гаджи, Мелик-Мамед и др. В обеих культурах младший, нередко изображаемый в начале сказки как юродивый, оказывается победителем: «Старшие братья называются умными в том значении, какое придается этому слову на базаре житейской суеты, где всякий думает только о своих личных интересах, а младший - глупым в смысле отсутствия в нем этой практической мудрости: он простодушен, незлобив, сострадателен к чужим бедствиям до забвения собственной безопасности и всяких выгод... Народная сказка всегда на стороне правды, и по её твердому убеждению выигрыш постоянно должен оставаться за простодушием, незлобием и состраданием меньшого брата» (А. Афанасьев) [1, с. 126-127].

Общими чертами в русских и кавказских сказках наделен и Антагонист (вредитель), с самого начала заявляющий себя противником героя: Кошей Бессмертный, Змей, дракон, ведьма, воровка, в дагестанских сказках – нарты (великаны), ведьма Бязук, аджаха (Змей-Горыныч). Сказка, нравственный урок кото-

рой заключается в победе добра над злом, никогда не оставляет Темного Героя безнаказанным.

Определенные различия можно увидеть в образах сказочных героинь. Если пользоваться терминологией Ю. Лотмана, то большинство центральных женских персонажей русских сказок относятся к категории *несчастливых*, страдающих: похищаемые девицы, сказочные падчерицы. Однако есть и *героические* (былинная Василиса Микулична, вызволившая мужа из княжеской темницы, Марьюшка из сказки «Финист – ясный сокол» и др.), и *демонические* (волшебницы Василиса Премудрая, Василиса Прекрасная, ведьмы и др.). Важно, что русский менталитет наделяет идеальную женщину прежде всего такими качествами, как сострадание и самопожертвование, что находит отражение и в сказках. Нередко эту национальную особенность объясняют влиянием христианства, ориентированного на мир горний, прийти к которому можно только дорогой страдания и сопереживания.

Подавляющее большинство героинь кавказских сказок - женщины *героические*. «Одной из основных ценностей горской цивилизации является кавказский тип личности, в идеале воплощающий в себе свободолюбие, чувство собственного достоинства, умение владеть собой, сохранять оптимистический взгляд на жизнь при всех испытаниях», - отмечает Р.И. Ахриев [2, с. 7]. Так, героиня адыгской сказки *«Живая вода»* в совершенстве владеет оружием, справедлива и способна постоять за себя и других. *«У гор нет повелителя, они свободны, как люди, живущие в них»*, - заявляет девушка жестокому властителю гор Каранарту. Ей вторит также оказавшаяся в плену у тирана Наки из легенды *«Лаго и Наки»*: *«Разве мы не родились свободными? Разве нам может кто-нибудь запретить любить друг друга?»* Их любовь стала причиной бунта земляков и возникновения *«племени свободных людей, никогда не покорявшихся княжеской власти»*. В дагестанской сказке *«Девушка и нарты»* героиня в образе джигита ищет напарника, способного отомстить за погубленных нартами братьев, и каждую ночь убивает *«недостойных людей, слава которых похожа на призрак»*. В итоге она находит настоящего джигита и вместе с ним побеждает великанов, но получает смертельное ранение. Мотивы её действий и

последние слова ярко отражают представления кавказских народов о чести, смысле жизни и мщении как орудия справедливости: *«Даже если бы я и не была ранена, то все равно я должна была бы умереть. Зачем жить без любимого и близких!»* [4]. Эта сказка даёт важный урок: отношение к способам борьбы за добро и справедливость (христианское всепрощение или месть как наказание и единственный путь сохранения чести) является одним из важнейших ментальных различий русского и кавказских народов, которое необходимо учитывать при выстраивании отношений на любом уровне.

Определённый интерес представляет собой внешность сказочных героинь. Красавицы сказок индоевропейского происхождения изначально воплощают образ Солнца («красна девица», Златовласка и др). В упомянутой адыгской сказке *«Живая вода»* главная героиня Свет Зари впечатлила даже бездушного Каранарта, внешне и по функциям близкого к русскому Кощею. Девушка похищается злодеем, в подземелье меркнет её краса, но благодаря помощи верных друзей она спасается и вновь обретает былую светозарность.

Кубанские сказки впитали в себя и восточнославянскую, и кавказскую традиции. Соотношение «войны» и «мира» в казачьем фольклоре характеризуется преимуществом первой (*«У казака дом – чёрна бурочка, Жена молодая – все винтовочка»*). Казачьи сказки формировались относительно недавно, с конца XVIII века, в период, характеризующийся на начальной стадии военным, мужским характером колонизации. Поэтому в них преобладает нравственно-героическая проблематика, а центральным образом оказывается казак, наделённый такими качествами, как воинская доблесть и честь, верность слову, патриотизм. Государственные интересы подавляли личные. А героиня казачьих сказок наделяется теми качествами, которые ценились именно в такой ситуации: хозяйственностью, умением обеспечить налаженный быт и самостоятельно справиться с житейскими трудностями (*«Как сотник дочь замуж выдавал»*).

Актуальные методики изучения сказки в аспекте «диалога культур», ориентированные на достижение личностных результатов (формирование личности с чувством гражданственности и патриотизма и уважительным отношением к другим культурам),

и результатов предметных (комплексный анализ текста, его интерпретация), заслуживают особого внимания и широкого внедрения в учебный процесс.

Список литературы

1. Афанасьев А.Н. Народ-художник: Миф. Фольклор. Литература/ Сост., подгот. текста, вступ.ст. и примеч. А.Л. Налепина. М.: Сов.Россия, 1986. – 336с.

2. Ахриев Р.И. Культура народов Северного Кавказа как одна из ценностей горской кавказской цивилизации//История Северного Кавказа. Северокавказская цивилизация: вчера, сегодня, завтра; Тез. II Междунар. конгр. по программе “Мир на Северном Кавказе через языки, образование, культура”. Пятигорск, 1998. – С. 7.

3. Задания с использованием «карт Проппа»
<http://www.nelidovo.edu.ru/filialtgu/Babushkina/skazka/wc-08.htm>.

4. Сборник «Дагестанские сказки»
<http://skazbook.ru/dagestanskije-skazki>.

5. Стуканов А.П., Кара А.П., Чеснокова А.В. Российский менталитет: источники и тенденции развития (социальный и педагогический аспекты). Монография. – Краснодар: ОИПЦ «Перспективы образования», 2013. – 193с.

РАЗДЕЛ 7. ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА

Гладченко В.Е., gladchenko-viktoria@mail.ru

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет, г. Армавир

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ С УЧЕТОМ ФУНКЦИИ РОДНОГО ЯЗЫКА

Аннотация. *В статье рассматривается проблема формирования коммуникативных умений школьников с учетом функций родного языка. Дается сопоставительный анализ положений И.И. Срезневского с современными коммуникативными умениями. Описываются коммуникативная, когнитивная и кумулятивная функции языка.*

Ключевые слова. *Связная речь, коммуникативные умения, коммуникативная, когнитивная и кумулятивная функции языка.*

Annotation. *In this article is examined the problem of formation of communicative abilities of school students and also the function of the native language is taking into account. The article includes comparative analysis of propositions by I.I. Sreznevsky with modern communicative abilities. Communicative, cognitive and cumulative functions of language are described.*

Keywords. *Coherent speech, communicative abilities, communicative, cognitive and cumulative functions of language.*

Цель изучения родного языка – не счастливые ответы на каком-нибудь экзамене, а овладение им в должной мере для жизни...

И.И. Срезневский

Формирование коммуникативных умений школьников является на сегодняшний день важной задачей при работе над связной речью.

Под коммуникативными умениями понимаем такие, которые необходимы человеку для адекватного выражения своей мысли

или понимания чужой: умение определять тему, раскрывать основную мысль высказывания, собирать материал, систематизировать его, строить текст в определенном жанре/типе текста, умение правильно и «хорошо» выражать свои мысли и умение редактировать [2, с. 17].

Теоретически все утверждают, что уже на начальном этапе обучения необходимо вводить базовые речеведческие знания, формировать систему коммуникативно-речевых умений, обучать учащихся способам текстовосприятия и текстопорождения. А как же практически?

Проведенные нами исследования уровня сформированности коммуникативных умений школьников 3 – 5 классов показали, что учащиеся испытывают затруднения в определении темы текста, в подборе заголовка, в определении позиции автора, в установлении последовательности текста.

Еще И.И. Срезневский, размышляя об изучении родного языка, выделял две стороны его знания: а) знание *внутреннее*, предполагающее знание слов и их сочетаемости, и б) знание *внешнее*, предполагающее: 1) умение *пользоваться словами*, 2) умение *соединять слова* в целые выражения, 3) умение *внятно, правильно и красиво выговаривать* отдельные слова и целые выражения, 4) умение *писать* [3, с. 7-8]. Чтобы достичь этого, необходимо *«всматриваться и вдумываться в средства, представляемые языком для выражения мыслей, и привыкать ими пользоваться»* (выделено нами). Видим, что особое внимание И.И. Срезневский уделяет развитию связной речи, работа над которой и предполагает формирование коммуникативных умений. Как же идеи И.И. Срезневского реализовались в современной методике? Сопоставим положения И.И. Срезневского и современные коммуникативные умения.

1. Положение «правильно вникать в содержание того, что передается связною речью в книге или в устном рассказе» соответствует формированию умений вдумываться в тему, подчинять ее основной мысли, систематизировать материал, редактировать его.

2. Положение «правильно передавать то, что сами читали или слышали, что знают или, о чем думали» соответствует формированию умений определять тему и основную мысль и умению правильно и «хорошо» выражать свои мысли.

3. Положение «приучаться думать определенно, т.е. словами и выражениями, правильно выбираемыми, думать последовательно, т.е. правильными сочетаниями связей слов» соответствует формированию умения писать в определенном жанре/типе текста.

Отмечаем, что И.И. Срезневский впервые вводит такие упражнения, как пересказы прочитанного или рассказанного, переводы и пересказы только что переведенного, писание со слов, письменные переводы и пересказы [3, с. 35-36]. Эти упражнения приучают детей пользоваться богатствами языка, способствуют сообразительности и внимательности к словам и выражениям. Он предложил подход, в основе которого лежит преемственность обучения. На первоначальном этапе необходимы упражнения, способствующие развитию у учащихся навыков владения родным языком. Эти упражнения должны занимать «наибольшую часть времени первоначального курса изучения языка», больше наблюдений, практики, а теория должна включаться понемногу в качестве подсказки, предостерегающей от ошибок.

«Чего недостает детям, то и должно быть ими достигаемо – постепенно одно за другим по их силам, путем переходов от усвоенного к тому, что усваивается с помощью этого усвоенного, без траты времени на что бы ни было несвоевременное, бесполезное, лишнее» [3, с. 24]. Именно в этой фразе И.И. Срезневского находим соблюдение принципа преемственности в обучении, от легкого к трудному, от простого к сложному.

Таким образом, цель изучения родного языка, по мнению И.И. Срезневского, – *«не счастливые ответы на каком-нибудь экзамене, а овладение им в должной мере для жизни»* [3, с. 40]. В этом и проявляется коммуникативная функция родного языка.

Функции языка различаются нами в широком их понимании и узком. При широком понимании под ними подразумеваются те социальные функции, которые выполняет язык как средство общения и орудие формирования и формулирования мыслей. В этом аспекте разграничиваются коммуникативная, когнитивная и кумулятивная функции языка.

Исходной, ведущей функцией языка была и остается коммуникативная функция. Все прочие функции есть ее производные.

Коммуникативную функцию можно назвать функцией регулирования связей, отношений внутри общества, обслуживания в нем информационных потоков. Когнитивную же функцию часто называют функцией обобщения. Она вытекает из единства языка и мышления, связывает язык с мыслительной деятельностью человека, т.е. язык выступает как средство, орудие выражения мысли, он дает возможность человеку не только выразить свои мысли, но и воспринять чужие. Когнитивная функция проявляется в познании действительности. Так, часть знаний о внешнем мире человек приобретает своим собственным опытом, большинство знаний усвоено им от других, передано ему средствами речи в условиях речевого общения.

Выполняя эту функцию, язык индивида самообогащается: обогащается его лексика, усложняются языковые конструкции через речевую практику, так как познавательная деятельность непрерывно порождает ситуации, которые обнаруживают недостаточность или несовершенство наличных средств языка.

Используя язык в той или иной коммуникативной сфере, общество постепенно приспосабливает язык к более эффективно-му исполнению им данной функции: вырабатывает необходимые для общения в этой сфере специальные конструкции, соответствующие принципы построения текстов.

Язык выполняет также функцию отображения, моделирования действительности (предметов и явлений объективного мира) и функцию выражения и формирования работающего мышления и сознания человека. В жизни современного образованного человека это непрерывно действующая функция, т.к. мысль человека работает практически непрерывно. Мысль неотделима от речи, а речь от мысли. Внутренняя речь имеет ряд ступеней, высшие из них близки к внешней речи, вполне вербальны, подчиняются практически всем правилам языка и могут считаться не перешедшей на акустический код внешней речью. Эта функция языка признана нами вслед за Л.С. Выготским (1934), С.Л. Рубинштейном (1940) важнейшей, ибо ступень формирования и выражения мысли в речевой деятельности ученика и учителя чрезвычайно велика.

Большинство функций языка выделялись и анализировались для того, чтобы установить глубинные принципиальные различия разных видов речевой деятельности.

Современные образовательные программы, признающие приоритет личности обучаемого, учитывают то, что в структуре языковой личности значимым является соотношение знания языка и знаний о языке. Знание языка определяет речевую деятельность. Знания о языке основаны на запасе лингвистической информации, приобретенной языковой личностью в процессе обучения в школе и вузе [1, с. 75 – 87].

Список литературы

1. Донская Т.К. Формирование вербально-коммуникативных умений школьников на междисциплинарном уровне // Сборник научных трудов по непрерывному образованию. Вып. 4. Методика: продуктивный диалог предметных методик обучения. – СПб, 2004.

2. Принцип преемственности в системе развития речи в отечественной методике [Текст]: монография / В.Е. Гладченко, Л.Н. Горобец. – Армавир: РИО АГПУ, 2016. – 144 с.

3. Система обучения сочинениям в V-VIII классах / Под ред. Т.А. Ладыженской. – М.: Просвещение, 1967.

4. Срезневский И.И. Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте. – М.: КРАСАНД, 2010. – 120 с.

*Горобец Л.Н., lyudmila-38@yandex.ru
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет», г. Армавир*

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ШКОЛЬНИКА И ПУТИ ЕЁ РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА НА ОСНОВЕ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ПОДХОДА

***Аннотация.** В статье рассматривается понятие «коммуникативная компетенция», её знаниевый и деятельностный компоненты. Предлагаются пути развития коммуникативной компетенции в условиях поликультурного пространства на основе принципов межкультурного взаимодействия, ситуативно-тематической организации учебного материала и метапредметного подхода.*

Ключевые слова. *Коммуникативная компетенция, коммуникативная функция, знаниевый, деятельностный компоненты, текстовые технологии и принципы межкультурного взаимодействия и ситуативно-тематической организации учебного материала, метапредметный подход.*

Annotation. *The article discusses the concept of "communicative competence", its knowledge and activity components. Available putrasetia communicative competence in the multicultural space on the basis of the principles of intercultural communication, situational-thematic organization of educational material and interdisciplinary approach.*

Keywords. *Communicative competence, kommunikativnaia, knowledge, activity components, text technology intensive intercultural interaction and situational-thematic organization of the teaching material, interdisciplinary approach.*

Формирование коммуникативной компетенции школьника – одна из основных проблем обучения языку и речи. Язык не просто отражает реальность, но интерпретирует ее, создавая особый мир, в котором живет человек. Речь же является формой общения людей посредством языка.

Под речью принято понимать как сам процесс говорения (речевую деятельность), так и его результат (речевые произведения, фиксируемые памятью или письмом). Речь есть воплощение, реализация языка, который обнаруживает себя в речи и только через неё выполняет своё коммуникативное назначение. Если говорить о коммуникативном назначении речи, то необходимо назвать её основные характеристики: речь – это процесс и результат; сугубо индивидуальна; всегда имеет своего создателя/автора; всегда адресована собеседнику; социально направлена. Важнейшая функция речи – коммуникативная функция/общения, которая включает в себя как средства выражения мысли, так и средства воздействия.

Если говорить о *коммуникативной функции языка*, то мы должны при обучении родному языку в школе рассматривать *функциональные возможности языковых единиц и языковых категорий в речевом высказывании, в тексте* как речемыслительной и речетворческой данности, как результате смысловых и коммуникативных интенций говорящего/пишущего. В процессе коммуникации

человек овладевает коммуникативными умениями и навыками, на базе которых формируются и развиваются его коммуникативные способности, которые совершенствуются в течение всей жизни, в том числе и в процессе школьного обучения.

Знания, умения и личностные качества школьника, входящие в содержание лингвистической и языковой компетенций, способствуют формированию коммуникативной компетенции.

В широком смысле (метапредметном) под коммуникативной компетенцией понимаются знания, умения и навыки, необходимые для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам и ситуациям общения (И.А Зимняя и др.).

В новом Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования по русскому языку выделяется важная составляющая коммуникативной компетенции – формирование и развитие навыков речевого общения на репродуктивном и продуктивном уровнях. На репродуктивном уровне учащиеся должны адекватно понимать информацию устного и письменного сообщения, воспроизводить текст с заданной степенью свёрнутости, владеть разными видами чтения и т.д.; на продуктивном – создавать тексты различных стилей и жанров, владеть различными видами монолога, диалога и т.д.

В современной методической науке преподавания русского языка отсутствует единая точка зрения на содержание понятия «коммуникативная компетенция». Основополагающей является точка зрения Е.А. Быстровой, обосновавшей двухкомпонентную структуру коммуникативной компетенции, включающую знан-евый и деятельностный компоненты [1]. Определяющее место в ней занимают собственно коммуникативные умения и навыки речевого общения в соответствии с коммуникативной ситуацией, которые формируются на базе языковой и лингвистической компетенций. Мы придерживаемся позиции Е.А. Быстровой и под коммуникативной компетенцией понимаем овладение учащимися всеми видами речевой деятельности (деятельностный компонент) и культурой устной и письменной речи (культурно-коммуникативный компонент), базовыми знаниями русского языка (языковой компонент), умениями и навыками использования языковых единиц в жизненно важных для учащихся сфе-

рах и ситуациях общения (собственно коммуникативный компонент) с учётом культурно-исторических ценностей, отражённых в родном языке (культуроведческий компонент).

Пути развития коммуникативной компетенции достаточно разнообразны, самые эффективные, на наш взгляд, опираются на текстоцентрический принцип, при котором текст понимается и как единица изучения, и как единица обучения, поэтому текстовые образовательные технологии необходимо изучать и совершенствовать.

Понятие «текстовые технологии» – относительно молодое, оно введено в современную лингвистическую науку в 2001 г. английским социологом, исследователем дискурса Н. Феркло (N.Fairclough, в разных источниках Фаерклоф, Фэарклаф или Феркло). Ученый рассматривает текст как одну из сил управления людьми, а текстовые технологии – как методы управления (определенные стратегии и техники), и мы разделяем эту точку зрения и считаем, что *образовательные текстовые технологии* – это наиболее эффективные способы и приемы работы с текстами разных жанров, типов и стилей, в их числе навыки активного/смыслового чтения текста (восприятие, интерпретация и оценка) готового текста и создание собственного. К ним относим риторизацию; метод проектов; работу с поликодовыми текстами; дискуссию, диспут, дебаты; диалог; деловые и ролевые игры; технологию развития критического мышления через чтение и письмо; коллективный способ обучения и другие, которые учат декодировать полученную информацию, свертывать её, используя разные способы компрессии, основаны на взаимодействии педагога и обучаемого в режиме диалога, на активности всех учащихся, на деятельностном подходе и позволяют обучающимся научиться действовать с позиции субъекта познания.

Чтобы реализовывать данные технологии, учителю необходимо учитывать специфику своего предмета. Дисциплина «Русский язык» среди других предметов занимает уникальное место, она направлена на всестороннее развитие личности ученика средствами предмета: развитие мышления, устной и письменной речи учащихся, их эмоционально-волевой сферы, на совершенствование языковой, речевой, коммуникативной, культуроведческой компетенций. Средствами предмета учитель русского

языка имеет возможность влиять на межличностные отношения между учениками, создать условия для поликультурной/социокультурной совместимости, опираясь на методические междисциплинарные принципы: **культура через язык – язык через культуру; межкультурного взаимодействия, ситуативно-тематической организации учебного материала, стилистической дифференциации.**

Так, принцип межкультурного взаимодействия – предполагает такую организацию учебно-воспитательного процесса, при которой преподаватель учитывает национально-культурные особенности учащихся в условиях межкультурного взаимодействия с носителями изучаемого языка [2, с. 233].

Принцип ситуативно-тематической организации учебного материала предполагает такую организацию учебного материала, которая отражает специфику функционирования отобранного языкового материала в жизненных ситуациях и темах [2, с. 233]. Формирование речевых навыков и умений происходит быстрее и легче, если процесс овладения языком максимально приближен к реальным условиям общения, для обучения отбираются типичные и жизненно важные для данного контингента учащихся ситуации и темы для учебного общения, на занятиях создается атмосфера, имитирующая реальное общение.

Изучение речевого поведения современного школьника, осмысление того, как он владеет языком, насколько эффективно пользуется его богатством, очень важная образовательная задача, решать которую можно и на основе метапредметного подхода.

Метапредметное обучение предполагает развитие не только предметных компетентностей учащихся, но и достижение ими *метапредметных образовательных результатов*, под которыми понимают: **1)** освоенные обучающимися универсальные способности деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях (научная школа А.Г. Асмолова); **2)** созданные учеником образовательные продукты/результаты и приобретенные личностные качества: знания, умения, способности, компетенции (научная школа А.В. Хуторского); **3)** уровень развития базовых способностей учащихся: мышления, понимания, коммуникации, рефлексии, действия (научная школа Ю.В. Громыко).

Модели метауроков позволяют использовать национально-ориентированный компонент обучения, учитывать особенности языка и культуры носителей, сопоставлять русский язык с другими языками и культурами. Национально-ориентированная методика предполагает сопоставление сходных и несовпадающих явлений в языках (русском и родном), отбор и представление учебного материала, использование межязыкового сходства и снижение влияния языковой интерференции.

Роль методики как науки и учебного предмета в новом социокультурном пространстве сегодня возрастает, потому что именно она вооружает учителей необходимыми традиционными и нетрадиционными приемами, средствами, технологиями обучения и приближает каждый урок русского (как родного/иностранного) языка к основной цели: формированию/развитию обучающегося как языковой личности, способной анализировать общественные явления, входить в новые социальные общности, осваивать новые виды деятельности, в том числе коммуникативной, в условиях социокультурной/ поликультурной совместимости учащихся.

Список литературы

1. Быстрова Е.А. Цели обучения русскому языку, или какую концепцию мы формируем на уроках//Обучение русскому языку в школе; учебное пособие для студентов педвузов. – М., 2004.
2. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. – М., 2008.

Демина Л.И., de-li@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар

ТИПОЛОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕВЕРОКАВКАЗСКИХ ЛИТЕРАТУР: ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация. *В статье исследуются проблемы типологического взаимодействия северокавказских литератур сквозь призму линвокультурного аспекта, позволяющего выявить особен-*

ности языка писателей-билингвов. Также рассматриваются научные подходы к решению проблемы.

Ключевые слова. *Типологическое взаимодействие, северокавказские литературы, лингвокультурный аспект.*

Annotation. *The article discusses the typological interaction of the North Caucasian literatures through the prism of linvokulturnogo aspect, allowing to reveal features of the language writers bilingual. It considers the scientific approaches to solving the problem.*

Keywords. *The typological interaction of the North Caucasian literature, linguocultural aspect.*

Осмысливая исторический опыт формирования и развития северокавказских литератур в литературном процессе, необходимо отметить, что процесс эволюции всегда носил характер взаимодействия и взаимообогащения в типологическом и лингвокультурном аспекте.

В условиях территориального соседства народов Северного Кавказа национально-русское двуязычие в советский период было объективной реальностью и воспринималось языковой нормой. На современном этапе проблема билингвизма в творчестве писателей Северного Кавказа остаётся актуальной, поскольку накопленный опыт функционирует в постсоветском пространстве.

История формирования северокавказской прозы достаточно глубоко исследована в работах Л.А. Бекизовой, Т.Б. Джамбековой, Т.М. Кумыкова, А.А. Хакуашева, И.Н. Хатковой, К.Г. Шаззо, Н.М. Шикова, Н.М. Шишковой и мн. др. Каждый ученый внес свой вклад в развитие научной проблемы, создавая собственные подходы, которые со временем трансформировались и синтезировались в концепцию формирования северокавказской прозы. Резюмируя научные суждения, можно сказать, что факторами, которые оказали существенное влияние на процесс зарождения и развития северокавказских литератур, стали национальный фольклор, публицистическая и художественная деятельность адыгских просветителей (Хан-Гирей, Казы-Гирей, Крым-Гирей, Кешев (Каламбий) и т.д.) и русская классика. Причем исследователи провели глубокий анализ каждого направления, поэтому проблема, к которой мы обращаемся в рамках данной научной статьи не нова. Однако её изученность открывает новые возможности и перспективы для решения отдельных вопросов.

Важно отметить, что публицистика и художественные произведения северокавказских писателей-просветителей XIX века печатались на русском языке в периодических изданиях. Например, публицистические повести Казы-Гирея «Долина Ажитугай» и «Записки о Черкесии» были опубликованы в 1836 году в журнале «Современник», в этом же издании были напечатаны рассказы Шоры Ногмова. В другом известном журнале «Русский вестник» на протяжении 1841 года печатались «Черкесские предания» Хан-Гирея и его публицистические материалы под названием «Вера, нравы, образ жизни черкеса».

Опубликованные на русском языке публицистические произведения северокавказских писателей-просветителей создавали своеобразную коммуникационную модель с русскоязычной читательской аудиторией. С одной стороны, это было формирование восприятия образа жизни горцев через национальные культурно-этнографические зарисовки, с другой стороны, шло активное освоение национальными авторами русского языка.

По мысли Г. Ломидзе, освоение чужого опыта не есть прямое следование той литературы, чьи традиции в данном случае осваиваются. «Освоение – это не пересаживание чужеродного растения на собственную почву, оно немислимо без творчески преобразующей силы художника, без создания новых ценностей, возникающих в процессе этого освоения... Взаимодействие и взаимопроникновение литератур приводит не к утрате национальной определенности литературного творчества, а способствует обретению новых, более действенных средств выразительности» [2, с. 90].

Г. Ломидзе совершенно справедливо выделял национальную доминанту при типологическом культурно-лингвистическом взаимодействии литератур, которая включала в себя различные компоненты, характеризующие специфику национального мироуклада.

М. Поляков, рассуждая о проблеме литературного взаимодействия, выделил в качестве основополагающих понятий в этом вопросе «национальную культуру» и «конкретно-историческую ситуацию».

Можно с уверенностью констатировать, что социально-историческая ситуация XIX-XX вв. способствовала усилению взаимодействия национальных литератур, в результате которого про-

исходило, с одной стороны, их сближение, с другой – углубление творческого опыта на национальной почве. По словам М. Полякова: «Самобытность и самостоятельность литературы каждого народа утверждается общим комплексом ценностей и традиций, называемых национальным наследием... Национальное наследие находится в прямой зависимости от исторически сложившихся многонациональных связей и отношений» [3, с. 370].

Исследуя структуру межнациональных взаимоотношений, ученый выделил три типа усвоения инонациональной традиции: 1) заимствование; 2) подражание; 3) творческое развитие и преобразование традиции. В связи с этим необходимо сказать, что эти типы взаимодействия могут реализовываться не отдельно, а сообща, образуя синтез типов взаимодействия литератур, в том числе и на лингвистическом уровне.

В работах А. Ворожбитовой, Л. Егоровой, И. Резуновой, Р. Татаевой и др. содержится ряд концептуальных положений, объясняющих функционирование модели двуязычного творчества северокавказских писателей.

В исследовании А. Ворожбитовой предложена типологическая классификация билингвизма в северокавказской литературе, которая определяет типы художественного творчества. Несколько иной подход содержится в работе И. Резуновой «Проблемы двуязычного творчества в северокавказском литературном процессе и своеобразие русскоязычной карачаевской литературы». Автором предложены три ключевых позиции в выявлении позиции писателя:

1. Творчество на двух языках – русском и родном:

а) творческий билингвизм (А. Ворожбитова), «гармоничное двуязычие» творчество на двух языках, писатель одинаково владеет двумя языками;

б) функциональный билингвизм (А. Ворожбитова) — писатель выступает как двуязычный только в сфере творчества (Р. Гамзатов, О. Хубиев, А. Кешоков, К. Кулиев, А. Суюнчев, Х. Ошаев, Ю. Агаджанов, К. Ибрагимов и др.).

2. Творчество национального автора на русском языке (Ф. Искандер, А. Евтых, Т. Пулатов и др.).

3. Автопереводы [1, с. 10].

Произведения адыгейского писателя А. Евтыха «Мой старший брат», «След человека», «Судьба одной женщины» и др. созданы на русском языке. Поздние повестиписателя «Разрыв сердца» и «Я - кенгуру» существенно отличаются от предыдущих произведений философской глубиной, обращением писателем «во внутрь» себя событий. Безграничная сфера познания строится на сложном переплетении национального мышления и русского языка, на котором написаны произведения.

Синтез русского и адыгейского языка позволил А. Евтыху создать на новом качественном уровне произведения уникальные с точки зрения структуры и художественности, включающие в свою парадигму культурный код адыгов и лингвистические возможности русского языка.

Совершенно очевидным является то, что лингвокультурное пространство северокавказских литератур включает в себя синтез мышления писателей на родном и русском языках, обуславливающих специфику художественного пространства произведений.

Список литературы

1. Резунова И.А. Проблемы двуязычного творчества в северокавказском литературном процессе и своеобразии русскоязычной карачаевской прозы: автореф. канд.фил.наук — Майкоп, 2004.
2. Ломидзе Г. Творческое взаимодействие литератур народов СССР / Литература и современность. М., 1960. – 504 с.
3. Поляков М. Вопросы поэтики и художественной семантики. М., 1978. – 437 с.

Донская Т.К., tamara2613@mail.ru, Голиусова И.В.
ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры», г. Белгород

МЕТОД ПРОЕКТОВ В КРЕАТИВНОМ РАЗВИТИИ РЕЖИССЁРОВ-ПОСТАНОВЩИКОВ ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И ПРАЗДНИКОВ

Аннотация. В статье говорится о формировании и развитии креативных способностей студентов, будущих режиссё-

ров ТПиП, в процессе исследовательской проективной деятельности.

Ключевые слова. Режиссёр-постановщик ТПиП, креативные способности, панорамное видение, художественное видение, образное представление окружающей действительности.

Abstract. *The article describes the formation and development of creative abilities of students, future Directors Trip, in the process of projective research activities.*

Key words. *Director of Трер, creative abilities, panoramic vision, an artistic vision, the figurative representation of reality.*

Среди инновационных образовательных технологий, обеспечивающих внедрение в современный образовательный процесс средних и высших учебных учреждений триады «наука – образование – творчество», учёные выделяют *проектную деятельность* (Л.Н. Горобец, М.П. Горчакова-Сибирская, Е.С. Заир-Бек, Г.Л. Ильин, И.А. Колесникова, Н.А. Максимова, Е.С. Полат и др.). Большинство учёных отмечают *исследовательский характер проектной деятельности*, требующей от создателей творческого продукта как проявления исследовательских умений и способностей для воплощения в нём авторского замысла. В деятельности режиссёра-постановщика театрализованных представлений и праздников (ТПиП) – создание различных жанрово-стилистических представлений и праздниковна социально-культурную тему/проблему, имеющую социальное, историко-культурное и художественно-эстетическое значение в жизни и деятельности современного человека.

Многочисленные функции ТПиП: когнитивная, просвещенческая, коммуникативная, художественно-образовательная, эмоционально-эстетическая, воздействующая, креативная, воспитательная и др. – отражают потребности каждого человека в приобщении к прекрасному в жизни и искусстве. Глубокое проникновение режиссёром в воздействующее, «заряжающее», по словам Л.Н. Толстого, свойство искусства в условиях ситуации выбора различных художественно-эстетических средств на мысли и чувства зрителя/слушателя – важнейшая креативная способность именно режиссёра-постановщика ТПиП – *способность к прогнозированию*, отражающая чуткость автора к гармоничному сочетанию вербального текста сценария с «союзом

искусств» как средству реализации универсального закона искусства – *единство формы и содержания*. Именно *впечатлительность, чуткость к тончайшим оттенкам звучащего слова, мелодии, цвета, ритма, гармонично передающих языком искусства красоту в природе и человеке*, является, по мнению исследователей психологии искусства (Л.С. Выготского, Н.И. Жинкина, Б.М. Теплова, Я.А. Пономарёва и др.), отличительным показателем одарённости и основой для развития способностей в определённой творческой деятельности.

Прогностические способности студентов-режиссёров при их склонности к постановочной деятельности в области ТПиП востребованы с первых шагов в учебной и внеучебной деятельности в стенах института искусств и культуры. Психологическая установка студентов на максимальное *погружение* в творческую среду института способствует обогащению личного опыта творческой деятельностью и возможностью проявить свои индивидуальные способности как субъекта культуры и искусства.

Будучи синтетическим видом искусства, ТПиП требует от режиссёра-постановщика и общекультурной подготовки, в том числе и высокого уровня когнитивных способностей, поскольку аналитические способности в сочетании с особенностями образного и прогностического мышления определяют уровень развития такой способности, *как способность к панорамному видению сценарного действия* создаваемого творческого проекта. Сочетаемость прогностических способностей режиссёра со способностью к панорамному видению проекта – основные качества творческой личности режиссёра, способствующие успешной реализации авторского замысла и сверхзадачи, поставленной перед собой и коллективом исполнителей-со-авторов.

Особенно ярко проявляются эти способности в процессе *поиска обобщённого художественного образа театрализованного представления или праздника*, когда реальные жизненные факты и явления необходимо *перекодировать в художественный образ-символ*. Это ключевой момент творческого преобразования жизненного опыта в выразительный и доступный восприятию зрителями *смысла главной идеи социокультурного и художественно-эстетического содержания ТПиП*. Об этой важнейшей способности художника говорил выдающийся русский художник

XIX в. В.А. Серов, оценивая этот дар своего талантливой ученика – К.С. Петрова-Водкина: «У Вас замечательный аппарат, он работает в точности и великолепно. Вы умеете брать натуру и делать из неё живопись» [2, с. 22].

Образное мышление художника, будь то театральный режиссёр или режиссёр массовых зрелищных представлений, обогащается ассоциативными связями с личным жизненным и художественным опытом отдельной личности, реализуясь в проектной деятельности или *аналоговыми*, или *неповторимо авторскими образами*.

Но *проблема создания художественного образа* органично связана с проблемой *выбора* из нескольких возникших в образном представлении режиссёра нескольких образов, *адекватных замыслу автора или близких ему*. Этот сложный творческий акт определяется особенностями *дивергентного мышления* режиссёра-постановщика, порождающего *варианты образных представлений*. *Выбор одного из нескольких вариантов* подходящего по семантике к контексту разрабатываемого проекта – это сложное решение *креативной задачи* для режиссёра, от решения которой зависит успех художественно-эстетического проекта в целом.

Выбор художника-постановщика ТПиП всегда глубинно личностен, но только у настоящего талантливого режиссёра «аппарат выбора» точен и адекватен содержанию сценария и авторской сверхзадаче. Какова здесь роль художественной интуиции, трудно сказать, но что выбор обобщённого, несущего на себе «умные эмоции» художника образа (термин Л.С. Выготского), отражает рефлексивный компонент личности режиссёра создаваемого проекта, понимающего значимость критической оценки собственной творческой исследовательской деятельности, не вызывает сомнения. Этот уровень развития личностной рефлексии (самопознание, самоконтроль, самооценка) тормозит принятие скороспелого выбора и, в конечном итоге, способствует самоусовершенствованию, стремлению к дальнейшему саморазвитию личности студента-режиссёра (Н.В. Кузьмина, Т.В. Леонтьева, П.И. Пидкосистый, А.С. Роботова).

В год 70-летия Великой Победы нашего народа над фашистской Германией все проекты, разработанные студентами Белго-

родского института искусств и культуры, поражали оригинальностью авторского решения проблемы исторической памяти, представленных в ТПиП «Поклонимся бессмертным тем годам...». Основой всех художественных образов, воплощающих обобщённое представление молодого поколения о Великой Отечественной войне, был массовый героизм народов России. Так, автор-постановщик одного из проектов юбилейного представления обратился к художественному приёму *ожившего группового памятника героев Великой Отечественной войны*, которые в танцах, сопровождавшихся песнями военных лет, кадрами из кинохроники, дикторским текстом радиожурналиста, световыми и звуковыми средствами имитации рукопашного боя передавали самоотверженную борьбу за свободу родного народа и родной земли... А благодарный народ отлил в бронзе памятник и несёт к нему алые гвоздики под звуки знаменитой песни «День Победы!»... И зал встаёт, и зал поёт, не отрывая взгляда от застывших в вечном порыве к подвигу сверстников, обеспечивших нам, живущим сегодня, право на мирную жизнь на родной земле наших героических предков...

Не менее исторически достоверно был использован *образ развёрнутой летописной книги* как символ исторической памяти, завещанной нам от Нестора-летописца до бессмертных боёв родного народа, записанных на скрижалях истории... Перелистывая страницы Летописи славных дел наших пращуров, зрители вовлекаются в историко-культурный диалог с героическим прошлым, традиции которых с честью продолжали потомки в различных судьбоносных сражениях в борьбе за Святую Русь, за верность христианским заповедям, за свободу творить красоту на бескрайних просторах Земли Русской во имя счастья детей и внуков, завещая свято хранить память в глубине души о подвиге, о славе, о чести и достоинстве Родины...

Но тема героической борьбы в проектах ТПиП часто решалась на фоне труда, верности и любви тружениц тыла – женщин, которые силой своей любви поддерживали душевные силы любимых на войне. Проект «Жди меня», созданный по мотивам знаменитого стихотворения К.М. Симонова «Жди меня», обращённого к любимой женщине, полного надежды на верность её, что спасёт от смерти, звучит как молитва, как страстное обра-

щение к высокому чувству любимой... И танцевальная сюита женщины в окружении подруг передаёт обуревающие её чувства страха за жизнь любимого, надежды на возвращение, отчаяние от неизвестности, взрыв радости приполучении фронтового треугольника – все эти чувства, передаваемые талантливой танцовщицей, близки и понятны и сегодняшним зрителям, когда угроза войны нависла над миром...

Не менее интересен приём «озвучивания» известной картины Ю. Непринцева «Отдых после боя» с включением стихов и ситуативных фрагментов из поэмы А. Твардовского «Василия Тёркина» и музыкального мотива «А гармонь зовёт куда-то...», прерываемого громом артиллерийских взрывов и звуками боя, призывающих солдат к очередному бою «не ради славы – ради жизни на земле»...

С каждым годом память не убывает, а тревожит воображение молодых режиссёров и актёров, стремящихся углублять и расширять художественный мир неугасаемой памяти о бессмертном подвиге родного народа...

За всеми этими талантливыми находками стоит личность автора сценария, режиссёра-постановщика и творческое своеобразие актёров, проникшихся гражданским и социокультурным замыслом авторов ТПиП. И главное в этих проектах – это верность заветам наших предков, их героическим традициям, заложенным выдающимися полководцами и воинами-героями, обессмертившими себя в борьбе за свободу Земли Русской и свободу родного народа под руководством Ал. Невского, Дм. Донского, Дм. Пожарского и К. Минина, Петра Великого, А.В. Суворова, М.И. Кутузова, Г.К. Жукова... Но мы иногда забываем о том, что не менее, чем воинская доблесть, важна и духовная крепость, нравственная высота внутреннего мира человека, готового отдать жизнь свою за независимость Отечества, *не жалея живота своего*... Об этом качестве русского человека с любовью и гордостью сказал выдающийся историк второй половины XIX века В.О. Ключевский (1841-1911): «...политическая крепость прочна только тогда, когда держится на силе нравственной», имея в виду победу русского народа над полчищами Мамай, сплотившихся под духовным влиянием прп. Сергия Радонежского, вдохнувшего в них веру в свои силы для борьбы с ненавистным игом, всем

сердцем откликнувшихся на призыв Всероссийского Игумена: «Только единением спасётся Русь!», донёсшего до нас этот завет великого православного пастыря, питавшего память и сердце народа на протяжении столетий существования Руси-России. «Нравственное богатство народа наглядно исчисляется памятниками деяний на общее благо, памятями деятелей, внёсших наибольшее количество добра в своё общество. С этими памятниками и памятными срастается нравственное чувство народа; они – его питательная почва; в них его корни; оторвите его от них – оно завянет, как скошенная трава. Они питают не народное самомнение, а мысль об ответственности потомков перед великими предками, ибо нравственное чувство есть чувство долга», - завершает историк-исследователь свои размышления об истоках победы русичей на Поле Куликовом, Первом поле Русской славы, чьи традиции не менее убедительно проявил наш народ на Бородинском и Прохоровском полях... [1, с. 76].

Только личность, одухотворённая величием подвига своего народа, силой своего таланта может создать художественные произведения, способные оказать духовно-нравственное воздействие на ум и чувства зрителя/слушателя нашего времени, ведя с ним доверительный и заинтересованный межпоколенный диалог, *чтобы свеча не погасла....*

Особенно сильное впечатление на зрителей/слушателей массовых ТПиП производят социокультурные проекты, в основу которых положены региональные историко-культурные события, в которых отражаются традиции героического прошлого Руси-России, имеющих общегосударственное значение. В этом плане Курская битва и танковое сражение на Прохоровском поле Белгородской области, Третьем поле Русской славы, – неиссякаемый материал для сохранения в памяти молодого поколения современной России заветов наших предков – беречь единство наших народов как важнейшее условие стабильности и процветания нашего Отечества.

Список литературы

1. Ключевский В.О. Исторические портреты. Деятели исторической мысли. – М.: Издательство «Правда», 1990. – 624с.
2. Петров-Водкин. Художественная галерея. Выпуск №85, 2015. – М.:ООО «Де Агостини», 2015. – 31с.

Кириченко И.В., inessakirichenko29@mail.ru
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет», г. Армавир

КОМПОНЕНТНЫЙ СОСТАВ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ КУБАНИ

Аннотация. *Настоящая статья посвящена рассмотрению компонентного состава фразеологизмов Кубани. Автор исследует особенности взаимодействия компонентов фразеологического единства, формальные и семантические модификации ФЕ в диалектной речи.*

Ключевые слова. *Фразеологизм, фразеологическое единство, диалект.*

Abstract. *This article is devoted to consideration of the component composition of the phraseological units of the Kuban. The author researches the peculiarities of interaction of components of a phraseological unity, formal and semantic modifications of FE in dialectal speech.*

Keywords. *Phraseological unit, phraseological unity, dialect.*

В последние десятилетия в речи диалектоносителей, которая подвергается активному воздействию литературного языка, происходят изменения, особенно интенсивно протекающие на лексико-фразеологическом уровне.

В нашей работе, написанной по материалам «Словаря фразеологизмов говоров Кубани», рассматривается компонентный состав диалектных кубанских фразеологизмов. В статье фразеология понимается широко, поэтому анализу подвергаются как идиомы, так и поговорки (пословицы и поговорки).

Фразеологизмы Кубани – это неотъемлемая часть национального языка, и некоторые из них могут быть интерпретированы как варианты общенародных оборотов. Однако большинство диалектных фразеологизмов возникло на местной диалектной основе, поэтому их компонентный состав является неповторимым, присущим только данному говору.

Исследуемые единицы могут состоять из двух и более компонентов, которые восходят и к знаменательным, и к служеб-

ным словам: нисправная невеста, мазать медом по губам, как (як) сорока в маслах, спит и курей бачит и т.д.

Фразеологизмы Кубани в основном двухкомпонентны. В исследуемом словаре зарегистрировано 640 таких единиц, например: бить язык (1), зык укусил (24), стоять петухами (124), дать буздева (32), глаза продавать (99), ум выверять (20).

Фразеологизмов, состоящих из трех компонентов, зафиксировано 126, например: стоять на рушнике (124), тянуться в нитку (130), хоть конем гуляй (играй) (51), черти гопки стоят (140), на кишмиш разделять (104) жаба цыцку дала (43). В словаре отмечено 49 четырехкомпонентных фразеологизмов, например: чиряк тебе на язык (141), не пришей козе бубенчик (98), ни за холодну воду (17), синицу хоть у пшеницу (115).

Некоторые фразеологизмы включают пять и более компонентов, например: ни то рак, ни то жаба (104), не хвали Архиську и не гудь Панька (135), не мылься – бриться не будешь (71), за воротник горячую золу сыпать (126).

Компонентный состав кубанских фразеологизмов характеризуется вариативностью, т.е. способностью допускать те или иные замены, что связано с устным характером диалектной речи.

По мнению О.Ю. Галуза, вариативность – «закономерное явление, одно из условий развития и функционирования языка, его величайших богатств и резерв, обеспечивающий многообразие форм и возможность их выбора для выражения определенного содержания [1, с. 2].

К взаимозаменяемым формам, или формальным вариантам компонента, относятся фонетические, морфологические, лексические преобразования. Варьирование может касаться компонентного состава фразеологизма и факультативных составляющих.

Фонетическое варьирование наблюдается в любом компоненте фразеологизма, целостность которого, как правило, не нарушается, а семантика остается прежней, например: как (як) в (у) семеро бечевка («о чем-либо очень крепком»), из-под бича (быча) («по принуждению, под страхом наказания, из-под палки»), шмелей (чмелей) слушать («оказаться вдруг в одиночестве, в тишине»), кирпу (кырпу) задрать («заснасться, возгордиться»), бай дуже (дюже) («все равно, хоть бы что»).

Морфологические взаимозамены касаются формальных изменений окончаний компонентов, что выражается

— в изменении числа компонента:

базар (базары) разводить («говорить лишнее, быть многословным»);

лысканца(лысканцев) охватать («получить удар ладонью»);

котлету (котлет) сделать («избить»);

— в изменении падежной формы компонента:

как в Петровку (Петровке) варезжки («о чем-то совсем ненужном»);

лезть (скакать) поперед батьки (батьком) в пекло («говорить, делать что-то раньше человека, который опытнее и старше»);

как с козла молоко (молока) («нет никакого толку, никакой пользы»);

метр с кепкой (в кепке) («об очень низкорослом человеке»);

— в замене полной формы прилагательного краткой или стяженной:

женатое (женате) молоко («разбавленное водой»);

дурная (дурна) курятина («дело плохо»);

усы коротки (короткие) («нет достаточной власти, права что-то сделать»).

Структурно-морфологические взаимозамены компонентов фразеологизмов, затрагивают видовые варианты глагольных фразеологизмов, например:

дать (надавать) тырсулей («поколотить, избить»);

давать (дать) буздева («поколотить, избить»);

брат (взять) без рукавиц («легко добиться чего-либо, овладеть чем-либо без особых усилий»);

тянуть (вытянуть) соки («выматывать физически и материально»);

чих-пых давать (дать) («наказать, побить»);

шептуна пустить (пускать) («шептаться, боясь сказать вслух»);

юшкой умываться (умыться) («быть избитым по лицу в кровь»).

Лексическое варьирование наиболее характерно для фразеологии. Этот вид является самым многочисленным и в диалектных фразеологизмах Кубани.

Лексемы, которые взаимозаменяются в пределах одной фразеологической единицы, вступают в определенные отношения: они могут быть синонимами, входить в одну тематическую группу, соотносится по звучанию [2].

1. Взаимозаменяемые компоненты кубанских фразеологизмов могут находиться в синонимических отношениях:

бить (ударить) по петушкам («скрепить договор пожатием рук»);
за ушами трещит (хрустит) («с большим аппетитом, с удовольствием есть»);
забежать (уйти, уехать) галасвито («удалиться куда-то в неизвестном направлении, очень далеко»);
костями греметь (тарахтеть) («быть очень худым»);
из-под бича (кнута) («по принуждению, под страхом наказания, из-под палки»).

Взаимозаменяемые компоненты могут быть синонимами, но отличаются стилистически, в частности, степенью устарелости:

как новый гривенник (новая монета) («неожиданно появившийся человек»);
живая копейка (деньга) («постоянный, надежный доход»).

В говорах Кубани достаточно частотны фразеологизмы, в которых компонент, являющийся общерусским словом, заменяется синонимом диалектным:

штаны (гачи) (не) потерять («опозориться»);
как курица с яйцом (крашанкой) («суетиться, проявляя излишнее волнение»);
гонять беса по углам (закуткам) («шалить, баловаться»);
базар (балясы) разводить («говорить лишнее, быть многословным»).

2. Варьирование возможно в том случае, если варьируемые компоненты относятся к одной тематической группе:

все шишки летят (сыпятся) («быть в ответе, оказаться виноватым»);
вывернуть рубашку (шубу) («фразозлиться»);
всыпать ремня (кнута) («наказать, побить»);
как черт в баклаге (рукомойнике) («в состоянии постоянных хлопот, напряженного труда»);
не лезть (скакать) поперед батьки (батьком) в пекло (говорить, делать что-то раньше человека, который опытнее и старше»).

3. Взаимозаменяемые компоненты могут быть созвучны:

гнуть горбину (хребтину) («очень много и тяжело работать»).

Наблюдения над отдельными фразеологизмами позволяют сделать вывод о незначимости некоторых взаимозаменяемых компонентов, случайности их выбора, что обусловлено «частичной или полной десемантизацией слов в составе ФЕ и встраиванием компонента в фразеологическую модель, т.е. освобождением слова от всех семантических элементов, нерелевантных для создания фразеологического образа, при сохранении важных, необходимых, существенных» [4, с. 80].

Варьируемые компоненты могут сближаться на основе ассоциаций:

а) бочка – дырка во фразеологизме в каждую бочку (дырку) затычка («о человеке, который назойливо вмешивается не в свои дела»);

б) куцый – серко – сучка во фразеологизме как куцему (серку, сучке) на перелазке («сильное наказание за провинность»);

в) сало – смола во фразеологизме залить за шкуру сала (смолы) («доставить много неприятностей, причинить зло»);

г) бугай – черт – дьявол во фразеологизме катиться бугаем (чертом, дьяволом) («выражать злобу, неприемлемое отношение»);

д) обезьяна – ведмедь – тананайка во фразеологизме водить обезьяну (ведмедя, тананайку) («быть в гостях то у одного соседа, то у другого»).

При анализе компонентного состава диалектного фразеологизма следует сказать о факультативности компонентов. Факультативные компоненты могут опускаться, выпадать из состава фразеологизма, который при этом сохраняет свое единство. Факультативность – это количественное изменение компонентного состава диалектного фразеологизма, тогда как варьирование – качественное:

выкидывать номер (номер за номером) («поступать неожиданным образом»);

как репях прицепился (до кожуха) («выражение досады по отношению к навязчивому человеку»);

шарики за ролики (заходят) («кому-либо трудно понять что-то») и т.п.

Сокращение компонентного состава, которое не влияет на экспрессивный и образный потенциал фразеологической единицы, характерно не только для диалектных фразеологизмов. В.Н. Телия считает, что условия для факультативной реализации фразеологической единицы возникают в том случае, если для плана содержания несущественными являются лексические и грамматические признаки одновременно [3, с. 17].

Таким образом, речевой характер диалектной фразеологии способствует появлению формальных и семантических модификаций фразеологических единиц, широкой варьированности фразеологизмов в диалектной речи, образованию новых устойчивых сочетаний.

Список литературы

1. Галуза О.Ю. К вопросу о лексико-морфологическом варьировании слов // Благовещенск, 1982.
2. Мокиенко В.М. Тематическая регламентация варьирования фразеологизмов в русских говорах // Северорусские говоры. – Л., 1979. Вып.3.
3. Телия В.Н. Вариантность лексического состава идиом как структурных единиц языка. М, 1968.
4. Урманчеева И.С. Лексическое варьирование печорских фразеологизмов в сопоставлении с общерусскими // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета, 2016.

Коробчак В.Н., verakorobchak@mail.ru

Санников М.В., sanmax@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ БИЗНЕС-ЛЕКСИКИ В НАРОДНОЙ МУДРОСТИ (АНГЛО-РУССКИЕ ПАРАЛЛЕЛИ)

Аннотация. *В статье рассматривается бизнес-лексика в народной мудрости. Исследуются английские пословицы, которые содержат бизнес-лексику и отражают культуру нации. Пословицы изучаются в сопоставлении с русскими.*

Ключевые слова. *Время, деньги, межкультурные различия, занятия бизнесом, культура, пословицы.*

Annotation. *The article deals with the business vocabulary in popular wisdom. The English proverbs which contain business vocabulary are studied. They reflect the culture of the country. The English proverbs are studied in comparison with the Russian ones.*

Keywords. *Time, money, cross-cultural differences, doing business, culture, proverbs, popular wisdom.*

Глобализация открыла двери для людей разных культур, чтобы сотрудничать вместе в различных сферах, начиная с организации объединенных наций до небольших совместных предприятий. Язык это не просто система символов, это также отражение культуры и наследия нации. Неважно сколько вы прочитали и узнали о США или Великобритании, прежде всего, чтобы стать продуктивным гражданином «глобальной деревни» необходимо культурное осознание своей собственной культуры, так как она может восприниматься людьми других культур и национальностей. Перед тем как задуматься о необычном поведении наших партнеров, мы должны понимать наше положение и ценности, которые лежат в основе наших суждений и ценностей. Дело в том, что культуры отличаются тем, как люди относятся к материальным и моральным ценностям, которые лежат в основе моральных и материальных суждений, которые составляют саму суть бизнеса.

Например, возьмем такие слова, как «деньги» и «время» («time» и «money») зачастую являются синонимами для американцев. Рассматривая крайний срок по договору, от партнеров ожидают выполнения работы в срок, в случае невыполнения, вы теряете время компании и следовательно деньги. В России с ее просторами, расстояниями ко времени не всегда относятся как к материальной ценности. Даже слово «deadline» с точки зрения его семантической структуры звучит абсолютно по-другому от своего русского эквивалента.

Деньги, денежные знаки прочно вошли в английскую культуру и культуру нашей страны. Многие люди проводят в охоте за деньгами всю жизнь, делая это целью своего существования. Чтобы познать среду, в которой существует бизнес той или иной страны, нужно понять её менталитет, о котором достаточно много могут поведать пословицы.

«Как заработать деньги?» Это, пожалуй, самый актуальный вопрос современности, на который пытаются ответить многие ведущие специалисты в области экономики, психологии, предлагая всевозможные технологии и варианты. Мы же, в свою очередь, попытаемся найти ответ на этот вопрос, основываясь на историческом опыте русского и английского народов, исходя из того, что «Всё новое – хорошо забытое старое», т.е. обратимся к пословицам и поговоркам.

Пословицы и поговорки – это кладёшь народной мудрости, который создавался веками, впитывая в себя все культурные, нравственные, экономико-политические изменения, оставаясь и в наш бурный век информационных технологий неопределимым источником знаний.

Необходимо сразу же отметить, что данный источник народного знания является собой не некий список технологий, а предоставляет доступ к фундаментальным понятиям и законам, следуя которым каждый человек имеет возможность выстроить подходящую ему технологию, руководствуясь собственными целями и возможностями.

Касательно вопроса «Как заработать деньги?» в области экономического народного знания мы можем выделить два направления:

1. Как стать успешным.
2. Как сохранить приобретённое.

Рассмотрим их подробнее.

Основой любого успеха, в том числе и экономического, в народе считается сочетание в человеке таких качеств, как трудолюбие и усердие. Подтверждение этому мы находим в пословицах:

а) русских:

- *Без труда не вытащишь и рыбку из пруда.*
- *Делу время, потехе час.*

б) английских:

- *Early to bed and early to rise makes a man healthy, wealthy and wise. (Рано ложиться и рано вставать делает человека здоровым, богатым и благоразумным).*

Вроде бы аналог пословицы «Кто рано встаёт, тому Бог подаёт». Только в русском варианте деньги даёт Бог, а в английском – хорошие привычки, традиции и установки.

- *Money doesn't grow on trees. (Деньги на деревьях не растут).*

Это значит, что нужно упорно работать, чтобы заработать деньги. Мы не можем ходить кругами и собирать их как фрукты.

- *He who would search for pearls must dive below. (Тот, кто ищет жемчуг, должен нырять глубоко).*

- *Business before pleasure. (Сначала дело, потом развлечения).*

- *He that will thrive, must rise at five. (Тот, кто хочет быть успешным, должен вставать в пять утра).*

В работе англичане ценят старательность, так как считается, что быстрое и качественное выполнение способствует обретению богатства:

- *He who is slow in his work becomes poor, but the hand of the ready worker gets in wealth. (Тот, кто медленно выполняет работу – беднеет, но рука старательного работника погружается в богатство).*

В данной поговорке подчёркивается денежная натура англичан, которая раскрывается в стремлении заработать больше денег, приумножить нажитое, при этом прослеживается положительное отношение к работе. Работа рассматривается как средство заработка денег.

Пословица «Time is money» (Время – деньги) является ключевой в понимании отношения англичан к работе, т.к. для них время, потраченное зря, ведёт к потере денег.

Таким образом, данные поговорки имеют общий вывод: **цели достигаются путём усердного труда.**

В этом же направлении мы находим и предостережение от ложного пути в достижении богатства:

- *Кто любит занимать, тому несдобровать.*

- *He that goes – borrowing themselves, goes a – sorrowing. (Кто ходит занимать деньги, тот за горем ходит).*

Вывод в данном случае очевиден: **в достижении экономического успеха полагайся на самого себя и на свои возможности.**

Но достичь успеха, обрести состояние – это только полдела. Необходимо его сохранить и приумножить:

а) русские поговорки:

- *Мотовство до добра не доводит.*

- *По приходу держи расход.*

- *Намтраченные деньги – приобретение.*

- *Деньга деньгу наживает.*

- *Копейка рубль бережёт.*

б) английские пословицы:

- *A penny saved is a penny gained.* (Пенни сбережённое – все равно, что пенни заработанное).

- *Waste not, want not.* (Не проматывай, не будешь нуждаться).

- *Money begets money.* (Деньги рожают деньги).

- *Stretch your arm no further than your sleeve will reach.* (Не тяни руку дальше рукава).

В английских пословицах осуждается человеческий порок – лень, т.к. считается, что нищета является прямым следствием нежелания работать:

- *Poverty is the result of laziness.* (Нищета – результат лени).

Без сомнения, наличие ума – это необходимое условие для получения денег. В сознании англичан деньги и человеческая глупость являются несовместимыми понятиями:

- *A fool and his money are soon parted.* (Глупец и его деньги быстро расстаются).

Глупый человек может заработать деньги, но для того, чтобы сохранить деньги нужен человек умный:

- *A fool may earn money, but it takes a wise to keep it.*

Жизнь умного и мудрого человека представляет собой большую ценность в сознании англичан:

- *A wise man's day is worth a fool's life.* (Один день жизни умного человека стоит всей жизни глупца).

В связи с этим образование считается выгодным источником капиталовложения:

- *Money spent on the brain is never spent in vain.* (Деньги, потраченные на образование, никогда даром не пропадают).

Экономия денег приветствуется англичанами. Умению экономить деньги уделяется большое внимание. Жить нужно по средствам. В пословице:

- *Cut your coat according to your cloth.* (По одежке протягивай ножки). – осуждаются растраты, превышающие доход.

Бережливость, тесно связанная с экономией, также находит положительный отклик у англичан:

- *What you have, hold. (То, что у тебя есть, храни).*

Но: - *Скупой платит дважды.*

- *Cheapest is the dearest. (Дешёвое дороже всего обходится).*

Значит, **мера во всём** (в тратах и в экономии) – очередной залог успеха.

Что же мы получаем в итоге?

В достижении экономического успеха необходимо руководствоваться следующими правилами:

1. То, что мы имеем сегодня и будем иметь завтра, есть результат нашего кропотливого труда.

2. При достижении цели необходимо надеяться только на свои возможности.

3. Грамотное и рациональное распределение и использование (сил, знаний, материальных ценностей) – залог будущего успеха.

Но следует всегда помнить:

- *Здоровье дороже денег.*

- *Good health is better than wealth. (Крепкое здоровье лучше богатства).*

В заключении надо отметить, что пословицы отражают культуру и традиции народа, в нашем случае ведение бизнеса и все что связано с ним имеют определенную разницу в английской и русской культуре.

Список литературы

1. Райдаут, Рональд; Уиттинг, Клиффорд. Толковый словарь английских поговорок. Перевод А.П. Нехая. Художник С. Григорьев – СПб: Лань, 1997. – 256 с.

Крылова А.В., nasta.krylova90@mail.ru
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир

СИГНАЛЬНО-ПОБУДИТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА СВЯЗИ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ

Аннотация. В статье рассмотрены сигнально-побудительные средства связи как разновидность семанτικο-

прагматических коннекторов самостоятельных предложений. Особое внимание уделено понятиям регулятивности, семантико-прагматическим средствам связи, прагмемы-коннектора, речевой ситуации, адресанта речи.

Ключевые слова. *Теория регулятивности, семантико-регулятивный подход, лингвистическая прагматика, сигнально-побудительные средства связи, прагмема-коннектор, речевая ситуация, адресант речи.*

Annotation. *In the article discuss signal-stimulating means of communication as a kind of semantic-pragmatic connectors independent proposals. Special attention is given to concepts of regulatively, semantic-pragmatic communication, pragniemy connector, speech situation, the addresser of the speech.*

Keywords. *The theory of regulativity, semantic-relational approach, linguistic pragmatics, contact-stimulating means of communication, pragmem connector, speech situation, the addresser of the speech.*

Современные лингвисты пришли к выводу, что естественный язык гораздо более, чем принято было считать в формализованных описаниях, синтетичен в смысле отражения мира не только абстрактно-логического, но и целостного, непосредственно связанного с мировоззрением и интенциями языковой личности: «Человеческий фактор, оказавшись в фокусе внимания современной лингвистики, способствует актуализации программы «прагматика – семантика – синтаксис», что означает смену иерархий и преодоление формального подхода к изучению языка» [1, с. 6]. Всё это обусловило концептуальный переворот в методологии лингвистики текста. Языковые единицы перестали рассматриваться изолированно от участников и факторов коммуникации.

Предложения, входящие в состав ССЦ, связаны между собой не только единством темы и реализацией коммуникативного намерения, но и разнообразными внешними сигналами, указывающими на то, что они представляют собой части одного целого и образуют в своей совокупности структурное единство.

В общем виде средства связи самостоятельных предложений можно разделить на собственно-синтаксические (союзы, союзные слова, соединительные частицы), которые являются специ-

ализированными показателями сильной синтаксической связи, и на лексико-синтаксические средства, которые вместе с основными функциями и значениями в определённых условиях могут выполнять соединительную функцию [2, с. 185]. К последним средствам связи мы относим и семантико-прагматические. План содержания у них превалирует над планом выражения, что определяет их вторичный характер функционирования в качестве маркера слабой синтаксической связи.

Использование семантико-прагматических единиц в качестве неспециализированных средств связи самостоятельных предложений не только не отменяет их модально-экспрессивного значения, но зачастую способствует его полноценной реализации в тексте. Это сложный двусторонний процесс: прагмемы начинают тяготеть к формализованным синтаксическим единицам, выступая в роли средств связи, однако именно такое функционирование позволяет им расширять границы своего модально-оценочного значения, наплаивающегося на пропозицию высказывания в целом, распространяя его за рамки одного предложения на пространство всего текста.

Для семантико-прагматического анализа языковых единиц очень важно установить типы прагматической информации, так как под семантической структурой предложения ряд исследователей понимают его информативное содержание, представленное в абстрагированном виде как «закреплённое в языковой системе соотношение типизированных элементов смысла» [2, с. 3].

Совокупность сем конкретной прагматической единицы позволяет ей выполнять ряд функций: контактоустанавливающую, побудительную, оценочную, эмотивную, представляющих собой, по нашему мнению, частные реализации прагматической функции. Принимая это положение, мы предлагаем общую классификацию языковых единиц на основании модусного (смыслового) и функционального характера информации, содержащегося в доминирующем прагматическом компоненте. Таким образом, нами было выявлено три вида семантико-прагматических средств связи: эмотивно-оценочные, рационально-оценочные и сигнально-побудительные.

Сигнально-побудительные прагмемы не приносят в высказывание новой познавательной информации (не дополняют се-

мантику) и нередко превращаются в формулы, клише, своего рода «сигнализирующие» высказывания. Цель их применения определяется желанием и стремлением субъекта речи продолжить, поддержать состояние контакта с адресатом. Они являются не чем иным, как средствами манипулятивной коммуникации, отражения процесса взаимодействия говорящего и слушающего.

По нашему мнению, главной особенностью сигнально-побудительных средств связи является нерасчленённость их значения на семантический (в узком понимании термина) и прагматико-релятивный компоненты. Данные средства связи специализированы на установлении и маркировании контакта автора речи с адресатом в конкретной речевой ситуации, а не на выражении отношения к действительности или к сообщаемой информации. Следовательно, любой инвариант семантического компонента значения сигнально-побудительных средств связи в микротексте будет определять и характеризовать отношение к адресату речи. Однако иногда сигнально-побудительное прагматическое значение сочетается с оценочным, в первую очередь рациональным, следовательно, и отношение к адресату может быть главным, но не единственно возможным инвариантом прагматико-релятивного значения данных языковых единиц. Например, многие вводные слова и выражения, такие как *по правде (говоря)*, *по справедливости (говоря)*, *откровенно (говоря)*, *сказать по совести (по чести)* и т.д., маркируют доверительные межличностные отношения, условия, которые автор речи создаёт, чтобы сообщаемая им информация воспринималась адресатом как достоверная, то есть получила с его стороны рациональную положительную оценку.

Собранный нами практический материал даёт основания предполагать, что для данных средств связи характерна большей частью нерасчленённая структура и разнообразная частиречная принадлежность.

Частиц, способных непосредственно реализовывать контактоустанавливающую или побудительную интенции при одновременном выполнении связующей функции, немного. Данные прагмемы служат **волеизъявлением, просьбой, призывом к согласию, к ожиданию**: *дай, дай-ка (ко), вот что, давай (те)*,

сём, сём-ка (прост.) (при глаголе в форме 1 лица), *ну так, (ну) так как (же), ишь (ты), вот*. Приведём пример их функционирования в ССЦ.

Иду ходко вроде, устал, ноша тяжёлая, да водяной с ней, всё равно иду. Иду да и думаю, больно тихо я иду. Дай-ко я побегу. (В.И. Белов. Привычное дело).

Частица *Дай-ко* реализует волевую направленность субъекта речи через косвенную отсылку к адресату, основывающуюся на этимологическом значении данного слова. Прагмема иллюстрирует рассуждение автора речи, диалог с самим собой, то есть речь идёт о совмещении функций адресанта и адресата в одном лице. Мы рассматриваем подобные частицы как сигнально-побудительные, поскольку их семантика определяется коммуникативным намерением говорящего воздействовать на адресата речи.

Междометий, способных реализовывать непосредственно авторские интенции в речи, также немного. В первую очередь это междометия *эй (там, ты), эгей, (а) ну, стоп, айда, помилуй (те), (а) ну-ка, ей-богу*, которые употребляются для выражения **призыва, побуждения к действию, уверения в чём-либо**. Рассмотрим несколько примеров ССЦ с данными средствами связи.

– *Марина! Эй ты, гражданка Пояркова? Слышишь? Марина Терентьевна! Не могу же я отдать тебе имущество, раз оно у меня по описи числится!* (М.А. Шолохов. Поднятая целина).

Автор речи использует прагмему *Эй ты* с целью обратить на себя внимание после того, как прямое обращение по имени к адресату не возымело действия. Прагмема маркирует фамильярное отношение автора речи к своему собеседнику, что указывает на их равный социальный статус.

– *Ну-ну, люди ить кругом... То-то я замечаю – неласковая ты ходишь всё. Айда ко мне, на заезжем ноне никого нет...* (А.С. Иванов. Тени исчезают в полдень).

Пропозиция автосемантического высказывания представляет собой описание некой проблемной ситуации, которую автор речи намерен исправить. Свою готовность помочь собеседнику он репрезентирует при помощи прагмемы *айда*. Помещая её в начало синсемантического предложения, автор речи выстраивает градационные отношения между высказываниями: от имплицитно выраженного беспокойства по поводу эмоционального

состояния адресата к уверенности в своей способности его изменить, то есть происходит переход на новый уровень модальности – субъективный.

Можно выделить междометия, передающие **предостережение, угрозу**: *смотри (те) (у меня), (ну) гляди (те) (у меня), гляди-ка (ко), (ну) погоди, хорошо (же), постой (те), постой-ка (ко), поди, поди-ка (ко), подожди (те), (ну) погоди (те), погоди (же), подожди (те)* и т.п. Возможны сочетания с частицами *как, лишь, только, бы* и т.п.

Приведём пример средства связи с сигнально-побудительным значением предостережения:

– *Лисиченко, я сейчас перед боем очень нервный, и шутки твои мне надоели, говори толком: народ без горячего хочешь оставить? Гляди, ребята этого тебе не простят.* (М.А. Шолохов. Они сражались за Родину).

Использование прагмемы *гляди* служит показателем равных социальных статусов между автором речи и адресатом, обеспечиваятем самым логико-прагматическую основу для связи предположений, имеющей характер модального «слома»: от негодования автора речи к грубому предостережению адресата в чём-либо. Изменяется и эмоциональность повествования, поскольку автор речи не на стороне адресата, в результате предостережение фактически приравнивается к угрозе.

Вводные слова и выражения в роли сигнально-побудительных средств связи также способны выражать несколько типов значения.

1. **Обращение внимания адресата автором речи на себя или сообщаемую им информацию**: *видишь (те), вишь (ты), знаешь (те), понимаешь (те), пойми (те), поверь (те), согласись (те), извини (те), прости (те), пожалуйста, если хочешь (хотите) знать, вообразите, представьте себе, извините, веришь, помилуйте, заметьте себе, сделайте милость, скажите на милость, если хотите знать, позволь (те), думаешь (те)* и др. Возможны многочисленные сочетания с частицей *ли*: *видишь ли, знаешь ли, веришь ли* и т.д.

В романе Ф.А. Абрамова «Братья и сестры» мы находим ССЦ, в котором одна из героинь Анфиса интересуется у своего собеседника о жизни Степана Андреяновича:

– Славу богу, здоров и невредим. А бывать во всяких сражениях бывал. И на купированных землях, и в партизанах, и фронт переходил – всего досталось. **Вишь ты**, сразу-то в окружение попал, ну и письмо-то никак было послать...

В данном контексте прагмема *вишь ты*, равная по значению *видишь (ли)*, призвана обратить внимание адресата на важную, с точки зрения автора речи, информацию. Однако, в отличие от логико-семантических средств связи, которые также специализируются на выделении в тексте значимого, первостепенного и т.п., данные прагмемы маркируют ещё и доверительные, дружеские отношения между автором и адресатом речи или способствуют их установлению.

2. **Призыв собеседника/читателя, просьба:** *вообрази (те)*, *признайся (тебя)*, *разреши (те)*, *с вашего позволения, если позволите, право же (уверение)*, *представь (те) себе/представь (те)* и т.п.

Прагмема *представь (те) себе/представь себе* не столько выражает побуждение, сколько способствует установлению между собеседниками доверительных отношений, что служит примером синкретичности сигнально-побудительных значений.

*Чтобы он не впал в уныние, я похвалил его за изящество толкования взаимосвязи оттепели с «кашей», и он ушёл столь ободрённый, что поутру явился ко мне весь всклокоченный, с воспалёнными от бессонницы глазами и идеей самой дикой, какая только возможна. Он, **представьте себе**, предположил, что этот клочок бумаги, сей головоломный обрывок текста есть подлинное описание будней иного века, которое попало к нам прямо из будущего!* (Д.А. Биленкин. Загадка века).

Стремясь сосредоточить внимание собеседника на предмете разговора, увеличить уровень доверительности в общении, автор речи использует сочетание *представьте себе*. Подобные единицы языка повышают уровень субъективности изложения мысли, служат показателем заинтересованности автора речи в общении, а следовательно, способствуют установлению полноценного коммуникативного контакта, его успешности в реализации авторских интенций.

3. **Установление доверительного контакта:** *между нами говоря, между нами будь сказано, по правде (говоря), по спра-*

ведливости (говоря), откровенно (говоря), сказать по совести (по чести), честно (говоря), признать по правде, признаться, надо признаться, надо прямо сказать, не в укор (во гнев, в обиду) будь сказано и т.п.

Рассмотрим функционирование прагмемы *по совести сказать*:

Я тоже такого мнения придерживаюсь, вот мы и написали заявления. По совести сказать, написано у всех не дюже разборчиво, но... (М.А. Шолохов. Поднятая целина).

Прагмема *по совести сказать* маркирует искренние отношения между людьми, явно одного социального статуса, поскольку автор речи готов сознаться даже в чём-то компрометирующем его. Устанавливая доверительные межличностные отношения, автор создаёт условия, при которых сообщаемая им информация воспринимается адресатом как достоверная, то есть получает рациональную положительную оценку. Таким образом, следует отметить, что контактоустанавливающее значение у прагмем часто совмещается с рациональной оценкой ими сообщаемой информации.

Слова модального значения: *нельзя, достаточно, довольно, хватит, полно (-ко), будет, баста* и т.п.

1. *Дело терпит, не к спеху... Да полно же, Фленушка!.. К чему убиваться?.. Полно... Поди, приляг у меня в боковушке.* (П.И. Мельников-Печёрский. В лесах).

2. — *Ты про сына речь ведёшь? Да уж сын ли он тебе? Да полно, не подкидыви ли?* (В.Я. Шишков. Угрюм-река).

Прагмема *полно* представлена в данных примерах в двух вариантах: в одиночном функционировании и в сочетании с усилительными частицами *и же*. В структурном плане данная прагмема может быть употреблена как в виде лексемы (компонента предложения), так и коммуникемы, то есть грамматически нечленимой непредикативной единицы синтаксиса, характеризующейся коммуникативностью и наличием модусной пропозиции, нерасчленённо выражающей определённое непонятное смысловое содержание и выполняющей, помимо прочего, иволонтактивную функцию. Однако при любом структурном оформлении прагматическая составляющая данного средства связи остаётся неизменной—пресечение какого-либо действия, увещание в чём-либо адресата, несогласие с его мнением.

Коммуникемы, содержащие сигнально-побудительную прагматическую информацию, можно разделить на несколько разновидностей:

1) **волеизъявления, призывы и команды**: *Давай!*; *Валяй!*; *Айда!*; *Ша!*; *Ну! Полно(-те)! <Ну [и]> Полно(-те) Вам [вы, тебе, ты]! Баста! Помилуйте! Подумайте! Понимаешь! Пора! Смотрите! Марш! Цыц! Брысь! Стоп!* и т. п.;

2) **контактоустанавливающие реплики**: *Эй! Алло! Внимание! Послушай! Будьте любезны; как скажешь; По рукам! Слушаю!* и т. п.

Например, рассмотрим функционирование коммуникемы *Помилуйте!* в качестве средства связи самостоятельных предложений:

— *Дело к порядку ведётся, к лучшему... Могу ль подумать я, что из вашей обители меня выгоняют?.. Помилуйте!.. Ни с чем даже несообразно, и мне очень удивительно, что вы об этом беспокоитесь.* (П.И. Мельников-Печёрский. В лесах).

Использование прагмемы позволяет автору речи выразить несогласие, возражение, желание убедить адресата в чём-либо, не нарушая тесных межличностных отношений, подобным образом функционирует и её семантический и прагматический синоним *да что ты (вы)*.

Нами было выявлено как минимум два вида прагматических отношений, возникающих в результате функционирования прагмем в качестве средств связи: модальный «слом» (слом предсказуемости) и модальная градация. Например, рассмотрим коммуникему *Вот что* в следующем микротексте из романа А.П. Платонова «Чевенгур»:

— *Перекоров? Вот что. Надо бы поскорее газетную информацию наладить. Хорошо бы популярной литературы побольше выпустить... Слушаю. А ты кто? Красногвардеец? Ну, тогда брось трубку, — ты ничего не понимаешь.*

Коммуникема *Вот что* осуществляет призыв адресата речи обратить внимание на содержание последующей информации, то есть выполняет аттрактивную функцию (привлечения внимания). Модус смягчённого требования (за счёт частицы *бы*) субъектом речи определённого поведения со стороны адресата дублируется модальными частями предикатов двух последователь-

но присоединяемых предложений *Надо бы* и *Хорошо бы*. Таким образом, создаётся непрерывная модальная цепочка, в качестве скрепляющих узлов которой выступают, в частности, сигнально-побудительная и рационально-оценочные прагмемы. Прагматические отношения в данном ССЦ представляют собой не что иное, как модальный «слоем», то есть семантико-функциональный сдвиг в изложении информации, за счёт которого осуществляется перевод присоединяемого высказывания в новый эмоциональный план. Тем самым создаются условия для слабой связи высказываний. Так, коммуникема *Вот чт* омаркирует качественный переход от вопросительной модальности первого предложения к утвердительно-побудительной двух последующих предложений. Между третьим и четвёртым предложениями слабая связь имеет характер прагматической градации, то есть происходит последовательное увеличение экспрессивности выражения прагматического значения побуждения.

Таким образом, автор речи при использовании сигнально-побудительных средств связи руководствуется сверхзадачей: соотнесение своего культурного опыта с внутренним миром читателя и налаживание дополнительных каналов интеллектуального и эмоционального общения.

Список литературы

1. Ляпон М.В. Смысловая структура сложного предложения и текст. – М.: Наука. 1986. – 198 с.

2. Маслова В.А. Параметры экспрессивности текста // Человеческий фактор в языке: Языковые механизмы экспрессивности. – М.: Наука, 1991. – 179-204 с.

Луговая Е.В., elena.lugovaya.87@mail.ru
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет», г. Армавир

ТРАДИЦИИ И НОВАТОРСТВО В РАННИХ РАССКАЗАХ Л. АНДРЕЕВА

Аннотация. *В статье рассматривается становление творческого метода Л. Андреева на раннем этапе его творчества. Гармоничное соединение черт реализма и модернизма.*

Ключевые слова. *Художественный метод, реализм, модернизм, рассказ, мироощущение.*

Annotation. *The author considers the formation of Andreev's creative method in the early phase of his work. Harmonious combination of the features of realism and modernism.*

Keywords. *Artistic method, realism, modernism, short story, world perception.*

В конце XIX – начале XX вв. в русской критике велись острые споры о том, в каком направлении будет развиваться наша литература. Эти споры наложили свой отпечаток и на художественное творчество писателей. Леонид Андреев начал свой творческий путь как писатель-реалист. Он считал себя многим обязанным М. Горькому, который ввёл его в большую литературу и помог стать широко известным писателем. Ранние рассказы Л. Андреева написаны в общем реалистическом ключе. Однако, уже в них чувствуется какая-то особенность, нечто такое, что отличает их от рассказов других реалистов таких, как А. Чехова или И. Бунина.

С 1898 по 1904 год Л. Андреев написал свыше пятидесяти рассказов, большинство из которых опубликовали «Курьер», «Журнал для всех», «Жизнь», «Русское богатство», «Мир божий» и другие газеты и журналы.

Проблематика и поэтика ранних рассказов писателя родственны произведениям малой формы конца XIX века о «маленьких», простых людях, но вот только его герои – обязательно чем-то ущемлённые люди. Одни критики, писавшие об Андрееве, считали и считают, что эти рассказы – первый и наиболее ценный (реалистический) этап творческого пути, после которого начнётся бурная пора идейного и художнического отступничества от реализма в сторону модернизма [4, с. 7]. Другие видели и видят в реалистических бытовых рассказах лишь дань ученичеству или традиции, полагая, что настоящий Л. Андреев – иной, «безбытный». Традиционно реалистические рассказы – неотъемлемая часть творчества писателя – проходят сквозь всю толщу художественной ткани, то пропадая, то появляясь вновь, вбирая в себя новые темы, идеи и опыт всё более и более набирающего мощь мастера слова.

Анализируя произведения писателя, исследователи часто условно делят творчества Л. Андреева на традиционно-

реалистическое и философское или какое-то другое (нереалистическое, полуреалистическое, модернистское, экспрессионистское, символическое, экзистенциалистическое). Обе неравные половины творчества Л. Андреева существуют как единый организм, во взаимосвязи и взаимопроникновении и не могут быть поняты друг без друга, вне общего контекста, созданного ими же.

Реалистически-бытовые рассказы, как правило, рассказы «событийные»: обыкновенный человек, его психология раскрываются Л. Андреевым через факт, случай повседневной жизни. Удельный вес событийно-бытовых фабульных рассказов в раннем, а тем более во всем творчестве автора относительно невелик [3, с. 64]. Овладевая пониманием законов мироустройства, пересоздавая мир действительный по канонам художественной гармонии, Л. Андреев обращается к ним все реже и реже; не они задают тон трагедийному творчеству писателя. Но и эти рассказы образуют особый полюс «милосердия». Его истоки Л. Андреев возводит к творчеству Ч. Диккенса и Ф. Достоевского. Благодаря этим авторам философские «отвлечённости» в произведениях Л. Андреева «заземляются», замыкаются на русскую жизнь перелома двух веков.

Рассказ «Баргамот и Гараська» (1898), который писатель считал подлинным началом своей литературной деятельности, выявил глубокие демократические настроения, окрасившие его дальнейшее творчество. Бездомный, жалкий Гараська – один из «маленьких» людей, «униженных и оскорблённых» (так назван известный роман Ф. Достоевского). Правда, горечь андреевского рассказа несколько скрашена неожиданной концовкой. Забытого всеми Гараську обласкал в пасхальную ночь его постоянный преследователь. Зрелище человеческого страдания растопило сердце даже «городового бляха № 20», заскорузлого и дремучего Баргамота. Нельзя не отметить, что «Баргамот и Гараська» – это пасхальный рассказ. «Пасхальный» рассказ должен нести в себе идею примирения людей, их христианского братства. В Баргамоте заговорили совесть и жалость. Он вспомнил о том, что он не только городской, обязанный следить за порядком, но и христианин, который обязан «любить ближнего своего». Это движение души в нём было неподдельно: ведь ни-

кто не видел их, и некому было оценить христианский поступок Баргамота. И писатель не жалеет слов, чтобы показать этот взрыв подлинной человечности в толстокожей душе полицейского.

Но Андреев не был бы Андреевым, если бы написал обычный «пасхальный» рассказ, поскольку он писатель неожиданный, опрокидывающий привычные представления о мире. И вот в доме Баргамота случился конфуз. Супруга городского назвала Гараську по имени-отчеству, а тот уже и забыл, когда его так называли. Для жителей всего города он просто «Гараська». Супруга Баргамота хотела выразить уважение к личности нищего, а вышло наоборот: Гараська вспомнил, что он – никто.

Но именно эта ситуация конфуза напоминает нам о том, что нельзя быть христианином на час. Нельзя относиться к людям по-христиански только потому, что нынче праздник. Такое отношение может ещё сильнее ранить обиженного жизнью человека. Ему было бы легче, если б ему не напоминали о том, что есть светлая, чистая жизнь, в которой ему нет места.

Может показаться даже, что автор верит в спасительную силу по-христиански кроткой любви к «ближнему». Но это не так. Любуясь добрыми возможностями человека, Л. Андреев не тешит себя, однако, чересчур большими надеждами. Характерно, что даже такие лишь внешне благополучные концовки редки у автора. Судьбы его героев чаще трагичны. Писатель создает иллюзии. Напротив, он постоянно разрушает их.

Однако Л. Андреев мучался не только проблемами своего времени. Он был художником философского склада. Его творчество питали «вечные» вопросы существования: жизнь и смерть, сущность человека и назначение в мире, человек перед лицом тайн бытия, возможности познающей мысли, что проявляется, как в прозе, так и в драматургии. Пристальный интерес у современников вызывали, например, его философские драмы «Жизнь человека» (1907) и «Анатэма» (1909). Русская классическая литература всегда жила высшими, общечеловеческими запросами духа. Писатель по-своему продолжал эту традицию и в одном из самых ярких своих рассказов «Жили-были» (1901).

Действие рассказа целиком замкнуто в стенах больничной палаты. Его основная тема – беззащитность человека перед неумолимой смертью. Произведение глубоко драматично. Но в нём сильно звучат и другие ноты. Сталкиваются два характера, два мирозерцания: купец Лаврентий Кошеверов, человек-хищник, воспитанный в атмосфере недоверия к людям, ненависти, жестокости, и дьякон из Тамбовской губернии, кроткий, наивно-восторженный, влюблённый в жизнь человек. Но в конце рассказа и дьякон, и купец, облагороженный раскаянием в дурно прожитой жизни, неожиданно проникаются горьким взаимопониманием. Оба они *«плакали о солнце, которого больше не увидят, о яблоне «белый налив», которая без них даст свои плоды, о тьме, которая охватит их, о милой жизни и жестокой смерти»* [2, с. 294].

Как не похоже это – «милая жизнь и жестокая смерть» – на то, о чем мы читали в ряде других рассказов Андреева, написанных тогда же, или позднее («Большой шлем», «Молчание» и прочие). Там жизнь так же жестока, как и смерть. А здесь, в «Жили-были», сквозь мрак и зло просвечивает лик истинной жизни, светлой и доброй в своей основной сути. Потому-то так тяжело и расставаться с ней. И яблоня «белый налив» на родине дьякона, и лучи солнца, что *«лило в палату целые потоки света»*, и *«пьяно-весёлый... крик воробьев»*, что *«торжествующе разносился по коридорам»* больницы, – всё это образы победительной, неуязвимой силы бытия.

Умирает купец, за ним умрёт дьякон, но выздоравливает молодой студент Горбецкий, который возвращается к новой жизни с любимой девушкой, которая *«в этот день... приходила к нему, горячо целовала его и просидела дольше назначенного часа ровно на двадцать минут»* [2, с. 295]. Рассказ заканчивается многозначительными словами: *«Солнце всходило»* [2, с. 295]. Однако конец рассказа не ослабляет его трагизма, а просветляет его. *«Жизнь безмерно справедлива, но также и безмерно жестока»* [1], писал Андреев в одной из публицистических статей.

В своём отношении к «вечным вопросам» жизни и смерти, также как и к вопросам социальным, он оставался неустойчивым, мятущимся художником, колеблясь между чувством про-

теста и чувством отчаяния, верой в жизнь и мистическими страхами.

Этой двойственности мышления соответствовал стиль писателя – сложный, неоднородный. Л. Андреев великолепно владел искусством реалистической выразительности – мастерством словесного портрета, индивидуализации речи персонажей, описания внешней обстановки и прежде всего мастерством психологической детали.

Таким образом, уже раннее творчество Л. Андреева весьма оригинально. Его произведения бытового плана помогают обнаружить важную особенность произведений философского характера. В последних ставятся не абстрактно-метафизические вопросы, а те проблемы бытия, которые были актуальны, остро злободневны для человека начала XX века. Человек нередко изображался в событийных рассказах автора и в живой конкретной плоти и в философско-социальном отвлечении. При этом Л. Андреев всегда стремился к одной цели: обнаружить противоречия социального бытия, общественного сознания, поставить вопросы философии жизни, над решением которых билась мысль его времени, от уяснения которых во многом зависело интеллектуальное самочувствие современного человека.

Список литературы

1. Андреев Л.Н. Собрание сочинений. Режим доступа: http://az.lib.ru/a/andreew_1_n/.
2. Андреев Л.Н. Собрание сочинений. В 6-ти т. Т.1. Рассказы 1898-1903 гг. – М., 1990. – 639с.
3. Ильев С.П. Андреев в литературном движении 1905-1910 гг. // Русская литература XX века: Дюктябрьский период. Сб. 3. – Калуга, 1971. – С. 168-193.
4. Кондрашова И.И. Поиски художественного синтеза: Размышления об особенностях художественного синтеза в символизме и «неореализме» русской литературы рубежа веков. – Майкоп, 2003. – 55 с.

Манаенко Г.Н., manaenko@list.ru
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский
федеральный университет», г. Ставрополь

ЯЗЫКОВОЕ ВЫРАЖЕНИЕ ИНФОРМАЦИИ: ПРЕДИКАЦИЯ И ПРЕДИКАТИВНОСТЬ

Аннотация. *Статья посвящена рассмотрению соотношения единиц информации и единиц языка. Даются определения понятиям «предикация», «предикативность», «пропозиция» и др.*

Ключевые слова. *Коммуникация, предикация, предикативность, информация, пропозиция.*

Abstract. *The article is devoted to consideration of the ratio of units of information and units of language. Given the definition of "predication", "predicatively", "proposition", etc.*

Key words. *Communication, predication, predicatively, information, proposition.*

Основным содержанием коммуникации является передача информации посредством языка и других знаковых систем, вследствие чего неизбежно возникает вопрос о соотношении единиц информации и единиц языка. Отвечая на данный вопрос, авторы «Коммуникативной грамматики русского языка» принимают в качестве допущения положение о том, что «единица информации получает выражение в предикативной единице», и далее, анализируя различные явления «усложнения» информативной и грамматической структур предложения, приходят к следующим выводам: «Иногда терминологически противопоставляют полипредикативности сложного предложения полипропозитивность простого осложненного. Но поскольку под пропозицией понимается единица, содержательно соответствующая сообщению, она не может не быть предикативной» [4, с. 218]. Явные противоречия в теоретических построениях и интерпретации фактического материала, которые встречаются в указанном научном издании, на наш взгляд, обусловлены тем, что здесь нет обоснования и раскрытия таких исходных, лежащих в основе предлагаемой концепции теоретических понятий, как *коммуникация, информация, пропозиция, предикация*, так что анализ их содержания все же представляется необходимым.

Согласно словарю О.С. Ахмановой, *коммуникация* – это сообщение или передача при помощи языка некоторого мыслительного содержания [1, с. 200-201], соответственно, *информация* – это сведения, содержащиеся в данном речевом сообщении и рассматриваемые как объект передачи, хранения и переработки [1, с. 184]. Аналогичное представление информации мы находим в «Советском энциклопедическом словаре» [13, с. 499], «Кратком словаре когнитивных терминов», где наряду с пониманием информации как содержания сообщения, отмечается, что это *знание*, репрезентируемое и передаваемое языковыми формами в коммуникации [6, с. 36]. Подобное встречаем и в «Логическом словаре: ДЕФОРТ»: «Информация ... – знание, представленное в форме объективного сообщения, формализованное знание» [9, с. 60]. В соответствии же с современными научными воззрениями одной из форм хранения знаний в человеческой психике выступает *пропозиция* [6, с. 137]. Заметим, что, скорее всего, пропозиция – это минимальная единица ментальных репрезентаций [знаний], поскольку содержание других ментальных репрезентаций – фреймов, скриптов, сценариев – вполне разложимо на отдельные пропозиции [6, с. 135], а образная форма репрезентации знаний может интерпретироваться в пропозициональных терминах [6, с. 136].

Предикация в словаре О.С. Ахмановой определяется как «отнесение данного содержания, данного предмета мысли к действительности, осуществляемое в предложении (в отличие от словосочетания)» [1, с. 346]. Таким образом, здесь прежде всего подчеркивается акт отнесения предмета мысли к действительности. Однако еще П.Ф. Стросон писал: «Одна из главных целей употребления языка – это констатация фактов о предметах, людях и событиях. Чтобы достичь этой цели, мы должны каким-то образом ответить на вопрос «О чем (ком, которым из них) вы говорите?», а также на вопрос «Что вы говорите об этом (нем, ней)?». Ответить на первый вопрос – задача референции (или идентификации). Ответить на второй вопрос – задача предикации (или характеристики)» [14, с. 75]. Вполне очевидно, что дефиниция, приведенная из словаря О.С. Ахмановой, скорее соответствует сути референции, нежели предикации. В более позднем издании подобного рода – «Лингвистическом энциклопеди-

ческом словаре) – предикация определяется как акт соединения двух независимых предметов мысли, которые выражены самостоятельными словами, для того чтобы отразить «положение дел», событие или ситуацию действительности, и тем самым предикация представляется как акт создания пропозиции [8, с. 393]. Данный подход к трактовке предикации также вызывает существенные возражения.

Несомненно, что окружающий мир представляется человеку не в хаотическом континууме, а как последовательная смена своеобразных комплексов ситуаций. В.А. Звегинцев писал: «К ситуации следует отнести и все то, что вокруг человека, и все то, что находится в его сознании, «внутри» человека. ... Но мир действительности – не ситуация. Это мир действительности, не прошедший через человеческое сознание. *Ситуация возможна только тогда, когда есть человек* (выделено мною – Г.М.)» [3, с. 188]. Точное замечание о «человеческой» природе ситуации дезавуирует и представление цели предикации как отражения «положения дел» в действительности, и последующие теоретические выкладки, предложенные в рассматриваемой словарной статье Ю.С. Степановым, о разделении предикации на два этапа (первый – создание пропозиции, или «незавершенной» предикации) и существовании так называемой «завершенной» предикации, которая представляет собой «утверждение или отрицание (истинности или ложности) пропозиции относительно действительности» [8, с. 393]. Утверждение или отрицание пропозиции («объективного» содержания высказывания) относительно действительности является задачей референции, но не предикации. В выделении же первого этапа предикации как акта создания пропозиции (предикация в узком смысле) содержится внутреннее противоречие, поскольку даже в этом издании (в статье, написанной Н.Д. Арутюновой) пропозиция определяется как *семантический инвариант*, общий для всех членов модальной и коммуникативной парадигм предложений и производных от предложения конструкций (номинализаций) [8, с. 401].

Представление пропозиции как предиката и соположенных ему актантов не отвечает пониманию предикации как акту соединения двух предметов мысли, пусть даже и выраженных данным предикатом и каким-либо его актантом, так как «семантический

инвариант» по своей сути соответствует *номинативному* аспекту предложения (высказывания), противопоставленному в языке по функции предикации. Отсюда следует, что принять представление предикации как акта создания пропозиции («незавершенной» предикации) невозможно, потому что это акты различной функциональной природы, хотя, конечно, присутствуют в процессе порождения речи. Что же касается второго этапа предикации («завершенной» предикации), то репрезентированная в таком виде она не только более отвечает задачам референции, но и поразительно соответствует чисто грамматическому понятию – предикативности, которую трактуют следующим образом: «синтаксическая категория, определяющая функциональную специфику основной единицы синтаксиса – *предложения*; ключевой конституирующий признак предложения, относящий информацию к действительности и тем самым формирующий единицу, предназначенную для сообщения...» [8, с. 392]. Сущность предикации непостижимым образом исчезает в синтаксических сочинениях, поскольку у лингвистов понятия предикации (акта предикирования) и предикативности, как правило, тождественны.

В «Логическом словаре: ДЕФОРТ» при определении предиката как части высказывания отмечается, что согласно современным семантическим представлениям, любой предикат не только указывает на то или иное свойство или отношение, но и на особое бинарное логическое отношение, и, соответственно, любой предикат разделяется на собственно *логический предикат*, который обозначает (по сути, называет) конкретное свойство или отношение, и логический оператор « \Leftarrow », обозначающий *отношение предикации* [9, с. 190]. Отношение же предикации, по данному словарю, является отношением между индивидуальным концептом и предикатным концептом некоторого суждения. При этом указанное отношение нерефлексивно, нетранзитивно и несимметрично и является особого рода отношением, которое «не может быть сведено к каким-либо другим логич. отношениям, в том числе к отношению импликации или отношению конъюнкции» [9, с. 171-172]. Иными словами, предикация – это и есть логическая операция *приписывания* установленного и отображенного мыслящим субъектом конкретного свойства или отношения абстрактному предмету.

Выделение внутреннего слова и перевод его в конвенциональный код соответствуют этапу дискретизации целостного фрагмента картины мира говорящего на отдельные пропозиции. И если «глубинный» предикат представляет выбор и нерасчлененное название говорящим ситуации, задающей и ее участников, то пропозиция – это номинация уже структурированного конкретного «положения дел», с заполненными местами участников.

Справедливо утверждается, что мы видим мир в модальности субъекта, поэтому пропозиция – это отнюдь не «положение дел» в действительности, а «взгляд» говорящего на действительность, так как именно он создает ситуацию, выбирая глубинный предикат, именно он включает или исключает участников ситуации – как predeterminedных свойствами предиката, его семантическими валентностями (актантов), так и не обусловленных ими (сирконстантов). Таким образом, пропозиция есть результат номинации и является семантической структурой, обозначающей ситуацию в представлении говорящего. Элементами этой структуры выступают предикат и соположенные ему актанты и сирконстанты. Но процесс порождения речи не ограничивается расщеплением холистического представления фрагмента картины мира говорящего на дискретные пропозиции. Для коммуникации необходимо линеаризовать пропозиции, трансформировать их в информацию, подлежащую высказыванию, выведению вовне: «Механизм компоновки, «упаковки» информации требует учета многих факторов, в частности квалификацию событий по важности, новизне, желательности, близости и т.п. как в отношении себя, (что проявляется, например, в обеспечении достоверности и интенциональной направленности высказывания [см.: 10; 11] – *добавлено мною – Г.М.*), так и в отношении слушающего» [5, с. 201]. Важнейшей операцией в этом процессе и выступает собственно предикация – преобразование многомерной, но не ориентированной структуры пропозиции в линейную; речемыслительный акт выделения индивидуального концепта в качестве предмета мысли и предикатного концепта как его проявления, а также установления (выявления) как самой связи между ними, так и ее вектора. И в том случае, если пропозиция является единственной в диктумной части содержания высказывания,

предиктивная пропозиция обязательно оформляется на поверхностном уровне в синтаксических категориях модальности, времени и лица, т.е. наделяется предикативностью, которая есть не что иное как «форма приписывания признака предмету в соотнесенности с моментом коммуникации» [7, с. 49].

Отсюда следует, что простое предложение – это языковая форма, выражающая в коммуникации пропозицию и отношение предикации как единицу информации *приоритетно*, и именно данное знание является коммуникативно значимым для говорящего, или, в другой концепции, именно это знание говорящий «навязывает» слушающему. Использование предиктивных единиц различного синтаксического статуса позволяет говорящему наиболее полно и точно предъявить в тексте свой образ фрагмента «картины мира».

Список литературы

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Сов. энциклопедия, 1966. – 608 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования. – М.: Лабиринт, 1996. - 416 с.
3. Звегинцев В.А. Мысли о лингвистике. – М.: Изд-во МГУ, 1996. – 336 с.
4. Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. – М., 1998. – 528 с.
5. Кибрик А.Е. Очерки по общим и прикладным вопросам языкознания (универсальное, типовое и специфичное в языке). – 2-е изд. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 336 с.
6. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов. – М., 1996. – 246 с.
7. Левицкий Ю.А. Основы теории синтаксиса. – Пермь, 2001. – 236 с.
8. Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с.
9. Логический словарь: ДЕФОРТ / Под ред. А.А. Ивина, В.Н. Переверзева, В.В. Петрова. – М.: Мысль, 1994. – 268 с.
10. Манаенко С.А. Комментарий в аналитическом публицистическом тексте: роль дискурсивных слов // Язык. Текст. Дискурс. 2006. № 4. С. 211 – 217.

11. Манаенко С.А. Непрямое выражение интенций в публицистическом дискурсе // Язык. Текст. Дискурс. 2007. № 5. С. 202 – 208.
12. Пузырев А.В. Элементы и единицы мышления, языка, речи и коммуникации // Предложение и слово: парадигматический, текстовый и коммуникативный аспекты. – Саратов, 2000. С. 95 – 101.
13. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. - 4-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1986. – 1600 с.
14. Стросон П.Ф. О референции // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XIII. Логика и лингвистика (Проблемы референции). – М.: Радуга, 1982. С. 55 – 86.
15. Фрумкина Р.М. Есть ли у современной лингвистики своя эпистемология? // Язык и наука конца 20 века. – М., 1995. С. 74 – 117.
16. Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи. – М.: Наука, 1991. – 240 с.

Несветаилова И.В., ir-zhik@rambler.ru
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА КОНЦЕПТОВ «ДРУГ» И «ДРУЖБА» В РУССКОЙ, ТУРКМЕНСКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ ЛИГВОКУЛЬТУРАХ (НА ПРИМЕРЕ ПАРЕМИЙ)

Аннотация. *Статья посвящается изучению концептов «Друг / friend / дост» и «Дружба / friendship / достлик». Анализируются и выявляются сходства и различия концептов в поговорках, поговорках и афоризмах на материале трех языков: русского, туркменского и английского. Сопоставление паремий показало наличие общих и уникальных признаков изучаемых концептов.*

Ключевые слова. *Концепт, паремия, лингвокультурная общность, лексическая репрезентация, национальная специфика.*

Annotation. *In the article the semantic structure of the concepts «Друзь/ friend/догм» and «Дружба/friendship/догмлик» in Russian, Turkmen and English proverbs and sayings is analyzed. Comparison and analysis of proverbs revealed common (universal) as well as unique (specific) features existing in three languages.*

Key words. *Concept, proverb, saying, anthropological community, lexical representation, national specificity.*

Изучение концептов является одним из наиболее важных неисчерпаемых источников национально-культурной информации о носителях определенного языка. Как известно, концепт имеет свои элементы знаний: ментальные, моральные, этические, духовные. При сопоставлении концептов в различных лингвокультурах выявляется определенный набор семантических признаков, что, несомненно, способствует более глубокому пониманию культуры народа-носителя языка. Паремнологический фонд – это «святая святых» национального языка, в котором неповторимым образом проявляется дух и своеобразии нации [3, с. 37]. Изучая пословицы и поговорки, афоризмы люди постигают культуру и этнический менталитет в пределах определенной мировоззренческой концепции. Это пласт тех знаний, которые накапливаясь, вызывают в сознании носителей языка определенную совокупность сведений, с одной стороны, определяющих лексическую конструкцию выражения, а с другой – обуславливающих границы употребления выражения, его связь с определенными жизненными ситуациями, явлениями истории и культуры народа [2, с. 27]. Паремии и афоризмы заполняют лакуны в лексической системе языка, которая не может полностью обеспечить наименование неизведанных человеком сторон действительности. Во многих случаях они являются единственными обозначениями свойств и процессов, представляя собой вербализованные знаки языка культуры, что подтверждается способностью носителей языка к соотносению знаков естественного языка со знаками языка культуры [6, с. 23].

Предельная экономия слов, глубина семантики, яркая образность делают паремии и афоризмы стилистическими шедеврами, которые становятся действенным средством в борьбе с однообразием и серостью человеческой речи [4, с. 52].

В образовании пословиц, поговорок и афоризмов – суждений, с предельной лаконичностью формулирующих какое-либо нравственное или житейское правило, огромную роль играет человеческий фактор. Пословицы, поговорки и афоризмы связаны с человеком, с разнообразными сферами его деятельности.

Концепты «друг» и «дружба» как сложные духовно-этические явления, по-разному выражаются в разно-системных языках, какими являются русский, туркменский и английский. Каждый язык репрезентирует определенный способ концептуализации окружающего мира. При этом языковые значения образуют определенную систему взглядов, коллективную философию [5, с. 322]. Специфика определяется числом культурно значимых обыденных представлений – обиходных концепций, разделяемых членами одного и того же языкового социума [1, с. 69].

Анализ имеющихся в нашем распоряжении пословиц, поговорок и афоризмов на русском, туркменском и английском языках позволил нам разделить их на группы, семантическая структура которых полностью или частично совпадает в сравниваемых языках.

Как известно, друг и дружба проверяются в беде: *Друзья познаются в беде / Накуку дост бауына дүзгенде өзүни танадар / Prosperity makes friends, and adversity tries them; Орел свободен, когда у него есть крылья / Сачагында палов гутаранда достында азалап / In time of prosperity, friends will be plenty; in time of adversity, No one amongst twenty.*

Справиться с бедой легче вместе с друзьями: *Жить заодно, делиться пополам / Бир алманы ика болмек / Among friends, all things are common.*

Друг – это настоящее достояние: *Друг – ценный клад, недругу никто не рад / Вепалы дост байлыкдан хем говудыр / A true friend is the best possession.*

Дружбой следует дорожить: *Дружба – как зеркало разобьешь – не склеишь / Койнегин тазеси онот, достун конеси / A broken friendship may be soldered, but will never be sound.*

Дружба крепнет с годами: *Старый друг лучше новых двух / Доганын дост болсун, достун – доган / Old friends and old wine and old gold are the best.*

Друг рассматривается как близкий родственник: *Хороший друг, что брат / Дост адамын калбынын айнасыдыр / A good friend is my nearest relation.* В туркменской культуре настоящий друг приравнивается к старшему брату, к которому младший брат должен проявлять особое уважение. Обычай берет начало в древности. Однако и в настоящее время недопустимо спорить с другом, относиться с недоверием к его просьбе или не выполнить ее. Возбраняется высказывать свое возмущение в адрес друга, ожидать признательности за просьбу или даже упоминать о ней. Ведь дружба – это святой, бесценный дар: *Золото и серебро не стареет, дружба и семья цены не имеют / Алмаз билен кумуш хич хачан конелмез, достлан билен ене-атана баха кесилмез.*

Братство не является следствием духовной потребности человека. Братьев не выбирают, ими становятся по родству крови. А вот выбрать друга человек может исключительно по собственному желанию. Только внутреннее желание помогает человеку выбрать себе друга из огромного количества людей.

У хорошего друга в комплексе должно быть наличие добродушного характера, расположения и братских отношений, умение быть и другом, и учителем, и братом: *Ким достдан коркмаса, шол сонында пушман болар / Бывает голый овраг лучше иного луга, бывает порою враг лучше плохого друга; Акыллы адамдан сорадылар: «дост йада доган говыве яман?», Акыллы айтды: «доганын онотдыр, хачанда ол сана дост болса» / Спросил того, кто мудростью богат: «Друг или брат, кто лучше и кто хуже?». Сказал мудрец: «Всего прекрасней брат, когда еще тебе он друг к тому же!»; Достлан маслахаты-сен учун акыллы сапакадыр, егер ол сапагын соны болмаса / Совет друзей или урек – урок для мудреца, в том случае, когда урок не без конца.*

Дружба – это проявление взаимного интереса. Выбор друга – показатель свободы выбора человека. Но в выборе настоящего друга спешка все же не самый лучший советчик: *Friends may meet, but mountains never / Не следует спешить, выбирая друзей / Be slow in choosing a friend, slower in changing him.*

Друг – это помощник и соратник: *Мы с тобой, как рыба с водой; /Биз сен билен балык ве сув ялыдырыс / A friend in need is a friend indeed.*

От друга ждут правдивости. Друг должен говорить правду в лицо, какой бы горькой она ни была: *Не тот друг, кто медом мажет, а тот, кто правду скажет/ He is a good friend that speaks well of us behind our backs; Яман соз болсун ягышы соз болсун адамын йузуне айт / Говори правду в лицо другу, даже если он против тебя.*

По друзьям судят о человеке: *Скажи мне, кто твой друг и я скажу тебе, кто ты / Ежесини горуп гызына баха бер / The company he keeps knows a man.*

Друг – это отражение человека, его второе «я». Настоящий друг, при необходимости, способен отдать свою жизнь за друга: *Больше той любви не бывает, как друг за друга умирает / Бир бири учун олен адамдан башига бейиклик болуп билмейар / Greater love had no man than this, that a man lay down his life for his friends.*

Но, несмотря на личный выбор друзей, расчет в дружбе не будет лишним: *Счет дружбу не портит / Дост болсанда чагини бил / Even reckoning makes long friends.*

Прежде, чем назвать человека другом, следует проверить его, ведь иной друг может оказаться хуже врага: *Лучше честный враг, чем коварный друг / Дост гынанып айдар, душман гулуп / Дост-доган яшайшын манысыдар / Better an open enemy than a false friend.*

В следующих примерах звучит предупреждение о том, что не нужно никому навязываться в друзья: *Пусть живет дурак, чей признак – спесь, только ты в друзья к нему не лезь / Гой дали яшасын, кимин улумсылыгы болса, йоне сен она дост болайжы болайма.*

Нами были обнаружены пословицы, в которых проявляются те семантические признаки, которые относятся к национальной специфике. Так, в туркменских пословицах прослеживается призыв к сплоченности в дружбе, которая является святой, и, ради которой человек ничего не жалеет: *Догры созлунун досты – Аллах / У праведного друг – Аллах; Доганын дост болсун, достун – доган / Пусть брат будет другом, а друг братом; Дост дурмушын манысыдыр / Друг – смысл существования.*

Друг – это настолько близкий человек, что перенимает у своего друга не только хорошие, но и плохие качества: *Если на пу-*

ти сойдутся двое, и один дурен, хорош другой, то хороший переймет плохое раньше, чем хорошее плохой / Егер икиси бир йо-ла догры гелсе, ве бир акмак онотдыр ейлекиден. Ве говысы акылсызын аныны алар. Акылсыздан биринджи дост учун захер болсада йувдар – он учун бал йалыдыр захер.

В английских пословицах был выявлен компонент личной свободы, не имеющий аналогов в туркменском и русском языках: *Friendship increases in visiting friends, but in visiting them seldom / Дружба растет среди друзей, которые посещают друга редко.*

В туркменском языке находим образ ворона, который имеет отрицательную коннотацию. Ворон воспринимается как вещая птица, которая обычно предсказывает несчастья. В туркменской лингвокультуре к этим птицам весьма предвзятое отношение и, поэтому, воронами часто называют людей, злоупотребляющих доверием людей, мошенников и обманщиков: *Если ворона в друзья возьмешь, кроме падали, что с ним найдешь? / Егер гарганы достлуга алсан, йере гонмакдан башга наме тапан?*

Наличие ума ставится во главу угла и считается ценным качеством друга: *Бывает так, что умный враг милее нам, чем друг-дурак / Досты газанмак кыйындыр, йоне йитирмек ансандыр; Неумного врага издалика взирай и друга-дурака к себе не приближай / Достуны йакын тут, душманыны ондана йакын тут.*

Хотя и считается, что иметь много друзей – это хорошо, но все-таки тайнами и заветными мыслями лучше не делиться, иначе тайна не будет тайной: *С тем дружи и водись, у кого много друзей. Тайнами с тем делись, у кого мало друзей / Кимде досты коп болса шон билен достлаш. Сырыны болса кимин досты аз болса шон билен пайлаш; Болезнь врагу не выдай вдруг, от друга скрой недуг: Пусть не обрадуется враг. Не огорчится друг / Кеселини достуна айтмабирден, ондан гизле сырыны. Гой душман бегенмесин вед ост гынанмасын.*

Обида, спор, ложь, вражда – огромное препятствие для настоящей дружбы: *Кто в споре дружбу отвергает, себя на горе обрекает / Ким достуны жедел етсе, озуни йаман гуне саяндыр; Друг не всегда бывает тот хорош. Кто правдою твою считает ложь / Ики саны екизлер-сахаржанлык ве душманлык*

билеликде яшып билмезлер; На вопрос, кто друг, кто нет. В трудный час найдешь ответ / Дост сен яланларын билен кана-гатланса ол сана дост далдир; Чем серебро плохое – лучше медь. Плохого друга лучше не иметь. Чем от друзей продажных и неверных – обиду легче от врагов стерпеть / Ким сен достун дийленде сен кыйын гунунде жогап алянсын; Гыммат кумушден – бал онотдыр. Йаман дост говысы газанма. Йаман дост ве душманлардан кахарыны гизле.

Дружба подразумевает согласие во взаимоотношениях, взаимовыручку: Сам погибай, а друга выручай / Озун олерсин йоне достыны халас едерсин.

Люди ценят дружбу и пытаются устанавливать дружеские взаимоотношения с самого начала совместного проживания с соседями. Об этом свидетельствуют следующие афоризмы: Прежде чем построит дом узнай кто твой сосед / Ой салмазындан он даш товерегиндаки адамларыны тана; В трудный день сосед поможет / Яман гунунде гоншындан башгасы йокдыр.

Итак, подводя итоги, можно сказать, что пословицы, поговорки и афоризмы, объединенные концептами «друг» и «дружба» в трех лингвокультурах ориентированы своим содержанием на людей, их поступки и взаимоотношения. Использование различных образов в русском, туркменском и английском языках отражает различный жизненный уклад и быт народов, и частично объясняет, почему они не являются абсолютными эквивалентами.

Общими семантическими признаками являются дружба как добродетель и дружба, приносящая моральное удовлетворение, поскольку, как представляется, дружба нацелена на помощь и поддержку.

Список литературы

1. Воркачев С.Г. Концепт счастья в русском языковом сознании: опыт лингвокультурологического анализа. – Краснодар: Техн. ун-т Кубан. гос. технол. ун-та, 2002. – 142 с.

2. Дмитриева О.А. Культурно-языковые характеристики пословиц и афоризмов (на материале французского и русского языков): Дис...канд. филол. наук. Волгоград, 1997. – 183 с.

3. Добровольский Д.О. Национально-культурная специфика во фразеологии // Вопросы языкознания. – 1997. № 6. – С. 37–49.

4. Еленевская М.Е. Экспрессивность текста-афоризма со структурой определения // Текст как объект комплексного анализа в вузе. – Л., 1984. – С. 48-56.

5. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М.: Академия, 2001. – 208 с.

6. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Языки русской культуры, 1996. – 286 с.

Никитюк А.В., nikityuk-1996@mail.ru

ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет», г. Волгоград
Научный руководитель – Харченко С.Ю.

СЕМАНТИЧЕСКИЕ НЕОЛОГИЗМЫ НОВЕЙШЕГО ПЕРИОДА РАЗВИТИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. *В статье рассматривается один из продуктивных способов появления новых слов в современном русском языке – семантическая деривация. На материале анализа неосемем, представленных в общероссийских газетах и СМИ Северного Кавказа, доказывается «неогенность» субстантивов, появившихся в результате семантического преобразования.*

Ключевые слова. *Словообразование, неологизм, динамика языковых процессов, семантическая деривация.*

Abstract. *The article considers semantic derivation as one of the productive ways of the appearance of new words in modern Russian language. The "neogeneity" of the substantives that appeared as a result of the semantic transformation is proved on the material of the analysis of the neosem, presented in the all-Russian newspapers and mass media of the North Caucasus.*

Keywords. *Word formation, neologism, dynamics of linguistic processes, semantic derivation.*

Язык как сложная динамическая система находится в постоянном развитии. Одним из важнейших процессов, определяющих развитие словарного состава языка, является рост лексики за счет новых слов – неологизмов, появление и функционирова-

ние которых вызвано непрерывным развитием общества, науки и техники, литературы и искусства [2, с. 5]. «Влияние глобализации, которое испытывает на себе русский язык начала XXI века, определенным образом отражается на его структуре: появляются новые элементы, стремящиеся «вписаться» в систему; развиваются новые семантические отношения; устанавливаются и изменяются синтагматические и парадигматические связи» [4, с. 139].

О том, что новое слово адаптируется в языковой системе, говорит, в частности, развитие им словообразовательных отношений – создание производных с помощью существующих в языке деривационных средств.

Одним из способов образования новых слов является их производство на базе уже существующих лексем. «Понятие неологизма закономерно охватывает и новое значение слова, также являющееся лексическим новообразованием, иногда его называют семантическим неологизмом» [1, с. 16]. К неосемемам относятся уже известные лексемы, но наделенные новым содержанием. Здесь срабатывает закон С.О. Карцевского об асимметричном дуализме лингвистического знака: означающее стремится приобрести иные функции, значения, кроме своего собственного. По наблюдениям Н.С. Никитченко, семантические неологизмы составляют примерно 9% от числа всех инноваций русского языка последних лет. «Новые значения могут появляться у разных частей речи, но наиболее «неогенны» имена существительные: 61% новых значений свойствен именно субстантивам, 20% – именам прилагательным, 17% – глаголам» [3, с. 20].

В начале XXI века пополнение словарного запаса русского языка как лексическими неологизмами, так и семантическими происходит в большинстве случаев за счет экстралингвистического воздействия, в частности, развития технологий, создания персональных компьютеров, интернета, популяризации социальных сетей. К примеру, слово *аватар*, появившееся в языке не так давно, в словаре представлено тремя лексическими значениями: 1) В компьютерных играх – образ, который пользователь выбирает для участия в игре. «Аватаров» можно выбирать каждый раз новых [ТСШ, с. 19]: «Можно создавать аватар и общаться с ним. - live360: крупнейший в игре интерактивный

стереоскопический театр, который позволяет пользователям следить за своим аватаром через интерактивные истории, которые имеют более чем одно окончание. - *livesquare: позволяет пользователям играть в игры со своими аватарами в 150-метровом (492 футов) квадрате* [МК, 9.02.2012]; 2) Изображение, картинка, используемая для персонализации пользователя сетевого сервиса (форума, чата, блога, социальной сети и т.п.), часто создаваемая на основе фотографии [ТСШ, с. 19]: *«После нападок поклонников Бондарчук поставила фото с дочерью на аватар»* [КП, 11.07.2016]; 3) О фильме, снятом в формате 3D [ТСШ, с. 19]: *«Экзотически выглядели молодые люди, загримировавшие себя под персонажей фильма "Аватар"»* [СК, 10.08.2017]. В СМИ ярко представлено еще одно незафиксированное словарем значение данной лексемы: *«Если говорить о так называемых аватарах (так на Украине называют людей, злоупотребляющих алкоголем, то на самом деле эта проблема существовала и, к сожалению, пока что существует», - заявил Шкиряк в интервью сайту 112.ua.»* [МК, 27.07.2016].

Существительное *корзина* приобретает статус многозначного слова, на современном этапе оно приобретает новые значения: 1) Потребительская корзина *Соц.* (набор товаров и услуг, необходимых для удовлетворения физиологических и социальных потребностей человека; оценка этого набора в действующих ценах) [ТСС, с. 502]: *«Потребительская корзина в КЧР подорожала за год»* [СК, 13.01.2017]; 2) Корзина как элемент на рабочем столе компьютера, предназначенный для удаления / хранения удаленных данных: *«Более опытные пользователи не раздумывая отправляют подобные письма в корзину»* [АиФ, 16.10.2013]; 3) Универсальная корзина: *«Храните деньги в т.н. универсальной корзине, состоящей из рублей, долларов и евро»* [АиФ, 16.09.2016].

У лексемы *облако* сформировано новое значение, образованное в русском языке путем калькирования от *«облачное хранилище данных»*: *«Облачное видеонаблюдение – это одна из самых передовых технологий удаленного видеоконтроля и хранения видеозаписей в облаке»* [КП СК, 27.03.2017]; *«Пользователь может загрузить книги из "облака"»* [КП СК, 29.05.2015].

Появилось переносное значение у лексемы *пират*: «Лицо или организация, занимающиеся незаконным копированием и распространением чужой аудио- и видеопродукции, компьютерных программ, книг и т.п.» [ТСС, с. 732]: «*Пираты 21 века для грабежей больше никуда не плавают. Им даже из-за стола можно не вставать. Сидят у компьютеров в любой точке мира и с помощью различных схем потрошат чужие банковские карты. Это называется киберпреступность*» [КП СК, 9.11.2015].

Существительное *планшет*, употреблявшееся в XIX в. для обозначения доски с наклеенной на неё бумагой или же плоской сумки для ношения карт, в XX в. использовалось со значениями 'военный план' или 'специальный блокнот для рисования', и только в XXI в. *планшет* – это персональный компьютер, основная часть которого состоит из сенсорного экрана: «*С помощью компьютера, планшета, скайпа и других средств связи с Магомедом поочередно занимаются все учителя*» [СК, 13.11.2016].

В современном русском языке появилось слово *пост*, заимствованное из английского языка со значением 'сообщение или комментарий в интернет-сетях': «*Ему пришлось ехать в полицию, чтобы написать заявление. Варламов пообещал вернуться в Ставрополь и написать про него пост*» [КП СК, 3.05.2017].

Активно развивает свою семантическую деривацию существительное *спойлер*. Если раньше в русском языке под *спойлером* понималась деталь самолета, то есть это был авиационный термин, то в настоящее время это слово переходит и в автомобильную терминологию, приобретая значение 'элемент внешней конструкции автомобиля, улучшающий его аэродинамические свойства' [ТСШ, с. 285]: «*Во внешний тюнинг Vesta вошли задний спойлер, оригинальные передний и задний бамперы, новая фальширешетка радиатора*» [КП СК, 24.02.2016]. Слово *спойлер* закрепилось и в языке программирования, в данной сфере оно обозначает скрывающийся (или показывающийся) объект (текст, картинка): «*Правда ли, что метро тайком крадет у пассажиров поездки с билетов [спойлер: не крадет]*» [КП, 26.07.2016]. Особенно частотны в СМИ употребления этого слова в значении преждевременно раскрытой информации о фильме, книге и т.д., которая портит впечатление: «*Раскрывать, ка-*

кой персонаж достанется Ширану, однако, не стали, мотивируя отказ тем, что никто в мире не любит спойлеры» [КП СК, 13.03.2017]; реже оно функционирует с семантикой 'человек, раскрывший ту или иную информацию'.

Слово *статус* имеет несколько значений, основным из которых является следующее — 'совокупность стабильных значений параметров объекта или субъекта' (от лат. status — состояние, положение). Это слово употребляется практически во всех сферах жизни: *социальный статус*, *охранный статус*, а также *правовой*, *консультативный* (в юриспруденции), *имунный*, *астматический* (в медицине), *статус-6* (в вооружении). В лингвистике *статус* – это грамматическая категория имени в афразийских языках, в химии – состояние выделения. В начале XXI века слово *статус* приобрело новое значение – 'короткая ёмкая фраза, размещаемая пользователями в социальной сети, обозначающая эмоциональное состояние'. В процессе развития социальных сетей формы статуса видоизменялись. С текстовых заметок они перешли на вид небольших картинок, по которым можно узнать, в каком состоянии находится собеседник: «Евгений записал четверостишие популярного барда Александра Городницкого и загрузил его в статус в социальной сети» [КП СК, 16.04.2011].

Таким образом, установлено, что сфера неологизации в современной языковой ситуации расширяется достаточно активно в результате использования средств как русского языка, так и других языков. Наряду с появлением новых слов в результате действия морфологической деривации, лексемы могут создаваться вследствие семантических сдвигов. Активизация семантической деривации определяется рядом языковых и внеязыковых факторов, важнейшими из которых являются закон экономии языковых средств (формирование нового значения у уже существующей лексемы), а также развитие (распространение) информационных технологий. В наибольшей степени семантическая деривация как способ словообразования свойственна субстантивам.

Список литературы

1. Котелова, Н.З. Первый опыт лексикографического описания русских неологизмов // Новые слова и словари новых слов. – Л.: Наука, 1990. – 331 с.

2. Магомадова Х.К. Инновации в словарном составе современного русского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 - Русский язык. – Махачкала, 2005. – 28 с.

3. Никитченко Н.С. Семантические неологизмы русского языка последних десятилетий (на материале словарей новых слов): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Л.: 1985. – 25 с.

4. Харченко С.Ю. Реализация активных словообразовательных типов и моделей в лексических новообразованиях начала XXI века // Язык региона: Лексика. Грамматика. Функциональное пространство: [сб. науч. тр.] / под общ.ред. проф. Н. А. Тупиковой. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2009. – С. 139-158.

Список сокращений

1. АиФ – газета «Аргументы и факты».
2. КП – газета «Комсомольская правда».
3. КП СК – газета «Комсомольская правда. Северный Кавказ».
4. МК – газета «Московский комсомолец».
5. СК – газета «Северный Кавказ».
6. ТСС – Толковый словарь русского языка начала XXI века. Актуальная лексика / Под. ред. Г.Н. Складчиковой. – М.: Эксмо, 2007. – 1136 с.
7. ТСШ – Шагалова Е.Н. Самый новейший толковый словарь русского языка XXI века: ок. 1500 слов. М.: АСТ: Астрель, 2011. – 413с.

Stéphane Herber
France, Orléans

L'INTERACTION CULTURELLE ENTRE LA RUSSIE ET LA FRANCE AU DEBUT DU XIXE SIECLE

Аннотация. Для существования и развития любой культуры необходимо взаимодействие. Россия на протяжении своей многовековой истории часто обращалась к творческому наследию Европы, особенно крепкими, разносторонними и плодотворными были культурные связи России с Францией.

Ключевые слова. *Культура, общение, диалог, связь, наследие, история.*

Abstract. *Any culture needs the interaction for the existence and development. Russia throughout its centuries-old history often turned to the creative heritage of Europe, especially the cultural contacts between Russia and France were strong, diverse and fruitful.*

Keywords. *Culture, communication, dialogue, communication, heritage, history.*

De nos jours, les questions relatives à la coopération internationale culturelle ont une signification particulière.

La culture est le processus spirituel et l'enrichissement créatif des hommes et des femmes.

Elle engage la communication entre les pays et les populations.

Les relations culturelles entre la Russie et la France du XIXe siècle constituent un temps fort dans l'histoire de la communication. En effet, de nombreux aspects de la culture russe se sont formés sous l'influence des traditions françaises et européennes.

Les liens culturels entre la Russie et la France étaient particulièrement forts, diversifiés et fructueux?

C'était un moment crucial, le temps du renouveau, le développement de l'éducation, de la science, la formation de nouveaux concepts dans l'art.

En France c'était le temps du leadership culturel, de la littérature, de la philosophie et de la mode. Tout gagnait en popularité.

La «mode militaire» émerveillait par la diversité des uniformes. Les colories et les éléments décoratifs abondaient ainsi que la variété des dessins et la qualité des matériaux:

Les cuirassiers portaient une cuirasse en fer battu, double. Elle couvrait la poitrine et le dos. Les deux parties se joignaient par des épaulières en cuivre et une ceinture à hauteur de taille.

Le casque en fer, inspiré de celui des dragons, était surmonté d'un cimier de crin noir. Plusieurs types de casques et de cuirasses apparurent au fil des années, mais leur qualité s'amenuisait à la fin du 1er Empire.

Des matelassures ou «fraises» en drap cramoisi bordé de blanc protégeaient l'habit du frottement de la cuirasse.

Outre son sabre droit, le cuirassier était armé de deux pistolets auxquels s'adjoignit à partir de 1812 un mousqueton à baïonnette.

Sous la cuirasse, le cavalier portait l'habit -veste bleu impérial aux poches verticales et aux épaulettes à France écarlates.

Les trompettes étaient vêtus avec la plus grande fantaisie au début du 19^e siècle. Toute fois, en 1812, ils adoptèrent la livrée impériale sans cuirasse ni giberne.

Tous les cavaliers portaient une culotte en peau de mouton ou en daim et des bottes à l'écuyère. Ils enfilaient une sur-culotte comme protection durant les campagnes. Le manteau trois-quarts à rondo était en drap blanc piqué de bleu.

Les tendances générales de la mode entraînent des changements sur les costumes militaires.

L'ambassade de France, en Russie, Arman Augustin Louis de Colencourt a écrit à l'empereur Napoléon Bonaparte en 1808 en son rapport, je cite: «Tout est sur le modèle français, couture de généraux, épaulettes d'officiers, ceinture d'épée au lieu de ceinture pour soldats, musique en français, marches françaises».

La langue française a impacté sur la modernisation de la langue russe ; la littérature française a influencé la formation de la littérature russe; le théâtre français a apporté une grande contribution à la formation des fondations de l'école nationale russe du theater.

L'intérêt culturel franco-russe, du début du XIX^e siècle, se complétait mutuellement.

En effet, les Russes ont découvert par la France, la personification de toute l'Europe; et les Français, dans la culture russe: richesse, originalité ainsi qu'un vaste territoire. Durant la période 1801-1812, apparaissent sur le marché français une diversité de livres russes sur son histoire, sa géographie et son ethnographie... La langue russe, pratiquement inconnue en France en 1801-1812, impressionne par sa beauté les voyageurs français.

C'était l'époque du «typique» en Russie comme en France. Mais, cette pratique n'est pas obsolète.

Toute fois, pour une meilleure compréhension des spécificités du dialogue culturel entre la Russie et la France, il est impératif de connaître l'histoire culturelle de ses deux pays au XIX^e siècle.

СОЦИАЛИСТИЧЕСКИЙ РОМАН И КОНЦЕПЦИЯ ЛИЧНОСТИ В ЛИТЕРАТУРНОМ ПРОЦЕССЕ 20-30-Х ГОДОВ ХХ ВЕКА

Аннотация. *В статье рассматривается специфика формирования новой концепции личности в новой разновидности романа – «социалистическом романе». Изображение нового героя, представителя пролетарских масс в новой разновидности романа формирует концепцию активного, деятельного, создающего новую жизнь, героя.*

Ключевые слова. *Социалистический реализм, художественный метод, социалистический роман, концепция личности, герой произведения.*

Annotation. *The author considers the specificity of the formation of a new concept of personality in a new version of the novel – the "socialist novel". The image of a new hero, the representative of the proletarian masses in a new kind of the novel creates the concept of the active and creative hero.*

Keywords. *Socialist realism, an artistic method, socialist novel, the concept of personality, the hero of the piece.*

Нарождающееся советское государство нуждалось в новой, отвечающей его идеологии, культуре и литературе. Новый художественный метод будет определен в 1934 году как «социалистический реализм». Возникновение этого нового художественного метода особенно ярко можно проследить в становлении жанра «социалистического романа» и реализации в нем новой концепции личности главного героя. Исследуя природу происхождения романа, В.В. Кожин писал: «...в романе социалистического реализма люди дерзко врываются в этот мир, ломают его сопротивление и творят его в соответствии со своей волей. Общественная жизнь перестает быть отдельной от людей реальностью, предметностью, она превращается в их непосредственное деяние. И это определяет художественную природу новаторского романа социалистического реализма» [1,

с. 430]. Сегодня мы понимаем, что эти слова, сказанные в далеком 1963 году не совсем верно отражают сущность данного явления в отечественной литературе, но их автор прав в понимании необходимости появления концепции нового героя – активного, деятельного, созидającego новую жизнь.

«Новой прозы» было создано немало: о революции, о гражданской войне, о военном коммунизме и нэпе, затем об индустриализации и коллективном строительстве в селе (колхозы) и т.д. Но во всех этих произведениях обязательным было одно: раскрытие, изображение нового героя, представителя пролетарских масс. Одним из первых крупных произведений этой поры считается роман Ф. Гладкова «Цемент», хрестоматийно известное произведение. В нем *«дается очень верная и живая картина того, как собиралась, развертывалась и укреплялась рабочая сила»*, – пишет критик из пролеткультовцев В. Полянский [5, т. 1, с. 126]. В самом деле, Ф. Гладков много внимания уделяет тому, как формируется общее, новое лицо «рабочей массы», людей, связанных одним делом (возрождение новороссийского цементного завода), одними заботами. Глеб Чумалов – один из главных героев, не последний человек на заводе, также введен писателем в этот многосложный, но единый механизм возрождения предприятия. Писатель показывает сам ритм этого движущегося механизма: *«Вот он, завод, – богатырь и красавец. Был он недавно мертвец – чертова свалка, развалины, крысиное гнездо. А теперь – грохочут дизеля, звенят провода, насыщенные электричеством, курлыкают ролами бремсберги и звенят вагонетками. И завтра заревет и закружится на своих осях первая великанная цистерна вращающейся печи, а вон из этой страшной трубы за клубятся седые облака пыли и пара. Разве все это не стоит того, чтобы все эти несметные толпы народа пришли сюда и порадовались общей победе»* [2, с. 69]. Таким же образом возрождается и сам человек, но возрождается не сам по себе, а в труде, коллективном труде, который, как представлялось пролеткультовцам, на все сто процентов «передельвал» человека. Чумалов – почти автобиографичный герой, сам Ф. Гладков прошел через все труднейшие перипетии жизни крестьянского парня, затем молодого рабочего, далее революционера – партийного вожака. Чумалов один из тех, кто «вытаски-

вает страну из грязи», – рабочий, революционер, большевик-партиец, руководитель партийной ячейки на цементном заводе, «герой своего времени». Но эстетика пролеткультовцев требовала, чтобы у героя имелись и недостатки, и Глеб Чумалов является их то в общественной работе, то в личной жизни. Так создается облик «живого человека». Только коллективный труд помогает ему преодолеть всякие преграды на пути к справедливой жизни. Но дает ли Глебу труд ту свободу, которой он был лишен, скажем, в условиях только что низложенного режима? По этому поводу Н. Шамота пишет: « ... Социализм дает людям равные возможности трудиться и, значит, равные условия творческого соревнования. Это залог подлинного равенства. И только в таких условиях труд становится основой действительно полной человеческой свободы, то есть свободы, которая достигается не за счет других, не в ущерб другим, а только вместе с другими, только в интересах всех» [8, с. 308]. Конечно, в условиях «победившего социализма» о труде нельзя писать было иначе. Утопизм в утверждениях критика содержится в том, что советская модель социальных отношений вовсе не вывела человека труда на орбиту ни моральной, ни духовной, ни физической свободы, что труд не смог все-таки не быть обязательным, подневольным, более того, он не обеспечил человека даже минимумом независимости от «денежного мешка» директора завода, партийного начальника, председателя колхоза и т.д. Поэтому человек «социалистического труда» фактически находился в рабстве у государства, у монстра-начальника в гораздо большей степени, чем тот «буржуазный рабочий», о котором как о несвободном человеке говорит исследователь. Свои соображения Н. Шамота строит на известных идеях К. Маркса о «самоотчуждении» труда, которое состоит в том, что труд является для рабочего чем-то «внешним, не принадлежащим к его сущности; в том, что он в своем труде не утверждает себя, а отрицает, чувствует себя не счастливым, не развивает свободно свою физическую и духовную энергию, а изнуряет свою физическую природу и разрушает свои духовные силы. ... Отчужденность труда ясно сказывается в том, что, как только прекращается физическое или иное принуждение к труду, от труда бегут, как от чумы. Внешний труд, труд, в процессе которого

человек себя отчуждает, есть принесение себя в жертву, самоистязание» [4, с. 90-91]. К. Маркс имел в виду не конкретный социализм, не отдельный, социально организованный труд, не условия жизни и труда отдельного человека, но условия и высшие формы организации труда при совершенном социализме.

Труд преобразует человека – таков лозунг пролеткультовцев, с некоторым уточнением – совместный труд, организующий и направляющий коллективную ментальность, психологию. Это выправляло коллективное поведение в одну, туго натянутую линию общественных позиций индивида, которые привели к активному нивелированию личности. Идея единения в коллективе реализуется в прозе как основная линия построения сюжета, как идея создания сообщества людей, подчиняющихся одной формуле поведения – даже в тех произведениях, которые посвящены, скажем, революции, гражданской войне: «Чапаев», «Мятеж» Д. Фурманова, «Разгром» А. Фадеева и во множестве десятков других произведений.

Сложные механизмы человеческого поведения воспроизводятся в произведениях М. Шагинян: повести «Перемена» (1922-23), романе-детективе «Месс Менд, или Янки в Петрограде» (1924), романе «Гидроцентральный» (1930-31). В этих произведениях показаны сложные, противоречивые обстоятельства, в которых появляется новый человек. М. Шагинян также подчиняется идее «переделывания» человека: *«Душа смертоносным дыханием, ... чреватая новым, подошла – Перемена. Неотвратима, как смерть: ее, если хочешь, прими, если хочешь, отвергни, – все равно не избежишь»* [7, т. 1, с. 564-565]. То есть личность, как бы она себя ни вела, обойти Перемену, то есть Революцию, не может, измениться легко вместе с ее идеями, как это происходит с некоторыми героями других произведений, она не может, но если она втянулась в сложный процесс перемен, то это должно вызвать громадные противоречия в поведении героя, во «внутреннем ритме» его вхождение в общественный процесс. Правда, некоторые, как Васильев, довольно легко преодолевают процесс «освоения» перемен, но есть и другие, для которых этот процесс рождает в их сознании противоречия. Например, Алина Зворыкина («Приключение дамы из общества», 1923) – человек из другого, непролетарского мира. Ей сложно осознать и осмыс-

лить новый мир, понять его социальные и нравственно-этические составляющие. Ее критерии не всегда доходили до сердца и слуха людей революции, с которыми тяжелое лихолетье сталкивало Алину. Она, будучи человеком духовно богатым, мягким и внимательным к другим, честным и справедливым по отношению ко «времени и его людям», все-таки распознала сущность происходящего. Муж, бывший министр деникинского правительства, в трудное время бросил ее и уехал за границу, в «теплые, спокойные» края. Алина поняла, что не всегда поведение человека зависит от сущности его класса; класс выбросил ее на улицу, а улица разношерстна, дика, но крепкий внутренний стержень отношения героини к миру, «внутренняя духовная, нравственная» порядочность вывела ее к людям, которые по справедливости своей борьбы и работы делают главное дело.

Следует отметить, что Алина Зворыкина приняла революцию не потому, что она этого хотела, а в силу обстоятельств, в том числе и тех, которые близки к ее душевному состоянию. Автор ищет тот уровень отношения своего героя к общественным закономерностям, которые должны его обусловить, а потом и оправдать: *«Я выброшена из своего класса... И я начинаю медленно прирастать к другому, новому классу, пристать вот этими еще не зажившими ладонями»* [7, т. 2, с. 111]. *Может ли она стать «гражданином нового мира»?* [7, т. 2, с. 112] Речь в первую очередь идет о том, что в литературе художественный процесс не был однороден, но современников интересовали проблемы пролеткульта, и все то, что имело отношение к нему, должно быть подвергнуто исключительному эстетическому осмыслению. Другие формы подхода не только считались несостоятельными, но и не должны были иметь статуса теоретически возможных. Так строить теорию новой литературы было невозможно. Герои М. Шагинян также ищут «приложения своим силам и возможностям», но в том, что они неоднозначны, а многообразны, уже есть выход к здоровым эстетико-теоретическим обобщениям.

Общий характер отечественной литературы 20-30-х годов определяется тем, что проблема реализации нового художественного метода обретает в ней отчетливую линию.

Параллельно с рапповскими поисками развивалась огромная и, возможно, самая главная линия художественной правды, которую исповедовали и ярко проводили в своем творчестве Л. Леонов, М. Пришвин, К. Паустовский, Е. Замятин, Б. Пильняк, М. Булгаков, А. Платонов и многие другие. Но их с легкой руки пролеткультовцев определили как «попутчиков» революционной культуры. Сюда первоначально записали даже М. Горького и В. Маяковского. Но затем объявили основоположниками литературы социалистического реализма. Однако они, не говоря уже о многих других, указанных выше и не названных нами, не укладывались в «прокрустово ложе» социалистического реализма.

Например, Л. Леонов. Идея «переделки человеческого материала», безусловно, привлекла его внимание, но она находит у писателя свое, особое выражение. Свидетельством тому могут служить романы писателя 20-30-х годов: «Барсуки» (1924), «Вор» (1927), «Соть» (1930), «Скутаревский» (1932). Л. Леонов рассматривает в них идею труда с точки зрения его интеллектуального содержания, в контексте важнейших процессов эпохи, решая проблему целесообразности человеческих деяний. Но, как отмечает сам Л. Леонов, литература должна отражать разнообразную картину человеческой деятельности, так как она *«идеология века в художественных образах и человеческих очищениях, в деталях общественного бытия»* [3, с. 31]. Не сам объект как таковой волнует писателя, скажем, революция, события после нее, человек революции, а *«мысль в конкретном ее развертывании»* [6, с. 39], мысль о них. Братья Рахлеевы («Барсуки») оказались по разные стороны, противостоят друг другу. Братья оба порождены революцией, гражданским переустройством жизни после нее: Павел – новой, рабочей, городской властью, с правами, закрепленными ею за ним, приехал в деревню с отрядом экспроприировать хлеб, спрятанный крестьянами для нового посева; Семен вместе со своим деревенским отрядом выходит на защиту общественного, деревенского хлеба. Критика долгие годы ограничивалась формулировкой сущности революции, которая виделась как противоборство друг другу исключаящих сил, которые привели родных братьев на «разные баррикады». Однако это внешние, видимые края конфликта, глубинные его

линии выводят на уровень осмысления «дел революции» как вечной борьбы города и деревни. Выразителем глубинной коллизии, идеологом антигородской заостренности их бунта, «крепостной войны» с городом является Семен Рахлеев. В его внутренних размышлениях и распаленных мечтах слышится голос гневного самосознания деревни перед лицом наступления пролетарской власти, распознаваемое как «городское иго»: *«...собрать мильон, да с косами, с копьём... Мильоном скрипучих сох запашем городское место. Пусть хлебушко на нем колодится и девки глупые свои песни поют»* [6, с. 40].

Как видим, проблему новых человеческих взаимоотношений Л. Леонов рассматривает в ином свете, не как проблему, порожденную революцией; потому что соотношение города и деревни появилось не сегодня, и не завтра оно исчезнет, станет мирно-спокойной, как об этом мечтала большевистская идеология. Писатель рассматривает эту идею в контексте общей идеологии похода города на деревню, города (цивилизации), разрушающего вековые, ментальные основы крестьянской (национальной) психологии. Семен и Павел в «Барсуках» вместе выросли, впитали молоко одной матери, но выросли разными, не только физически, но и духовно, нравственно: Семен остался у корней, у начала, Павел – их потерял, он пошел искать более надежный, более современный корень, который оказался не гнилым, а не прочным: он еще не врос в основательно-глубинную почву. Внешне Павел совершил нечто, что превосходило Семена, который, кажется, покорился доводам брата. Но Семен почувствовал себя сильнее и основательнее, чем брат, когда тот склонился над грибами, которых не распознал, хотя Семен и назвал их поганками.

Таким образом, Л. Леонов в годы триумфального шествия идей революции по России, стремился исследовать их с точки зрения общечеловеческих достижений, еще важнее результаты процессов цивилизации на судьбах и людей, и идей, которым они подчинили и свою волю, и свое мировоззрение. Леоновская мыслящая личность часто оказывается один на один с огромным миром, с космосом, вселенной, чтобы ничто и никто не мешал ей объединить свои мысли с дыханием мироздания. Ситуация «человек-мирокосмос» возникает каждый раз по-

своему, наполняя идеи романов «Вор», «Скутаревский», «Дорога на океан». Она более осовременена в романе «Соть» уже потому, что содержанием произведения становится жизнь «новых людей» и тех, кто (из старого мира) активно или скрыто борются с ним. В пролетарском романе («Доменная печь», «Цемент», «Энергия», «Гидроцентральный» и других) рабочий-революционер, строитель новой жизни, идет осваивать целинную почву общенародной жизни ради идеи коммунизма, при этом совершенствуется он, а с его помощью обретают новую социальную волю и энергию миллионы людей из рабочей среды. В романе «Соть» стандартная, общая модель вроде бы повторяется, но это не совсем так. «Дерево знания не дерево жизни», – восклицал герой Дж. Байрона: люди сильные, умные, образованные пришли в глухие таёжные леса строить целлюлозно-бумажный завод-гигант. Естественно, появляются города, дороги, почта, машины, которые здешние крестьяне раньше не видели, электричество. Когда инженер Увадьев рассказывает обо всем этом, о благах цивилизации, один из крестьян говорит: *«Ты птичкам дай воздух, а рыбам – воду»*. Экологический аспект понятен, крестьян волнует, что скоро не станет ни чистого воздуха, ни чистой воды. Эта тема одна из главных в романе, но роман даже не об этом, а о том вечном и неповторимом для человека ощущении малой родины, которое разрушается под напором индустриальной цивилизации, наступающей на деревню, на места непуганых зверей, что равно тому, что рубить сук, на котором сидишь. Ее наступление неминуемо. *«И монахи, бывшие мужики, и нынешние деревенские едены в ощущении наступления на них некоей железной «лютой машины», что растопчет и пожрет всю «несусловную прелесть места», – пишет С. Семенова [6, с. 52]. И далее: «И совсем по-ключевски (речь о крестьянском поэте Н. Клюеве – И.Т.) рисует писатель, как стронули деревню с ее векового панталыку, как сами деревенские под городским, большевистским напором стали сдавать свои святыни – и надтреснулась душа, песни сменились, пошла порча...» [6, с. 52]. На Западе, в Америке также рубили леса, строились города, но гораздо меньшими темпами, в течение веков, в России «такая цивилизационная задача, да еще и решаемая в невиданно сжатые, на*

пределе сил темпоритме, требовала особой одержимости, аскетизма, редукции человека до эффективного работника. Сюда уходит все: напор интеллекта и мускулов, точный расчет и полет фантазии, поэзия души» [6, с. 53].

Леонид Леонов ставит глобальные общечеловеческие проблемы, в разрешимости которых он глубоко как мыслитель сомневается и невиданная до этого общественная активность масс рассматривается им как один из шагов к окончательному крушению великой гармонии природы.

Поиск и решение глубинных философских идей определяют сущностные качества прозы М. Пришвина, А. Грина, К. Паустовского, А. Платонова, М. Булгакова и, конечно, М. Шолохова. Идея «переделки человеческого материала» реализована А. Толстым в романе-эпопее «Хождение по мукам» талантливо, глубоко, сложно, но, тем не менее, не очень убедительно. Допустим, что сестры Катя и Даша Булавины «пошли в народ» как-то понятно, убедительно, понятно, что Телегин с народом, он всегда был близок к нему. Даже Вадим Роцин «понял большевиков» – это тоже возражений не вызывает, хотя и очень неожиданно. Речь идет об огромной массе народа, всего общества, пропускаемого автором через сито «переделки» – все эволюционирует в сторону положительно. Такого не происходит с героями М. Булгакова, А. Платонова, а в романе М. Шолохова «Тихий Дон» показана глубинная сложная полемика с идеей «переделки». Неслучайно, что «Хождение по мукам» А. Толстого имело огромное влияние на всю советскую литературу в 20-30-х годах, особенно после войны, когда как «Тихий Дон» не породил ни одного подражания: его влияние на читателей и писателей было совершенно иным. Оно не имело ничего общего с социалистическим реализмом, как не было этого ни у М. Булгакова, ни у А. Платонова, а также во многих произведениях К. Паустовского, М. Пришвина, Л. Леонова.

Существенно повлиял на советскую прозу роман «Поднятая целина», хотя не многие из авторов ощутили внутренний, стоический спор М. Шолохова с идеологией колхозного строительства (образ Майданникова). Кондрат Майданников, в интерпретации марксистско-ленинской критики, человек сомневающийся

(«Усомнившийся Макар»), не слишком активно шагающий в сторону колхоза, был назван наукой как «немножко дозволенная» критика колхозной идеи, на самом же деле М. Шолохов преподносит своего героя как «круг вопросов», требующих осмысления, спора, доказательств.

Таким образом, в 20-30-х годах определились основные стилевые и методологические ориентиры «новой литературы»: с одной стороны, собственно социалистическая литература (пролеткультовско-рапповская в своей основе), а с другой – реалистическая, продолжившая лучшие традиции русской и мировой классики, которая официально не признавалась советским литературоведением в течение всех лет советской власти. Всесильная идеология большевиков вынесла свой безапелляционный вердикт: классовый враг разбит, последняя его опора – кулачество как класс – разгромлено, у советской власти врагов нет, а если есть, то он внешний, а внутренний слаб и незначителен, конфликтов в обществе нет, их и не должно быть ни в искусстве, ни в литературе. В соответствии с этим официально одобряемая литература стала на ленинскую платформу и выработала единый художественный метод – социалистический реализм.

Список литературы

1. Кожин В.В. Происхождение романа. – М., 1963.
2. Красная новь. – 1925. – Кн. VI.
3. Леонов Л. Собр. соч. в 10-ти тт. Т. 10. – М., 1984.
4. Маркс К., Энгельс Ф. Собр. соч. Т. 42.
5. Полянский В. Вопросы современной критики. – М.-Л., 1927. – С. 253. (Цит. по: История советской многонациональной литературы. Т. 1. – М., 1970. – С. 126).
6. Семенова С. Парадокс человека в романах Леонида Леонова 20-30-х годов // Вопросы литературы. – 1999. – Сентябрь-октябрь.
7. Шагинян М. Собр. соч. в 2-х тт. – М., 1958.
8. Шамота Н. О гуманизме, о свободе. Проблемы литературы социалистического реализма. – М., 1978.

Юрченко Д.Н., kaleidoscopedasha@mail.ru
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир

ПОЭТИЧЕСКАЯ МЕТАФОРА: СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ТЕРМИНУ

Аннотация. Автор статьи рассматривает метафору как термин науки вообще и литературоведения в частности, в качестве примеров приводит несколько терминов из разных источников, анализирует их и выделяет наиболее полную, на его взгляд, трактовку. Статья содержит сведения о принципах и результатах попыток классификации метафоры, о проблемах выделения разновидностей тропа, о вопросах формирования единой системы структурирования метафоры.

Ключевые слова. Троп, метафора, конвенциональный подход, инновационный подход, классификация метафор.

Annotation. The author of the article considers the metaphor as a term of science in General and literary studies in particular, as examples gives a few terms from different sources, analyses them and selects the most complete, in his view, interpretation. This article contains information about the principles and results of the attempts at classification of metaphor, the problems of selection of varieties of trail, about questions of formation of uniform system of structuring metaphors.

Keywords. Trope, metaphor, conventional approach, innovative approach, the classification of metaphors.

Прошло больше двух тысяч лет с того момента как Аристотель представил свою теорию метафоры, изложенную в «Поэтике». Метафора, по Аристотелю, это «приложение к одной вещи имени, принадлежащего другой». Данное определение легло в основу развития конвенционального подхода к изучению метафоры и, в своё время, послужило поводом для рассмотрения метафоры с инновационных позиций. Первые попытки классифицировать метафору также принадлежат древнегреческому философу. Согласно его теории, «мы можем приложить (1) имя рода к элементу рода, или (2) имя элемента рода приложить к роду, или (3) имя одного элемента рода приложить к другому элемен-

ту того же рода, или (4) перенос может основываться на пропорции» [1].

Метафора со времён Аристотеля до наших дней интересует исследователей самых различных сфер научного познания мира. Цель нашего исследования – рассмотрение современных подходов к термину «поэтическая метафора».

Как конвенциональный, так и инновационный подходы к изучению метафоры позволяют нам судить о ней как о бездонном колодце, не исчерпывающем свои смыслы с течением времени, т.к. благодаря неоднозначности, обоснованной восприятием автора и восприятием читателя, которые априори отличны друг от друга ввиду различных когнитивных потенциалов, данный троп может быть интерпретирован бесчисленное множество раз. С помощью метафоры, как в нашем сознании, так и в художественном тексте, формируется модель мира, порождённая абстрактным мышлением, которое в свою очередь базируется на понятиях, усвоенных человеком в процессе познания окружающего мира. Для процесса рассмотрения читателем метафоры с того или иного ракурса наличие сведений, как о сущности термина, так и об исходных доменах, на основе которых создаётся проекция в область нового смысла, необходимо.

«Краткий энциклопедический словарь» определяет метафору как «вид тропа, образованного по принципу сходства; одно из средств усиления изобразительности и выразительности речи». В словаре даётся историческая справка о зарождении и становлении метафоры, её эволюции в различных областях знания; затрагивается вопрос о важности эклектичного подхода в процессе анализа данного понятия, т.к. синтез научных сведений о метафоре позволяет представить её в качестве многомерного явления. Несмотря на обилие приводимых сведений, считаем представленную информацию разнородной и недостаточно полной, а трактовку интересующего нас термина несостоятельной ввиду малого охвата необходимых для понимания сущности метафоры информационных полей.

В «Словаре лингвистических терминов»: «Метафора – это троп, состоящий в употреблении слов и выражений в переносном смысле на основании сходства, аналогии и т.п.» [4].

Согласно определению, данному в «Литературном энциклопедическом словаре», метафора, метафоричность (греч. *metaphorv*) – это «вид тропа, перенесение свойств одного предмета (явления или аспекта бытия) на другой, по принципу их сходства в каком-либо отношении или по контрасту. В отличие от сравнения, где присутствуют оба члена сопоставления, М. – это скрытое сравнение, в котором слова «как», «как будто», «словно» опущены, но подразумеваются» [5]. Данную трактовку термина мы принимаем в качестве основополагающей в нашем исследовании.

В метафоре образы сливаются воедино, создавая когнитивный кластер, объединяющий, на первый взгляд, абсолютно разнородные элементы. За это уникальное свойство – совмещать несовместимое – метафора характеризуется как явление экспрессивное, порождённое, в большей мере, бессознательным порывом, потоком внезапно нахлынувших ассоциаций и настроений. Тем не менее, метафоры «образуют согласованные системы, в терминах которых мы осознаём наш опыт» [7].

Широкий функциональный спектр данного тропа позволяет обнаруживать новые смыслы не только в рамках рассмотрения отдельных единиц языка, но в контексте целых произведений или литературных циклов, где метафора может выступать в качестве концепта «вновь воссозданной действительности». Данная особенность метафоры позволяет использовать её в качестве инструмента «структурирующего наше восприятие, мышление» [7], собирать монументальные метафорические мозаики, фрагменты которых могут быть разбросаны автором на разных этапах осмысления произведения, т.к. метафора – это «многоуровневый источник нового света, бросаемого на старые темы» [5].

В литературоведческой науке традиционно выделяют два типа метафоры. Обе разновидности основаны на контекстуальном взаимодействии предметов и явлений окружающего мира человеком. Их отличие проявляется в разной направленности смысловой динамики. Так, первый тип метафоры характеризуется уподоблением «предметов и явлений мертвой природы» [10] проявлениям живого мира, в частности, свойствам человеческой сущности; другой тип характеризуется обратным процессом, в котором происходит замена «явлений порядка нравственного и психического – явлениями порядка физического» [Там же].

Н.Д. Арутюнова осуществляет подход к классификации метафоры с точки зрения её функциональности, на основе чего выделяет четыре вида метафоры: номинативную, образную, когнитивную и генерализирующую. Номинативные метафоры представляют собой замену одного значения другим; образные способствуют развитию иносказательных значений и категории синонимичности; когнитивные возникают в процессе переноса значения, создавая тем самым условия для развития полисемии; генерализирующие метафоры принято считать результатом процесса развития когнитивной метафоры (достижение результата осуществляется посредством разрушения логических границ в лексических структурах слов, что стимулирует появление логической полисемии) [2].

В.М. Москвин отмечает, что до настоящего времени не разработано ни единой классификации метафор, ни «свода параметров, по которым она может производиться», т.к. выбор критериев для выделения разновидностей данного тропа основан на мотивации того или иного исследователя, подходящего к рассмотрению метафоры с позиции личной заинтересованности в раскрытии определённых сторон, что сказывается в представляемых исследователями классификациях на полноте охвата содержания и специфике реализации тропа. Задачи по систематизации метафор Москвин считает «неотложными для отечественной науки о языке».

Среди исследователей распространённым является мнение о том, что В.М. Москвин, разрабатывая свою классификацию, дополнял и уточнял классификацию, предложенную Ш. Балли. Москвин, вслед за швейцарским лингвистом разделяет метафоры на мертвые и образные. Особенность подхода русского лингвиста заключается в выделении трёх основных направлений, по которым ведётся классификация тропа, в соответствии с ними выделяют следующие классификации: 1) структурная; 2) семантическая; 3) функциональная. Данные направления также имеют ответвления. В систематизации метафор Москвин опирается на ряд критериев, определяющую роль играет: а) своеобразие планов содержания метафоры; б) своеобразие способов выражения метафоры; в) степень независимости от контекста; г) функциональная специфика [8]. Диапазон функций и смыслов метафоры,

охватываемый классификациями Москвина позволяет осуществлять фундаментальный подход в изучении тропа. Именно поэтому считаем его систематизацию приоритетной.

Мы отметили многообразие трактовок термина «метафора», указали на их сходства и различия, обосновали выбор определения тропа, которое считаем более полным; рассмотрели несколько подходов к классификации метафоры, раскрыли особенности существующих разновидностей. Особое внимание уделили смысловой нагрузке и когнитивной функции, носителем которых является исследуемый троп. Метафора – многогранное явление в науке. Уделяя внимание его исследованию, мы увеличиваем своё понимание мира и приближаемся к всечеловеческому духовному единению, основанному на всеобщих смыслах, которыми изобилуют миллиарды картин мира, создаваемых каждым из нас.

Список литературы

1. Аристотель. Этика. Политика. Риторика. Поэтика. Категории. – Минск: Литература, 1998.
2. Арутюнова Н.Д. Языковая метафора (синтаксис и лексика) // Лингвистика и поэтика. – М.: Наука, 1979.
3. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс: теория метафоры. – Москва: Русский язык, 1990.
4. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Советская Энциклопедия, 1969.
5. Калашникова Л.В. Метафора – средство познания мира и виртуализации действительности // Грамота, 2007. № 3 (3): в 3-х ч. Ч. I. С. 99-101.
6. Литературный энциклопедический словарь. Под общ. ред. В.М. Кожевникова, П.А. Николаева. Редкол.: Л.Г. Андреев, Н.И. Балашов, А.Г. Бочаров и др. – М.: Сов.энциклопедия, 1987.
7. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон. – М.: Едиториал УРСС, 2004.
8. Москвин В.П. Русская метафора. Очерк семиотической теории. – Москва: Ленанд, 2006.
9. Москвин В.П. Русская метафора: параметры классификации // Филологические науки, №2, 2000.
10. Томашевский Б. Теория литературы. – Москва: ГИЗ, 1931.

РОМАНТИЧЕСКОЕ МИРООЩУЩЕНИЕ Н. ГУМИЛЕВА

Аннотация. *В статье рассматриваются ранние сборники стихов поэта и становление его мироощущения. В стихотворениях ярко проявляется мистическое содержание, расширение художественной впечатлительности при помощи символа, внутренний мир героя.*

Ключевые слова. *Серебряный век, романтическое мироощущение, романтика, экзотика, символ.*

Annotation. *The author considers the early poems of the poet and the formation of his world perception. Mystical content, the expansion of artistic sensibility with symbols, the inner world of the hero are pronounced in the poems.*

Keywords. *Silver age, a romantic attitude, romance, exotic, symbol.*

Николай Гумилёв являлся одним из ярких представителей Серебряного века. За свою короткую жизнь он написал множество пьес, осуществлял переводы, писал прозу и критические статьи, а также издал девять сборников стихов. Близкий друг Н. Гумилёва Г. Иванов написал о нём: «Он твёрдо считал, что право называться поэтом принадлежит только тому, кто в любом человеческом деле будет всегда стремиться быть впереди других. От природы робкий, тихий, болезненный книжный человек, он приказал себе быть охотником на львов, солдатом, награждённым двумя Георгиями, заговорщиком, рискующим жизнью за восстановление монархии» [4, с. 36-37].

Мужество и волевое устремление уже на первых порах его творчества характерны для его музыки. Эта мужественность находит своё отражение и в выборе тем и в самом ритме его стихов. «Путь конквистадоров» открывает его творчество и сразу представляет читателю его любимого героя – «открывателя новых земель». «Я конквистадор в панцире железном...», – таков его первый образ, который станет гербом поэта, словно взятым из средневековья [6, с. 137].

Сборник Н. Гумилёв никогда не переиздавал, откровенно давая понять, что считает первую книгу пробой пера, уроком, подготовкой к творчеству, но не самим творчеством. Только три стихотворения из всего сборника, да и то переделанные, счёл он возможным потом «вернуть» читателям. Однако и в них названия сменил: «Сонетом» стало программное юношеское стихотворение «Я конквистадор в панцире железном...», «Балладой» – «Сказка о королях»; «Оссианом» – «Грёза ночная и тёмная...».

Первая, в сущности ученическая, книжка, полная подражаний и книжной романтики, всё же была замечена. В. Брюсов, довольно ясно сказав о «перепевах» и повторениях молодым поэтом заповедей декадентства, выдал своего рода аванс: «*В книге есть и несколько прекрасных стихов, действительно удачных образов. Предположим, что она – только «путь» нового конквистадора и что его победы и завоевания впереди*» [5, с. 302-303]. Это было для Н. Гумилева важным, и, с присущей ему памятьливостью, он долгие годы хранил признательность своему открывателю: сначала – как любимый и прилежный ученик; затем – как коллега и даже оппонент. «Путь конквистадоров», конечно, не просто добросовестно выполненный «урок», а и начавшее оформляться, очерчиваться самостоятельное миропонимание.

Стихотворение «Я конквистадор в панцире железном...» открывает сборник «Путь конквистадоров». В стихотворении Н. Гумилёв отождествляет себя с конквистадором «в панцире железном», преследующим звезду, то есть нечто удалённое и недоступное, можно даже сказать, возвышенное. Путь конквистадора нелёгкий, он проходит «по пропастям и безднам». И мы понимаем, что помочь на этом пути ему никто не может. Образ конквистадора имеет особое смысловое значение. Кто такой конквистадор? Это участник завоевательных походов. Следовательно, это не просто странник, потому что он имеет перед собой определённую цель. Конквистадор верит, что его путешествие не пройдёт даром, что он обязательно добьётся своей цели, найдёт то, что ищет, преодолев все трудности, которые встретятся на его пути.

Стремление искать и находить, сражаться и побеждать в ранней лирике Н. Гумилёва занимает главное место. Возможно, это

связано с личным стремлением Гумилева посетить дальние страны. Это его существенная черта и как личности, и как поэта. Об этом же пишет и Ю. Зобнин во вступительной статье в книге о Н. Гумилеве: *«У гумилёвских завоевателей главная цель – возможно полное видение мира, а достижение этой цели находится на стезях движения»* [3, с. 14].

В первом сборнике Н. Гумилёва «Путь конквистадоров» всё сводится к достижению цели, борьбе, битве между злыми и добрыми силами. Но, конечно же, самым главным в нём является путь. Это подчёркивается даже чисто грамматическими средствами: во всех стихотворениях, к примеру, время представлено глаголами настоящего и будущего времени. Герой устремлён в будущее [1, с. 29].

Известно, что сборник своих юношеских стихов Н. Гумилёв не переиздавал, считая его несовершенным. Однако выраженные в нём духовные запросы получили дальнейшее развитие. Это особенно чувствуется во второй книге «Романтические цветы».

В «Романтических цветах», как и во всех книгах Н. Гумилёва, по мнению Ю. Зобнина, «тема «движения», которое раскрывается, прежде всего, как «перемещение в пространстве», «путешествие», традиционно находится в числе «приоритетных», программных тем [3, с. 3-4].

В стихотворении «Сонет» мы видим всё того же конквистадора, который стремится достичь своей цели – найти лилию (символ победы). Герой готов рисковать жизнью и идти до конца, ему не страшна даже смерть.

Тема завоеваний также прослеживается в стихотворениях «Смерть», «После победы», «Помпеи у пиратов», «Неоромантическая сказка», «Нас было пять...». Но она раскрыта особенно. Время разделено здесь на прошедшее и настоящее. В прошедшем времени мы наблюдаем война смелого, наводящего ужас на людей, как, например, в стихотворении «Нас было пять...»

В настоящем же времени мы наблюдаем война, разочаровавшегося в жизни. Например, в стихотворении «После победы» герой восклицает: *«Почему же не счастлив я, словно дитя, / Почему не спокоен, подобно царю?»* [2].

В книге «Романтические цветы» почти во всех произведениях действие происходит в прошедшем времени, что соответствует концепции цикла: лирический герой живёт прошлым, его интересуют древние сказания, старинные легенды и мифы, а также свои давние сны. Это видно на примере таких стихотворений, как «Баллада», «Ужас», «Оссиан», «Смерть», «Мечты», «Заклинание», «Ягуар», «Основатели», «Мореплаватель Павзаний», «Неоромантическая сказка». По своему семантическому оттенку это время можно назвать «ценное прошедшее».

Поэт стремился в стихах этого сборника ко всему необычному и, прежде всего, к экзотике. Д. Соколова в статье «Поэтическая фауна Н.С. Гумилёва» утверждает: «*Поэтическая фауна в произведениях мэтра акмеизма весьма богата и разнообразна, в ней обитают все классы мира животных*» [7, с. 129]. Заметим, что, чаще всего, это экзотические хищные животные. То, что Н. Гумилёв населяет свой поэтический мир большей частью необычными животными, не странно и в целом характерно, как замечает М. Эпштейн, для поэзии серебряного века. Это можно проследить на примере творчества и таких поэтов, как В. Брюсов, К. Бальмонт, В. Хлебников и др. В животных поэтов привлекала таинственность, непостижимость, отчуждённость от человеческого мира. Экзотика служила раскрытию иноприродности самой звериной души. Экзотика Н. Гумилёва не случайна. Поэт тяготел ко всему необычному, что и нашло отражение в его стихах.

Это было время именно исканий, и сами по себе эти искания достаточно полно выражены Н. Гумилёвым в письме к В. Брюсову от 7 марта 1908 года по поводу брюсовского стихотворения «Поэту»: «*На днях я получил № 1 «Весов» и пришёл в восторг, узнав, что «всё в жизни – лишь средство для яркопевучих стихов». Это была одна из сокровеннейших мыслей моих, но я боялся оформить её даже для себя и считал её преувеличенным парадоксом*» [5, с. 14]. «Одна из сокровеннейших мыслей» к тому времени уже начала получать воплощение в экзотических стихах. Романтика и экзотика прекрасно уживалась в поэте, с его трезвым отношением к поэзии, это было делом его жизни [5, с. 14-17]. Сборник «Романтические цветы» как раз и представляет собой уход от современности, в прошлое, чтобы найти какие-то идеалы.

В ранней лирике поэта наблюдаются черты символизма: мистическое содержание стихотворений, расширение художественной впечатлительности при помощи символа, во многих стихотворениях показан внутренний мир героя. Важно отметить и наличие художественных особенностей, которые восходят к традициям устного народного творчества (наличие устаревших слов, обилие эпитетов). Но нельзя и не указать начавшийся процесс отступления поэта от символизма. Н. Гумилев формировался как уникальный поэт серебряного века.

Список литературы

1. Верховолова Е.В. Время в поэзии Н. Гумилева // Русская речь. – 2009. – № 1.
2. Гумилев Н.С. Стихи // Режим доступа: <https://gumilev.ru/verses/394/>.
3. Зобнин Ю.В. Странник духа // Н.С. Гумилев: pro et contra. – СПб, 1995.
4. Нелюбина Т. Поэт, драматург, воин // Патриот Отечества. – 2006. – № 4.
5. Панкеев И.А. Посредине странствия земного // Гумилев Н. Избранное. – М., 1990.
6. Собрание биографий. – Челябинск, 2003.
7. Соколова Д.В. Поэтическая фауна Н.С. Гумилева // Вестник МГУ. – Сер. 9. – Филология. – 2006. – № 1.

РАЗДЕЛ 8. ГОСУДАРСТВЕННЫЙ И НАЦИОНАЛЬНЫЙ ЯЗЫКИ: АКЦЕНТЫ И ПРИОРИТЕТЫ

Агаева З.Х., zulfiyye.agayeva.1964@mail.ru
Ленкоранский государственный университет
г. Ленкорань, Азербайджан

СИСТЕМНЫЙ ХАРАКТЕР И УСЛОВИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ АКЦЕНТА ТЮРКОЯЗЫЧНЫХ

Аннотация. *В статье рассматривается системный характер акцента. Акцент является своего рода паспортом, по которому можно установить национальность учащихся. Изучая акцент, можно выявить существенные стороны фонологической системы языка обучающегося. Системный характер акцента подтверждается тем, что он проявляется в звукоупотреблении, ритмике, интонировании, стало быть, представляет собой систему отклонений от норм изучаемого языка, соответствующих как парадигматике и синтагматике языка.*

Ключевые слова. *Акцент, фонологическая система, отклонение, звукоупотребление, парадигматика, синтагматика.*

Abstract. *The article deals with the systematic character of the accent. Accent is a kind of identity card to maintain the nationality of students/ studying the accent it is possible to find out essential features of phonological system of student`s language. Systematic character of the accent is confirmed by its use in sounds, rythm, intonation and therefore it represents the system of deviations from the norm of the learning language, which corresponds to paradigmatics and syntagmatics of the language.*

Keywords. *Accent, phonological system, deviation, use of sounds, paradigmatics, syntagmatics.*

А.А. Реформатский отмечал, что иностранный акцент необходимо рассматривать как «подчинение чужой фонетики фонетическим навыкам своего языка» [4, с. 154].

То, что акцент - это система, а не «простое коверканье» чужого языка (А.А. Реформатский), подтверждается наличием определённых отклонений в речи иностранцев, по-разному вла-

деющих русским языком, имеющих разный возраст, разную языковую подготовку и разный культурный уровень. Это подтверждается материалом русской речи нерусских учащихся многих национальностей [4, с. 154].

Известно, что в результате контрастивного сопоставления, возможная лингвистическая модель акцента конкретного языка, ибо акцент как категория не языка, а речи может быть установлен с достаточной степенью объективности только в процессе речевой деятельности.

Затрагивая вопрос о том, нужно ли преодолевать акцент в произношении, мы исходим из двух моментов:

а) язык в функции общения; б) цели обучения.

Очень важно показать учащимся, что они говорят неправильно, и раскрыть на конкретных примерах сущность акцента и причины его возникновения. Сознательное отношение к произношению способствует тому, что у учащегося «уточняется слуховая моторика».

Практика показывает, что с особым вниманием учащиеся воспринимают сопоставительные моменты, так как последние пробуждают у них интерес к фонетической системе не только русского, но и родного языка.

Задача безакцентного владения речью чрезвычайно сложна. Так, ещё Н.С. Трубецкой отмечал, что даже при «прекрасном» владении звуковой системой второго языка у обучающегося все же остаются «отдельные характерные признаки чужого акцента» [6, с. 61]. При затруднении общения важно определить диапазон отклонений, который необходимо преодолеть в первую очередь. И здесь же важно учитывать прежде всего отклонения на уровне фонем и фонемных оппозиций, места словесного ударения и типа интонационных конструкций, обуславливающих нарушение или значительное затруднение общения.

Фонологические ошибки на твёрдость-мягкость согласных очень затрудняют коммуникабельность, соблюдение же других фонологических признаков способствует передаче в целом правильной информации на русском языке. В то же время многочисленные фонетические ошибки в основном не мешают правильному приему речи слушающим. Конечно, слушающий улавливает полумягкость мягких, полувзвонкость звонких со-

гласных фонем, их различные позиционные вариации, отличные от нормальных русских, разнообразную количественную редукцию гласных, но всё же понимает благодаря соблюдению основных фонологических параметров звуков-фонем.

Ещё А.А. Реформатский при разработке фонетического минимума для нерусских учащихся писал: «Надо по-русски произносить так, как произносят сами русские, говорящие на русском литературном языке» [5, с. 7].

Такой подход поможет преодолеть у учащихся потребительски-примитивное отношение к языку. Важно показать, что для владения языком одного «понимания» на уровне элементарного бытового общения недостаточно. Следует внушить учащимся, что уровни владения языком и речью бывают разные, а на продвинутом этапе обучение стоит задача овладения нормами современного литературного языка, обеспечивающего культурное общение.

Если ученик говорит с устойчивым акцентом – это значит, что неправильный навык находится в стадии автоматического действия и для его исправления нужна активная повторяемость упражнений с целью деавтоматизации привычной ошибки, а не «анализ ошибки». Ученик может исправить ошибку, даже объяснить её, но это не гарантирует того, что она вновь не возникнет.

Говоря о преодолении акцента, нельзя не учитывать особенностей обучения произношению в условиях языковой среды. Обучение языку вне языковой среды в значительной степени обедняет учебный процесс, ибо он не подкреплён такими внелингвистическими факторами, как общность социальных знаний, этических оценок, эстетических вкусов, жестов, мимики и т.д., т.е. того, что принято называть фоновыми знаниями. В языковой среде нерусский «поневоле» изучает язык, причем язык живого общения, в живых ситуациях. Весьма благоприятствующим моментом при этом являются средства массовой коммуникации: радио, телевидение, кино, собрания и т.д. Центральной методической задачей обучения произношению на продвинутом этапе является стимуляция активности учащихся в работе по преодолению акцента. Средства такой стимуляции:

1) овладение орфоэпическими нормами русского языка в связи с повышением культуры речи;

2) овладение языком как формой поведения.

В преподавании русского языка нерусским учащимся прочно укоренился сопоставительный метод. И это не случайно. Только при сопоставлении систем можно определить причину межъязыковой интерференции и найти наиболее оптимальные пути постановки произношения для лиц той или иной национальности.

Нужно отобрать фонетический материал так, чтобы он «работал» универсально для каждой национальности и вместе с тем не был избыточным по своей информативной заданности и коммуникативной направленности, чтобы «бил в цель».

Особенности акцента тюркоязычных учащихся мы рассматриваем в соответствии с организацией русского консонантизма по четырём противопоставлениям:

по твёрдости/мягкости;

по глухости/звонкости;

по месту образования;

по способу образования.

Наибольшую трудность для тюркоязычных представляет оппозиция согласных фонем по твёрдости/мягкости, что объясняется отсутствием её в фонологических системах тюркских языков.

Известно, что наличие твёрдых и мягких звуков составляет одну из характернейших особенностей именно русского языка.

Палатализация согласных известна и тюркским языкам, однако в отличие от русского, она не имеет фонологической значимости, обусловлена лишь позицией в слове и определяется дополнительной артикуляцией согласных при передних гласных. В русском языке же данная категория автономна по своей функциональной значимости, что подтверждено экспериментально.

Тюркские языки, в отличие от русского, относятся к типу языков с ярко выраженной вокалической структурой не только в количественном отношении, но и по доминирующей роли слога и тембровой окраске слова в речи в целом.

Если в русском языке активная роль внутрислоговой аккомодации принадлежит согласному, то в тюркских языках эту роль

выполняет гласный. В тюркских языках в фонетическом слове наличествуют либо передние, либо задние гласные, стало быть, не может быть стечения в пределах слога и слова мягких и твёрдых согласных.

Явления сингармонизма в тюркских языках и дизнобемольного сингармонизма в русском языке контрастно противопоставлены, и эта контрастность не отражается на овладении учащимся фонологической оппозицией твердости/мягкости в русском языке.

О закономерности и оправданности ошибок тюркских учащихся в произношении таких слов, как *пил-пыл*, *бил-был*, пишет и М.А. Баскаков [4, с. 154].

Итак, отработка произношения согласных на уровне оппозиции по твёрдости/мягкости превращается в важную методическую проблему в работе с учащимися тюркской группы языков. Задача заключается в обработке или коррекции не только мягких согласных, но, как справедливо отмечает В.В. Виноградов, и твёрдых: «В произношении иностранцев не только русские мягкие звучат искажённо, но и русские твёрдые: в первых отсутствует необходимая палатализация, во вторых – веларизация. В этом отношении, - продолжает он, - корреляция по твёрдости – мягкости может считаться более трудной по сравнению с корреляцией по глухости-звонкости...» [3, с. 34].

Наблюдения над акцентом нерусских учащихся позволяют сделать вывод, что в указанных позициях он выражен достаточно ярко. В конце слова и перед согласными наблюдается неразличение фонем по твёрдости/мягкости, вследствие чего допускаются многочисленные отклонения. Наиболее «опасные» среди них находятся на уровне смыслонарушения: вместо *быть*, *даль*, *горько* произносится *быт*, *дал*, *горка*.

Позиция смягчения согласных перед [j] не свойственна тюркским языкам. Учащиеся допускают регулярные ошибки в словах типа *льет*, *скамья* и т.п. Нередки случаи искажения смысла: *сьел*, *семья*, *колья-сел*, *семья*, *Коля*.

В тюркских языках, как правило, согласные перед передними гласными [е, и] смягчаются, а перед непредними [а, о, у] и др. остаются твёрдыми. В таких словах, как *тихий*, *сирень* учащиеся склонны произносить согласный смягченно. Такие же слова, как

тяну, вел вызывают значительные трудности. Акцент выражается как в отсутствии палатализации [тану, вол], так и в произнесении напряжённых, йотированных гласных типа [вол] вместо [в'ол].

Явления ассимилятивной мягкости согласных не свойственны тюркским языкам. По этой причине, а также в связи с тем, что графически эта мягкость никак не обозначается, учащиеся испытывают большие трудности при овладении ею. Процесс ассимилятивного смягчения согласных не выдерживается последовательно в современном русском языке. Имеются случаи двойного произношения: [*ʃ n*] *ереди*, [*ɛn*] *еред*. Учащимся следует давать такой материал, в котором наиболее последовательно проводится смягчение согласных.

В артикуляции отдельных звуков наблюдается субституция, или перенос позиционного навыка родного языка. Например, твёрдые шипящие *ж, ш* могут быть и твёрдыми, и мягкими – в зависимости от соседнего гласного: [жык] побороть и [жик] сустав. В других тюркских языках [ш] и [ж] произносятся несколько смягченно по сравнению с русскими, а в узбекском звук [ж] редко встречается, здесь, как правило, функционирует парная звонкая аффриката [дж]. Звук [л] вызывает определённые трудности как в мягком, так и в твёрдом выражении, так как в большинстве тюркских языков представлен одной фонемой, средней между русскими [л и л']. По мнению некоторых методистов, для тюркоязычных учащихся более трудным является твёрдый [л].

Звуки [ж, ш] отсутствуют в указанной группе языков, в русской речи тюркских учащихся они подменяются звуками [ш, ж] разной степени смягчения в зависимости от позиции в слове. Например, в слове щитзвук [ш] реализуется как мягкий [ш], а в слове *плаща* – как твёрдый [ш].

Наличие аффрикаты [дж] в отдельных языках приводит к субституции при употреблении таких слов, как *тиджак, джинн, джем* и др., где сочетание [дж] произносится как [дж'].

Другим противопоставлением согласных фонем, представляющим объект нашего внимания, является оппозиция по глухости/звонкости.

Русскому языку свойственны полновонкие согласные, в реализации которых голос участвует на протяжении всего звучания

от экскурсии до рекурсии звука. В других языках имеются полувзвонкие согласные, которые характеризуются наличием голоса не на всем участке звучания звука, а только определённой его части.

В тюркских языках полувзвонкость может проявляться в определённых позициях. Это важно учитывать потому, что наличие общего фонологического признака глухость/звонкость в русском и тюркском языках не гарантируют проявления интерференции в силу идиоматичности фонологических систем и артикуляционных баз. Об этом пишет А.В. Васильев: «Так, например, в русском и большинстве тюркских языков имеется «общее» противопоставление. Произношение русских слов *пыл* и *был* и т.п. в виде одного того же слова *был* и *пыл* является обычным для представителей ряда тюркских языков, имеется нейтрализация названных фонем в начале слова в виде одного и того же варианта [п] или [б] [2, с. 103].

В тюркских языках имеется аналогичная оппозиция, однако данное противопоставление недостаточно последовательно выдерживается.

Определённое влияние на акцент в оппозиции глухость-звонкость оказывают различия в области консонатной сочетаемости в русском и тюркском языках.

Известно, что тюркские языки избегают консонатных сочетаний в начале и в конце слов. В этой связи возникают такие позиции в слоговой структуре русской речи тюркоязычных билингвов, которые «диссонируют» закономерностям русского языка. Так, например, учащиеся некоторых национальностей вставляют эпентетические гласные в сочетания шумный + сонорный (слова типа *снова*, *злой*, *звал*), что сказывается на произнесении шумных: перед эпентетическими гласными они идентифицируются.

Известно, что отмеченные выше оппозиции согласных являются наиболее продуктивными в системе русского языка.

Сопоставительный анализ систем русского и тюркских языков позволяет определить локальные поля вероятности интерференции на системном и функциональном уровнях. Наблюдение над акцентом тюркоязычных учащихся выявляют наиболее характерные отклонения в реализации согласных фонем, объ-

единённых по признаку места и способа образования. Отметим наиболее характерные из них. Русские губные [п, п', б, б', ф, ф', в, в', м, м'] отличаются от тюркских прежде всего наличием палатальности. В известных тюркских языках отсутствуют губно-зубные [в, ф] и заменяются губно-губными [б, п]. Отсюда характерный акцент типа [п]орма, б]ыл вместо [ф]орма, [в]ыл и т.п.

В тюркских языках отсутствует аффриката [ц]. Как правило, она заменяется звуком [с], иногда сочетанием [тс]. Отсюда такие черты акцента, как [селый, литео] вместо *целый, лицо*.

В тюркских языках ударение не обладает столь ярко отраженной доминантной функцией: не выделяют слоги слова в потоке речи, вследствие чего ударные слоги мало чем отличаются от безударных по качеству наполняемых их фонетических элементов. Ударные гласные могут отличаться от безударных только количественно. Редукционная динамика русского слова представляет очень большие трудности для учащихся, характерной чертой их акцента является «оканье» и «еканье», т.е. произношение гласных полного образования на месте редуцированных, например: вместо [горът], [висна] - [горот, весна] (город, весна) и т.п.

Нерусские учащиеся с родным языком тюркской группы испытывают очень большие трудности в овладении русским дизно-бемольным сингармонизмом, когда в одном слове сочетаются переднерядные и заднерядные гласные, мягкие и твёрдые согласные (*мыть, леса, милый* и т.п.).

Сопоставление систем русского и некоторых тюркских языков открывает, таким образом, путь к определению причин возникновения акцента и служит лингвистической основой отбора необходимого фонетического материала.

Рассмотрение акцента как системы неправильных навыков определяет специфику его преодоления. Эффективность преодоления акцента может быть достигнута тогда, когда обучающийся владеет как нормой, соотнесённой с парадигматикой языка и исходящей из функциональной обусловленности языкового элемента в системе, так и в нормой, соотнесённой с синтагматикой языка, предполагающей усвоение позиционных различий и вариантов, обусловленных этими позициями.

Преодоление акцента – задача большой трудности, и одна из её причин – разрушение привычки неправильного произноше-

ния, ибо уже закрепленные навыки проявляют большую устойчивость. Повторяемость должна обеспечить необходимую базу для того, чтобы отклонение было не только преодолено, но и «забылось», а правильный вариант вошёл в привычку. Таким образом, обобщая изложенное, можно сказать, что необходимость преодоления акцента определяется коммуникативной функцией языка: наличие его в произношении затрудняет языковое общение.

Список литературы

1. Баскаков М.А. Исследования по сравнительной грамматике тюркских языков. Фонетика. М, 1955. – с. 134.
2. Василев А.И. О построение русской фонетики для нерусских. – В сб. Вопросы фонетики в обучение произношению. М, 1975. – с. 103.
3. Виноградов В.А. Консонантизм и вокализм русского языка. - с. 34.
4. Реформатский А.А. Обучение произношению и фонология. – Филол. науки. 1959. № 2. – с. 154.
5. Реформатский А.А. Фонетический минимум при овладении русским произношением нерусских // Русский язык в национальной школе, 1961, № 4.
6. Трубецкой Н.С. Основы филологии. – с. 61.

Дащенко О.И., slov-dpt@chnu.edu.ua

Черновицкий национальный университет имени Ю. Федьковича,
г. Черновцы, Украина

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В ИНОЯЗЫЧНОМ ОКРУЖЕНИИ

Аннотация. *В статье исследуется неисконная русская речь украинских студентов. В ходе эксперимента применялись две принципиально различные методики: «включенное наблюдение» и «обратный перевод». Анализировались случайно порожденные тексты с констатацией определенных закономерностей и различий между речевым поведением на родном и неродном русском языке, а также устанавливались речевые предпочтения*

билингвов при употреблении тех или иных форм из одного и того же набора русских языковых средств.

Ключевые слова. *Неисконная русская речь, билингв, информант, «обратный перевод», «включенное наблюдение», норма.*

Annotation. *The article examines the non-Russian Russian speech of Ukrainian students. In the course of the experiment, two fundamentally different methods were used: "included observation" and "reverse translation". The randomly generated texts were analyzed with the statement of certain regularities and differences between speech behavior in native and non-native Russian, and verbal preferences of bilinguals were established when using certain forms from the same set of Russian language facilities.*

Keywords. *Non-Russian speaking, bilingual, informant, "reverse translation", "included observation", norm.*

В сложный период становления и самоутверждения новых суверенных государств главной опорой создания консолидированного многонационального сообщества с высоким уровнем экономического, научно-технического и духовного потенциала становится гуманитарная культура. Эта часть общечеловеческой культуры складывается из многих составляющих, но наиболее заметное место занимает здесь язык. В настоящее время идея национальной самодостаточности прочно владеет умами масс. Следовательно, актуализируются и проблемы взаимоотношений государственного языка и других языков в той или иной стране. Это касается прежде всего русского языка, который ранее являлся средством межнационального общения в России и других странах СНГ.

На территории Украины русский язык еще преподается факультативно (по желанию родителей) в школах отдельных регионов. Кроме того, в вузах страны существует такая специальность, как «Русский язык и литература».

Поэтому русский язык, особенно в его устной форме, довольно широко распространен в Украине. Однако функционирование русского языка в иноязычном окружении естественно, приводит к его неидентичности. Как пишет Л.П. Крысин, «давно замечено, что язык, длительно используемый не на территории его исконного распространения, приобретает специфические черты, затрагивающие не только его функционирование, но и фонетику, лексику, грамматику, т.е. строевые, структурные

компоненты» [2, с. 73]. Таким образом, мы разделяем точку зрения Ю.Н. Караулова о правомерности признания неисконной русской речи (под неисконной русской речью понимается совокупность текстов – как устных, так и письменных, – произведенных людьми, для которых русский язык неродной) одной из форм существования русского языка [1, с. 8].

Для экспериментального исследования неисконной русской речи в Украине нами были выбраны две принципиально различные методики: «включенное наблюдение» и «обратный перевод». Методика «включенного наблюдения» предполагала анализ случайно порожденных текстов с констатацией определенных закономерностей и различий между речевым поведением на родном и неродном русском языке. Методика «обратного перевода» использовалась для установления речевых предпочтений билингвов при употреблении тех или иных форм из одного и того же набора русских языковых средства. Эксперимент проводился на выборке, численностью 40 человек; информантами были студенты специальности «Перевод (русско-украинский)».

Записи русской речи билингвов обнаружили значительное увеличение аналитических способов выражения и редукцию традиционно-синтетических вариантов, свойственных общерусскому языковому типу. Анализ продуцированных информантами текстов (методика «включенного наблюдения») показал предпочтительное использование вместо глаголов состояние конструкции «стать + прилагательное». *Ср: Ты совсем стала худой; Он стал веселый и улыбнулся; Чтобы не стать пьяным...* Употребляют и глагольную конструкцию «*быть + глагол*». *Ср.: Я была поехала; Я была забыла; Я была поссорилаь.*

Активизация описательных оборотов легко объясняется приписываемой им универсальностью: этим способом легко преодолеваются все речевые трудности, связанные с обилием русских суффиксов, префиксов, с особенностями русского словообразования. По той же причине двуязычные информанты избегали выражений типа *задымление шахты, принимать лекарство, писать картину, созерцать море, создать поэму*, предпочитая свободные синтагмы с явно выраженным прямым семантическим согласованием: *шахта в дыму, пить лекарство, рисовать картину, смотреть на море, написать поэму*. Значение способа действия

часто передается аналитически «начать / кончить + инфинитив». Ср.: *я хотела начать играть на пианино (заиграть). Грибы вари (провари) долго, часа два.* Значение уменьшительно-смягчительного способа передавалось только описательно. Ср. *Дверь была немного открыта (приоткрыта); Немножко поплакала, погрестила (но не всплакнула, взгрустнула).*

Наблюдается стремление к употреблению беспрефиксных глаголов. Ср.: *Брось через забор (на не перебрось); Я его ждала два часа (но не прождала); Я прыгнула через лужу (но не перепрыгнула). Я не люблю его больше (но не разлюбила).*

Чтобы не утруждать себя поиском соответствующих других глаголов, информанты широко используют в качестве субститута глагол «сделать». Ср.: *Они сделали набор студентов на первый курс (но не набрали); Она сделала (но не написала) диссертацию; Ты сделал уроки? (но не выучил); мы сделали тематическую выставку (но не подготовили).*

Что касается фонетического уровня билингвов, то он все быстрее движется к упрощению и обобщению законов дистрибуции фонем. В близкородственных языках усилилось влияние родного языка на русское произношение. В русской речи украинцев наблюдаются следующие отклонения от нормы:

I. В области русского вокализма обнаруживается полное отсутствие редукции безударных гласных [а], [о], [э]. Особенно наглядно это демонстрирует произношение слов, одинаково пишущихся в обоих языках. Например, слова голова, дорога, трава, трав, ложка, весело, весна в русском языке звучат как [гьл'ва'], [д'л ро'гь], [тр'ва'], [траф], [ло'шкь], [в'эс'ьль], [в'и'сна'], а в украинском языке – как [голова'], [доро'на], [трава'], [траў'], [весна'].

II. Отличительными особенностями произношения в области русского консонантизма являются:

1) отсутствие смягчения губных звуков перед мягкими губными [вм'эст'ь];

2) не смягчаются зубные звуки перед мягкими зубными и мягкими губными [зд'эс']; [св'эт'];

3) твердо произносятся и некоторые сочетания «зубной согласный + л» [мысл'и], [сл'озы], сочетания [дн], [тн], [дн'а], [лп'атн'ьжъ];

4) твердое произношение мягких в конце слова, [л'уб'оф], [стэ'н], [го'лун];

5) в конце слова звуки парные по звонкости / глухости не оглушаются [м'роз], [роз], [го'луб].

6) массовый характер носит ненормативное произношение русского взрывного [г] как фрикативного [h] [ho'рѣт], [ho'ст'и],

7) в русском языке парными по звонкости / глухости являются [г/к], но под влиянием украинского языка все чаще в речи появляется чередование [г/х] [но'хт'и], [сн'э'х], [лук].

8) мягкое произношение [ц] [л'э'кциѣ], [п'л'иц'иѣ], [р'ѣв'л'иц'иѣ];

9) в области акцентологии также ощущается влияние украинского языка *кранива'*, *верба'*, *ма'ляр*, *шо'фер*, *коро'мысло*, *за'гадка*, *руко'пись*, *кре'мень*, *ре'мень*.

В последнее время информационное поле русского языка значительно сократилось в Украине, это, на наш взгляд и послужило причиной разбалансированности фонетического уровня русского языка в неисконной речи украинцев.

При использовании методики «обратного перевода», информантам было предложено перевести украинский текст на русский язык, а потом сравнить его с профессиональным переводом. В процессе анализа переводных текстов нами были обнаружены следующие отклонение от нормы:

1) неправильное употребление собирательных числительных: *трое студенток*, *трое быков*, *по обеим берегам*, *по обоим сторонам*.

2) нередко смешиваются полные и краткие формы имен прилагательных и причастий: *Взволнован этим зрелищем, я стоял неподвижно несколько минут*; *Руки у него стиснутые в кулаки*;

3) неправильно употребляются безлично-предикативные формы на, -но, -то. *На картине изображено ребятишек*; *В романе раскрыто противоположность взглядов*;

4) типичная ошибка – это употребление самостоятельного деепричастного оборота: *Глядя на эту картину Шишкина, в глаза прежде всего бросается, какими красками она нарисована*;

5) смешение предлогов до и к: *пошел до сестры* (*пошел к сестре*); *из-за и через: опоздал через дождь* (*опоздал из-за дождя*); *из и с: пришел со школы* (*пришел из школы*), *в и у: записал*

у блокноте (записал в блокноте); за и о: вспомнил за друга (вспомнил о друге); по: бродил по лесах (русский предлог по управляет дательным падежом – бродить по лесам);

б) разнообразные стилистические погрешности:

а) тавтология: *Метеорологи заждались эту долгожданную весну;*

б) плеоназмы: *Но молодые юноши идут на фронт; Она была более прекраснее; Он был более серьезней;*

в) стилистическая несочетаемость: *А наряду с темными глыбами лежат камни;*

г) разрушение фразеологизмов: *От картины так и разит чистой;*

д) неудачный подбор синонимов: *Над лесом раздается голос ночной птицы.*

Таким образом, функционирование русского языка в иноязычном окружении обуславливает развитие в нем целого ряда характерных устойчивых черт, совокупность которых может приобрести даже статус узальной нормы. Но эти нормы вряд ли когда-то подвергнутся кодификации, поскольку в идеале сохраняется ориентация на нормы русского литературного языка.

Список литературы

1. Караулов Ю.Н. *О состоянии русского языка современности. Доклады на конференции «Русский язык и современность. Проблемы и перспективы развития русистики»* – М., 1991 / *Научные доклады высшей школы.* – 2015. – № 6. – С. 3-8.

2. Крысин Л.П. *Параметры варьирования русского языка в инонациональной среде «Национально-языковые проблемы» СССР и зарубежные страны.* М., 1990, с. – С. 72-84.

Донская Т.К., tamara2613@mail.ru

Ярош Н.Н., nikolai.jarosh@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры», г. Белгород

ПЕРСОНИФИЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ

Аннотация. *В статье рассматривается проблема персонифицированного подхода к изучению отечественной истории,*

заложенного российскими историками В.О. Ключевским, Б.Д. Грековым, В.В. Фортуновым и др.

Ключевые слова. *Персонафицированный подход, история в лицах, созидатели Руси-России, «человеческая история», межпоколенный диалог.*

Abstract. *The article considers the problem of personalized approach to the study of national history, founded by the Russian historian V.O. Klyuchevsky, B.D. Grekov, V.V. Fortunatov etc.*

Key words. *Personalized approach, the history of the people, builders of Russia, Russia, "human history", the intergenerational dialogue.*

В истории любого государства есть Личности, которые своими деяниями внесли исторически значимый вклад в становление и развитие различных аспектов политической, социальной, культурной, научной, духовной и других сторон жизни своего народа и государства, заслужив благодарность потомков, навеки войдя в их память, обогатив национальное сознание беззаветным служением Отечеству, росту благосостояния народа, его мировому признанию, часто жертвуя личными интересами.

О роли выдающихся личностей в истории Руси-России писали В.П. Татищев, М.В. Ломоносов, Н.М. Карамзин, А.П. Куницын, А.С. Пушкин, Ф.И. Буслаев, В.О. Ключевский и другие представители философии и социологии, науки и культуры, литературы и искусства, но наиболее ясно сформулировал свою позицию выдающийся исследователь отечественной истории XX века Б.Д. Греков: «...Народ был не простым свидетелем событий, а субъектом истории, непосредственно творившим эти события, самый непосредственным образом в них участвовавшим» [1, с. 5]. Академик Д.С. Лихачёв, разделяя взгляды своего знаменитого современника, восстановившего значение исторической науки в 30-е годы XX века в СССР, считая историю главной гуманитарной наукой («Человек, его личность – в центре изучения гуманитарных наук»), считал, что «*историческая наука отошла от непосредственного изучения человека. История человека оказалась без человека (выделено нами) <...>* Читательский интерес к истории растёт<...>но встреча читателей с историками в целом не получается, ибо читателей, естественно, интересует в первую очередь человек и его история.

В результате огромная нужда в появлении нового направления висторической науке – истории человеческой личности» [6, с. 87].

К этой же мысли пришёл и выдающийся историк второй половины XIX века Василий Осипович Ключевский (1841-1911), талантливый ученик своих любимых преподавателей Московского университета – историка С.М. Соловьёва и филолога Ф.И. Буслаева. Неизгладимое впечатление на него производили лекции Ф.И. Буслаева, посвящённые истории русского языка, в которых он убедительно обосновывал роль народа-языкотворца в создании «великого и могучего русского языка», ставшего государственным языком Руси-России для многонациональных народностей, сплотившего русичей (впервые это название населения Киевской Руси употребил автор «Слова о полку Игореве» (1195 год) в единое цивилизационное государство. И огромную роль в этом процессе признания Руси в качестве равноправного государства среди Европейских стран сыграло Крещение Руси, приведшее к единоверию, к росту городов и городского населения и ремёсел, к расцвету торговых и культурных связей с южными и западными славянами, с северными соседями и с Византией, строительству церквей и монастырей. Особенно бурно развивалось строительство городов при Ярославе Мудром (978-1054). Дальновидный и мудрый правитель, он понимал, что города предохраняют Русь от губительного изоляционизма: они играли ведущую роль в развитии политических, экономических и культурных связей с Византией и Дунайской Болгарией, мусульманскими странами, Передней Азии, тюркскими кочевниками причерноморских степей и волжскими булгарами, с католическими государствами Западной Европы. В городской среде усваивались, сплавливались и по-своему перерабатывались и осмысливались разнородные культурные элементы, что в сочетании с местными особенностями придавало древнерусской цивилизации неповторимое своеобразие.

Мировое признание исследований Д.С. Лихачёва в области древнерусской литературы и культуры, посвящённых изучению культуры, духовной жизни, быта, искусства народов Руси-России на протяжении X-XVII веков, и определила непререкаемый авторитет этого блестящего отечественного учёного-

филолога и культуролога, убедительно доказавшего высокий уровень культуры и искусства домонгольской Руси вопреки западноевропейским «учёным» типа пресловутого немецкого историка Шлецера, который представлял восточную равнину, населённую славянскими племенами, «ужасно дикой и пустой». Но среди немецких историков были учёные, которые, не соглашаясь с ним (например, Генрих Шторх), доказывали, что восточные славяне вели значительную торговлю с Востоком и Западом уже в VIII веке, о чём свидетельствуют исследования Б.А. Рыбакова.

Наиболее ярко эта возродившаяся вера в свои силы надежда избавить Землю Русскую от татаро-монгольского ига проявилось на Поле Куликовом, когда народ ощутил себя *нацией*, положивши жизнь свою служению независимости родного Отечества, процветанию её и славе. Это время, названное академиком Д.С. Лихачёвым *Предвозрождением*, отличается интенсивным ростом значения человеческой личности в строительстве Великого Московского княжества и ростом гражданского сознания всего населения Московской Руси, объединённой единой целью – освободить Землю Русскую от татаро-монгольского ига. Об этом качестве русского народа убедительно и, как всегда, афористично, высказался В.О. Ключевский: «...политическая крепость прочна только тогда, когда держится на силе нравственной» [4, с. 75]. Оценивая нравственные качества родного народа, проявленные на Поле Куликовом, выдающийся историк-мыслитель утверждал: «Одним из отличительных признаков великого народа служит его способность подниматься на ноги после падения», выполняя заветы своих великих предков [4, с. 65]. Со своим заветом «Только единением спасётся Русь!» обращался и к удельным князьям, и к княжеским дружинникам, и к своим ученикам монастырским прп. Сергей Радонежский, посвятив 50 лет своей просветительской деятельности *собранию русских вокруг Великого Московского князя Дм. Ивановича, взявшего на себя ответственность за освобождение Земли Русской от ига иностранного*, следуя завету отца своего – Ивана Красного, данному своему девятилетнему сыну перед смертью: «...*чтобы свеча не погасла...*».

Так постепенно зрела мысль историков-исследователей о роли выдающихся деятелей Руси-России в становлении, развитии и расцвете Отечества в разные эпохи его жизнедеятельности. Но только В.О. Ключевский сумел дать социально-культурную оценку историческим Личностям, внёсших исторически значимый вклад в преобразование политической, социальной, культурной и другие стороны жизни своего народа и государства. На примере жизни и деятельности прп. Сергия Радонежского он сформулировал отличительные черты **Созидателей Руси-России**», их непреходящее значение для формирования национального сознания народа России на все времена с их бессмертными заветами: хранить единство как основное условие существования свободной и независимой Руси-России (прп. Сергей Радонежский), беззаветно хранить в неприкосновенности Землю Русскую (Александр Невский), продолжать героические традиции предков, борясь с иноземными агрессорами, *не жалея живота своего* (Дм.Иванович Донской), сохранять чистоту православной русской Церкви и защищать Святую Русь от иноверцев (Владимир Креститель, Ярослав Мудрый, митрополит Иларион), крепить духовно-нравственные ценности, переданные нам из прошлого в настоящее и будущее (Нестор-Летописец, митрополит Иларион, автор «Слова о полку Игореве», автор «Повести о разорении Батыем Рязани», Епифаний Премудрый, Андрей Рублёв и другие преданные Земле Русской люди), своей одухотворённой творческой деятельностью украшать Землю *отеч и дедич* (древнерусские зодчие, художники-иконописцы, мастера фресковой живописи, ремесленники в разных концах необъятной Руси-России, утверждавшие красоту и в жизни, в быту, и душах родных...). В.О. Ключевский сказал о них: *«Есть имена, которые носили исторические люди, жившие в известное время, делавшие исторически известное жизненное дело, но имена, которые уже утратили хронологическое значение<...>. Это потому, что дело, сделанное таким человеком, по своему значению так далеко выходило за пределы своего века, своим благотворным действием так глубоко захватило жизнь дальнейших поколений, что с лица, его сделавшего, в сознании этих поколений постепенно спадало всё временное и местное, и оно из исторического факта стало практически заповедью, заветом,*

тем, что мы привыкли называть идеалом. Такие люди становятся для грядущих поколений не просто великими покойниками, а вечными их спутниками, даже путеводителями...» [4, с. 64-65]. Это вневременное (надвременное) значение деятельности созидателей материальных и духовно-нравственных ценностей и является духовными скрепами народа, нации, основой стабильности и жизнестойкости Отечества, Родины, Отчизны... «Нравственное богатство народа наглядно исчисляется памятниками деяний на общее благо, памятниками деятелей, внесших наибольшее количество добра в своё общество. С этими памятниками и памятниками срастается нравственное чувство народа; они – его питательная почва; в них его корни; оторвите его от него – оно завянет как скошенная трава» [4, с. 76].

К проблеме персонифицированного подхода к изучению истории Отечества вслед за В.О. Ключевским обращались Е. Тарле, М.В. Нечкина, Б.Д. Греков, А.А. Преображенский, В.В. Фортунатов и др. историки и публицисты (В.В. Кожин, С.С. Смирнов, В.А. Песков), писатели (Д. Балашов, В. Ганичев, А.Н. Толстой), поэты (К.М. Симонов, И.В. Чернухин) и др. Поэтому «Российская история в лицах» историка В.В. Фортунатова – первое глубокое исследование жизни и деятельности преобразователей, реформаторов, созидателей Руси-России, среди которых он выделяет князей, царей, императоров, полководцев, народных вождей и народных героев, деятелей науки и культуры, внесших исторически значимый вклад в политическое, социальное и культурное развитие Руси-России. Более того, именно он создал первое учебное пособие по истории третьего поколения для бакалавров, где уделил особое внимание исторически значимой деятельности отечественных Созидателей Руси-России на фоне мировой историей, так как считает, что *«объектом исторического знания является человек, природа и поведение которого разнообразны сами по себе и могут быть рассмотрены в разных ракурсах и взаимосвязях»* [9, с. 17]. Поэтому в анализе различных исторических событий прошлого он выделяет особый раздел «История в лицах» [9, с. 40, 51, 95, 102, 123 и т.д.].

Обращение автора нового типа вузовского учебного пособия по истории к проблемным ситуациям и их альтернативной оценке является отражением признанного в дидактике высшей шко-

лы диалого-полемиического общения как эффективного средства современного образования и развития когнитивно-коммуникативных умений и способностей вести межличностный и межкультурный диалог с представителями различных социальных групп по актуальным социокультурным вопросам и средством личной адаптации в социуме. Живое общение с историческими деятелями всемирной и отечественной истории не только повышает познавательную мотивацию студентов, но и формирует потребность в самостоятельной исследовательской деятельности по теме «Созидатели Руси-России». Мысль академика Д.С. Лихачёва о *человеческой истории* нашла в этом пособии В.В. Фортунатова блестящее воплощение. А если учесть его монографию «Российская история в лицах», то они являются комплексной разработкой курса «Созидатели Руси-России», который может войти в качестве дополнительного образования для углубления знаний студентов по истории отечества или повышения квалификации преподавателей истории средних и высших учебных заведений РФ.

В годы перестройки в России усилился интерес к отечественной истории и её выдающимся деятелям, чьим государственным умом, беззаветной преданностью и верностью духовно-нравственным традициям строилась Российская цивилизация, вошедшая полноправным членом в мировую культуру, внёсшая признанный народами мира вклад в развитие науки (М.В. Ломоносов, Д.И. Менделеев, И.П. Павлов, К.Э. Циолковский, Н.Е. Жуковский, В.И. Вернадский, Л.С. Выготский, С.П. Королёв, М.В. Келдыш, А.Н. Туполев и др.), культуры и искусства (А. Рублёв, М.И. Глинка, А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов, И.С. Тургенев, П.И. Чайковский, М.П. Мусоргский, Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский, А.П. Чехов, А.М. Горький, С.В. Рахманинов, М.А. Шолохов, Д.С. Лихачёв и мн. другие), образования и просвещения (В.Г. Белинский, Ф.И. Буслаев, И.И. Срезневский, К.Д. Ушинский, Л.В. Щерба, В.В. Виноградов, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, В.Г. Костомаров и Е.М. Верещагин, О.Н. Трубачёв, Г.А. Богатова и др.) и во многие другие отрасли творческой человеческой деятельности, свидетельствующие о неиссякаемых возможностях нашего талантливого народа, кото-

рому свойственна, по словам выдающегося филолога-слависта О.Н. Трубачёва, «софийность, приверженность к мудрости, к премудрости в высшем понимании, очевидно, и в божественном. И это – один из параметров русского национального самосознания, силы России. <...> софийность – одна из наших духовных черт», которая определяет широту, а не ограниченность национального самосознания русских, о способности понять других – своеобразный космизм, «всесветность русского человека (по Достоевскому), устремлённость к мудрости; а ещё – соборность. Это, грубо говоря, - коллективизм как оппозиция западному индивидуализму и усиленному протестантизму» [7, с. 206]. И эти истоки – православное христианство, так как Россия – страна православная была, есть и будет. И многие западные журналисты вынуждены признать (например, Пар), что в России «демократические реформы не пошли, потому что Россия – страна православная», у неё другие устои и ценности [7, с. 207].

И ещё одну особенность следует отметить у нашего народа – убеждённость в том, что «власть и Родина не тождественны. Родина у человека одна («запасных» нет), жизнь и шанс подарить людям своё творчество даются один раз и даются Богом, а не властями» [2, с. 8]. И феномен русских самобытных изобретателей в лице И.П. Кулибина, И.И. Ползунова, отца и сына Черепановых, М.Т. Калашникова, Яшки-летуна и других народных самородков – свидетельство неисчерпаемых творческих потенций русского народа.

Неподдельный интерес молодёжи к региональным созидателям Руси-России – естественное явление в жизни россиян. Регионоведение и Россиеведение в школьном и вузовском образовании нашло отклик и у старшего и молодого поколения современной России, в том числе и у преподавателей разных школьных дисциплин: обращение к ним даёт органично сочетать образовательные и воспитательные задачи, решение которых оказывает влияние на формирование исторического сознания у молодёжи, гражданского самопознания и ориентации на Созидателей, родившихся и выросших на земле своих предков и воспринявших всем своим существом их заветы.

Созидатели Руси-России, значение которых в истории и культуре Отечества донесли до нас Нестор-Летописец, Епифа-

ний Премудрый, Н.М. Карамзин, Н.И. Костомаров, В.О. Ключевский, С.М. Соловьёв и др. историки и писатели Древней Руси, называли их Светочами истории и культуры (Т.И. Гончарова, И.Ф. Гончаров), «Пушкин. Русский гений» (Н.Н. Скатов), Титанами Русского Возрождения (А.И. Субетто). Среди них были великие женщины России (С. Кайдаш-Лакшина), декабристы и А.С. Грибоедов (М.В. Нечкина). Им посвящали свои художественные произведения Д. Балашов «Похвала Сергию», В. Ганичев «Фёдор Ушаков», В. Пикуль «Битва великих канцлеров» и т.д. Один из последних проектов - «Великие умы России» (проект «Российского союза ректоров») и т.п.

Среди авторов подобных исследований можно выделить две группы учёных: *государственники* и *народники*, отличие между которыми заключается в оценке роли народа в истории Руси-России. *Первые* (В.П. Татищев, Н.М. Карамзин, С.М. Соловьёв, Н.И. Костомаров и др.) в качестве субъектов истории рассматривали правителей (в отечественной истории – это князья, цари, императоры), *вторые* (М.В. Ломоносов, В.О. Ключевский, Б.Д. Греков, Б.Д. Рыбаков, М.В. Нечкина, А.А. Преображенский, В.В. Фортунатов) считали, что «поскольку народ был не просто свидетелем событий, а субъектом истории, непосредственно творившим эти события», то именно персонифицированный подход к анализу исторической роли народа и его выдающихся представителей, их исторически значимого, надвременного вклада (русских князей, выдающихся полководцев, православных просветителей, учёных, деятелей культуры, литературы и образования, народных героев и т.д.) в созидание Отечества раскроет перед молодым поколением современной Российской Федерации живые лики преобразователей разных сторон жизни родного народа и родного Отечества во имя утверждения духовно-нравственных заветов, переданных нам из прошлого в настоящее и будущее, *чтобы свеча не погасла...*

Так, 700-летний юбилей со дня рождения Преподобного Сергия Радонежского в 2014 году отмечала вся Россия, храня завет великого основателя Троице-Сергиевой Лавры: «Только единением спасётся Русь!». Именно его служение единению народа России и Российскому государству дало основание

В.О. Ключевскому (1841-1911) сказать пророческие слова: «Творя память Преподобного Сергия, мы проверяем самих себя, пересматривая свой нравственный запас, завещанный нам великими строителями нашего нравственного порядка, обновляя его, пополняя произведённые в нём траты. Ворота лавры Преподобного Сергия затворятся и лампы погаснут над его гробницей – только тогда, когда мы растратим этот запас без остатка, не пополняя его» [4, с. 76]. Более того, выдающийся историк второй половины XIX века отметил неразрывное единство государственного мышления Всероссийского Игумена и духовно-нравственного мира Личности, пятьдесят лет жизни положившего на алтарь Отечества: «При имени Преподобного Сергия народ вспоминает своё нравственное возрождение, сделавшее возможным и возрождение политическое, и затверживает правило, что *политическая крепость прочна тогда, когда держится на силе нравственной* (выделено нами). Это возрождение и это правило – самые драгоценные вклады Преподобного Сергия, не архивные или теоретические, а положенные в живую душу народа, в его нравственное содержание» [4, с. 75].

Следует поддержать инициативу составителей сборника статей В.О. Ключевского «История в исторических портретах» (2016), выделивших особый раздел «Созидатели земли Русской», противопоставив его разделу «Правители Русского государства». Так же чётко и убедительно обозначил и В.В. Фортунатов свою позицию в исследовании «Российская история в лицах», выделив среди созидателей Руси-России – государственных деятелей, полководцев и военачальников, лидеров социальных движений, деятелей церкви, творцов русской культуры, выдающихся знаменитых женщин, героев и антигероев, т.е. представителей различных слоёв населения, принимавших деятельное участие в созидании нашего Отечества, будучи творцами нашей истории. Как пишет автор, «галерея звёзд российской истории призвана помочь не только лучше понять наше прошлое, но и разобраться в современной жизни» [8].

Таким образом, *персонифицированный подход* к истории любой науки, но особенно к такой, как история того или иного государства, даёт возможность углубить и расширить исторические знания и историческую память изучающих всеобщую и

отечественную историю и культуру, формируя образное представление о живших и живущих созидателях Руси-России, о мотивах их беззаветной преданности Земле Русской, созидательной деятельности её народа как в области материальной, так и духовной культуры, формируя потребность в межпоколенном общении как источнике идентификации с родным народом и его духовно-нравственными ценностями. «История, - писал Н.М. Карамзин, - в некотором смысле есть священная книга народов, главная, необходимая; зеркало их бытия и деятельности, скрижаль откровений и правил; завет предков, дополнение, изъяснение настоящего и пример будущего» [3, с. 5].

История как учебная дисциплина в общеобразовательной и высшей школе России всегда занимала одно из ведущих мест и высоко оценивалась российской педагогической общественностью в силу её познавательного значения и воспитательных функций. Наступившая в годы перестройки агрессивная критика отечественной истории и культуры с её субъективной интерпретацией проникла на страницы школьных и вузовских учебников и учебных пособий, привела в историческому вакууму в знаниях учащихся и падению интереса к отечественной истории и социальной пассивности. И это в то время, когда исторические исследования утверждали, что «содержание и целостность исторической памяти во многом определяет возможности стабильного общественного развития, что является одной из необходимых предпосылок успешного формирования гражданского общества в России» [5, с. 4].

Лев Николаевич Гумилёв, не претендуя на звание поэта, иногда обращался к лирической поэзии, чтобы выразить своё ценностное отношение русского учёного-историка к отечественной исторической науке, к её эмоциональному воздействию на мысли и чувства человека, для которого родная история его Руси-России стала источником научных открытий и потребностью в межпоколенном диалоге:

*Нас всех прядёт судьбы веретено
В один узор; но разговор столетий
Звучит как сердце, в сердце у меня.
Так я двусердный, я не встречу смерти,
Живя в чужих словах, чужого дня.*

1936 г.

И когда в акции «Имя России» наш народ назвал имена Владимира Крестителя, Ал. Невского, Дм. Донского, прп. Сергия Радонежского, Петра Великого, М.В. Ломоносова, М.И. Кутузова, А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого, Г.К. Жукова и других не менее выдающихся деятелей отечественной истории и культуры, то вряд ли можно согласиться с мнением историка К.Д. Кавелина об «исторической беспамятности» русского народа, благоговейно хранящего в своей памяти и передающего из поколения в поколение свою благодарность предкам, своими деяниями сохранившими страну отеч и дедич в многочисленных войнах за её свободу и независимость, *чтобы свеча не погасла...*

Список литературы

1. Греков Б.Д. Киевская Русь. – М.: Учпедгиз, 1949. – 510с.
2. Губарев В. Мстислав Всеволодович Келдыш. – М., 2015. – 96с.
3. Карамзин Н.М. История государства Российского. – М.: Эксмо, 2012. – 1024с.
4. Ключевский В.О. Исторические портреты. Деятели исторической мысли. – М.: Правда, 1990. – 624с.
5. Культура исторической памяти. Материалы научной конференции (19-22 сентября 2001 года) / Отв. ред. А.В. Антошенко; ПетрГУ. – Петрозаводск, 2002. – 304с.
6. Лихачёв Д.С. Заветное. – М., 2006. – 271с.
7. Трубачёв О.Н. Заветное слово. – М., 2007. – 224с.
8. Фортунатов В.В. Российская история в лицах. – СПб: Питер, 2009. – 576 с.
9. Фортунатов В.В. История: Учебное пособие. Стандарт третьего поколения. Для бакалавров. – СПб: Питер, 2016. – 464с.

*Ковалевич Е.П., 600horsepower@mail.ru,
Томашева И.В., itoma07@rambler.ru*
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир

ЯЗЫКОВАЯ ГИБРИДИЗАЦИЯ В РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТАХ

Аннотация. *Статья посвящена явлению языковой гибридации в период интенсивных языковых контактов на материале рекламы. Авторы рассматривают характерные черты рекла-*

мы и особенности рекламного текста. Основное внимание уделяется языковым гибридам и их влиянию на мировоззрение языковой личности.

Ключевые слова. *Языковая гибридизация, реклама, характеристики рекламного текста, языковой гибридный знак.*

Summary. *The article is devoted to the phenomenon of language hybridization in advertising in the course of intensive language contacts. The authors consider advertising characteristics and advertising language features. Special emphasis is made on language hybrids and their impact on the outlook of language personality.*

Key words: *Language hybridization, advertisement, advertising language features, language hybrid sign.*

Современный человек живёт в потоке информации, сгруппированной отдельными короткими модулями такими, как реклама, различного рода сообщения, новости, отдельные изображения, которые не всегда адекватно усваиваются. Люди с ментальностью информационного типа создают собственные образы, формируя собственное видение ситуации из того разрозненного потока информации, который получают. Всё это ведёт к большей индивидуализации сознания: мнения становятся менее унифицированными, а люди – настолько информированными, что способны продуцировать новые идеи, на основе которых и формируется общественное мнение [1].

В информационном потоке реклама способствует продвижению товара и созданию его положительного имиджа. Эта традиция имеет многовековую историю и подтверждается археологическими находками древних рукописей, призывающих покупателя обратить внимание на товар. Реклама объединяет в себе знания из различных сфер человеческой деятельности: логики, маркетинга, статистики, социологии и психологии, что делает затруднительным процесс её однозначного определения. Согласно мнению исследователей, «реклама – это информация, распространяемая в любой форме, с помощью любых средств о физическом или юридическом лице, товарах, идеях и начинаниях» [4, с. 81]. Конкретизированное определение рекламы можно найти в законе РФ «О рекламе»: «Реклама – информация, распространяемая любым способом, в любой форме и с использованием любых средств, адресованная неопределённому кругу

лиц и направленная на привлечение внимания к объекту рекламирования, формирование или поддержание интереса к нему и его продвижение на рынке» [7].

Из мирового опыта известно воздействие рекламы на человека. Прежде всего, она несет в себе информацию. Будучи информативной, эмоционально окрашенной, она в сжатой, художественно выраженной форме доводит до сознания потенциальных потребителей важные факты и сведения о товарах и услугах, сочетает свою информативность с убедительностью и внушением, оказывает на человека эмоционально-психическое воздействие. Важное требование, предъявляемое к рекламным текстам – максимум информации при минимуме слов, которое должно быть таким, чтобы его было можно охватить взглядом. Выделяются слова с повышенной рекламной ценностью, большой эмоциональной силой, создающие наглядный, осязаемый образ:

Дистиллер 3го поколения от Luxsathl! От производителя. Товар сертифицирован. Система 7 в 1. 100% очистка! Горопись! (реклама фильтра).

Исходя из того, что рекламный текст представляет собой коммуникативную единицу, которая функционирует в сфере маркетинговых коммуникаций и предназначена для продвижения товара /услуги /идеи /социальной ценности, можно заключить, что с функциональной точки зрения рекламные тексты наиболее полно реализуют функцию воздействия (с помощью арсенала лингвистических средств выразительности), и функцию массовой коммуникации (на основе особых медиатехнологий: использование цвета в печати, шрифтового и визуального оформления, и т.д.).

Учёт основных характеристик рекламного текста: целеполагания, формальной вариативности, вербализованности и адресности, позволяет вести речь о четырёх характерных признаках рекламного текста: аттракции, возбуждении интереса, специфическом слогане, особой аттрактивной и воздействующей лексике.

Аттракция, или привлечение внимания, означает, что текст должен содержать в себе нечто и обладать особым оформлением, что заставило бы реципиента пробежать по нему глазами:

Mope Roll. Sushi & Rolls. Доставка / на вынос (рекламный буклет).

Возбуждение интереса предполагает соответствие лексического и семантического содержания текста запросам потенциального покупателя, стимулировать его любопытство, поскольку только при соблюдении этого условия он продолжит чтение, углубится в сообщение и станет мысленно работать с полученной информацией:

Шины даром (вывеска на автомагазине).

Язык рекламных слоганов характеризуется рядом специфических особенностей. Структурно в слогане можно выделить информативную и эмоциональную составляющие. Информация, представленная в слогане, может затрагивать разные характеристики товара. Это может быть:

- тип рекламного объекта: *Organic СУШКИ с топинамбуром*;

- отличительное качество товара: *Здоровье от природы. Компас здоровья. Ноу-хау. Flaxes. Флаксы – льняные хрустящие крекеры*;

- адресат продукции: *Фо Мен Шампунь*;

- эффективность использования: *ZENBOOK UX31A Touch – это самый инновационный ультрабук в мире* (Asus-Notebook).

Лексика для рекламного сообщения тщательно отбирается с учётом ориентации на основную цель – воздействие на потребителя. Рекламный текст представляет собой смешение различных стилей. Обращение к широкой аудитории может объяснять включение в них разговорной лексики и некодифицированных экспрессивных словоупотреблений:

Закурячь диалог! Я тебя раскурячу! (реклама Burger King).

Если реклама ориентирована в первую очередь на молодёжную аудиторию, то в таких текстах можно обнаружить сленговые языковые единицы: «*Заряжай мозги!*» (рекламный плакат о пользе книг).

С точки зрения использования лексики, в рекламном тексте отмечается две основные тенденции: терминологичность и замствования. Употребление терминов в рекламном тексте позволяет компактно представить информацию о рекламируемом продукте. Наиболее эффективным становится сочетание терминов с общеупотребительной лексикой. Использование заимствований (преимущественно англицизмов) является одним из спо-

собою усиления экспрессивности текста. Иностранное слово в определенной мере маркировано, оно привлекает внимание. Такие лексические единицы создают эффект новизны, престижности. Еще одним возможным объяснением присутствия заимствований в текстах может служить тот факт, что они помогают рекламе соответствовать идеям глобализации. Исследования учёных свидетельствуют о том, что в сфере рекламы наблюдается большое количество иноязычных вкраплений – гибридов, что объясняется стремлением привлечь внимание возможного потребителя за счет нестандартности формы и оригинальности выражения [3]:

Фестиваль GEEK PICNIC в Краснодаре! Фестиваль для всех, кто любит науку, новые технологии и фан! Почувствуй себя гиком! [8].

Интенсивное внедрение англицизмов в лексико-семантическую систему русского языка становится основной чертой современных языковых контактов: англоязычные элементы становятся узально закреплённой нормой в разговорной и письменной речи. Гибридизация английской и русской языковых систем происходит на разных уровнях и в разнообразных формах: *энерджайзер, Наоми Campbell's, vip-автобусы, MARRY ME. Салон обручальных и помолвочных колец. ЛАРЕЦ – MARRY ME, Наука+, фейковые новости* и проч.

Языковая гибридизация, внедряемая в повседневный обиход, представляет собой такие языковые изменения, которые, являясь результатом деятельности отдельных индивидов, влияют на дальнейшую деятельность людей и состояние всего социума. С одной стороны, процессам языковой гибридизации на структурном уровне свойственна продуктивность, в результате чего происходит обогащение семантики гибридных единиц, образование открытых классов и расширение диапазона выполняемых ими коммуникативных функций [2]: *PR, PR-игра, пиар, чёрный пиар, пиарить, пропиарить, пиарщик* и т.д.

С другой стороны, изменения языковой среды, свидетельствующие о престижности английского языка, ведут к такому изменению ценностных ориентиров в обществе, когда русский язык и сама русская культура обесцениваются. Современный процесс англизации превращается в действенный фактор фор-

мирования общества, утрачивающего свою национальную идентичность вместе с полноценным национальным языком: *стартап*, *спин-доктор*, *праймериз*, *РЖД бонус*, *RED-такси* и т.д.

Гибридный знак, вторгаясь в пространство языкового знака, подменяет его, расширяет интерпретационное поле речевой коммуникации, что, с одной стороны, упрощает /усложняет описание действительности и выражение мысли, эмоции, с другой – трансформирует ментальные характеристики русской лингвокультурной личности [6]: *драйв*, *лайкнуть*, *постинг*, *римейк*, *эндаумент* и т.д.

Реклама достигает цели лишь в том случае, если при составлении рекламного текста учитываются особенности человеческой психики. Отличительным признаком рекламных текстов является их антропоцентризм, поскольку они обслуживают потребности социума и характеризуются прагматической заостренностью. Мировоззрение человека – относительно устойчивая система, которая опирается на иерархию ценностей, базирующихся на фундаменте потребностей тех или иных субъектов. Согласно мнению специалистов, ценностные ориентации различных групп населения и отдельных индивидуумов с точки зрения их внутреннего наполнения включают архетипы, стереотипы и идеалы [5]. Первые содержат ценностные предпочтения, сохранившиеся от предшествующих поколений, вторые – предпочтения настоящего времени и третьи – ценности предвидимого будущего. Активизируя этот аксиологический комплекс в рекламном дискурсе, создатели рекламы осуществляют социальное регулирование, внушая определённый образ мыслей, формируя определённые потребности, а затем и поведенческие стереотипы, направленные на удовлетворение этих потребностей.

В этой связи языковые гибриды, широко используемые в рекламных текстах, способствуют созданию такого информационного фона, на котором постепенно происходит изменение аутентичных жизненных ценностей, их замещение другими, что неизбежно ведёт к утрате национальной идентичности.

Список литературы

1. Ёлшина Т.А. Речевая коммуникация в деловых отношениях / Учебное пособие. – 2-е изд., стереотип. – Кострома: Изд-во

Костромского государственного технологического университета, 2010. – 99 с.

2. Ирисханова О.К. О языковой гибридизации, лексических гибридах и фокусе внимания // Вестник МГЛУ. Выпуск 24 (603). – М: РЕМА, 2010. – С. 27-44.

3. Пахаренко С.В. Статусные и структурно-семантические характеристики языковой личности как этнолингвотипа в эпоху глобализации: автореф. канд. дисс. – Ставрополь: СКФУ, 2017. – 28 с.

4. Серегина Т.К., Титкова Л.М. Реклама в бизнесе: Учеб. пособие – М: Изд-во Маркетинг, 1995 – 112 с.

5. Учёнова В.В., Старуш М.И. «Философский камешек» рекламного творчества: культурология и гносеология рекламы. – М.: МАКСИМА, 1996. – 104 с.

6. Шарафутдинова О.И. Влияние медийных практик на речевое поведение русской лингвокультурной личности // Медиалингвистика. Вып. 5. Язык в координатах массмедиа: Матер. I Междунар. науч.-практ. конф. /отв. ред. В. В. Васильева. – СПб: С.-Петербург. гос. ун-т, 2016. – С. 56-58.

7. Кодексы и законы РФ. Правовая навигационная система [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.zakonrf.info/zoreklame/5/>.

8. МатЧасть. Просветительский проект [Электронный ресурс] – Режим доступа: matchast.org.

Малахова С.А., iana-sam@rambler.ru

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир

СОВРЕМЕННАЯ ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА

Аннотация. В статье рассматриваются основные направления развития языковой политики ЕС. Дается понятие многоязычия, мультилингвизма и плюралингвизма. Анализируется стратегия Европейской комиссии по образованию и других структур ЕС в области изучения иностранных языков и языковой политики, в частности поддержки языков меньшинств.

Ключевые слова. *Языковая политика, языки меньшинств, плюралингвизм, мультилингвизм, языковое разнообразие.*

Abstract. *There is investigated Language policy in Europe and given the analysis of The Council of Europe strategy in the field of education (the teaching and learning of languages) and activities to promote linguistic diversity and language rights. There are defined the concepts of linguistic diversity, multilingualism and plurilingualism.*

Key words. *Language policy, minority languages, multilingualism, linguistic diversity.*

Языковая политика – важная составляющая современного мира. Под языковой политикой понимают систему мероприятий и законодательных актов, проводимую властями или общественными институтами, целью которых является изменение или сохранение существующих функционально-языковых норм, а также поддержка языков меньшинств. Интересным представляется обзор языковой политики в объединенной Европе. Со времен образования Европейского Экономического Союза здесь разрабатывается конкретная политика в области многоязычия, например, равный статус получили пять официальных языков сообщества. Сегодня в Евросоюзе 24 официальных языка, которые являются также рабочими языками Европарламента. Парламент является представителем всех граждан Европы. Для успеха демократии важно, чтобы все могли вести дела в Европейском союзе на родном языке.

Около 60 других языков, на которых говорят в различных регионах и национальных группах, также являются частью наследия ЕС. Кроме того, иммигранты привнесли с собой широкий спектр языков; по оценкам, по крайней мере, 175 национальностей теперь находятся в границах ЕС. В Европейском Союзе поощряется распространение многоязычия среди населения стран-участниц. Здесь стараются развивать толерантное и уважительное отношение к культурному и, в данном случае, языковому разнообразию. Каждый год проводится Европейский день языков, повсюду созданы доступные языковые курсы, активно пропагандируется изучение двух и более иностранных языков, а также изучение языков среди взрослого населения.

Важнейшими документами в области развития многоязычия является так называемая «Белая книга» («White Paper»). Доку-

мент, принятый в 1995 г., затрагивал проблемы в области образования и обучения и ставил ключевую задачу – изучение 3 языков Европейского сообщества. Более перспективная стратегия, изложенная в документе, касалась области многоязычия, включая поддержку так называемых языков меньшинств [6].

Европейская языковая политика стала важным элементом принятой в 2000 году «Лиссабонской стратегии» (Lisbon Strategy), документа, который определил для Европейского Союза на десятилетие задачи по созданию самой динамичной в мире экономики, базирующейся на знаниях. Дальнейшее развитие эти планы получили в ходе работы Барселонского Совета в 2004 году, где и было разработано направление «3 community languages», которое понимается как «родной язык плюс два». Овладение основными языковыми навыками предполагалось путем обучения, по меньшей мере, двум иностранным языкам с самого раннего возраста [2].

Продолжение данная стратегия получила в 2010 году в документе «Еurore 2020», одним из приоритетных направлений которого стало «Youth on the move». Цель этого направления связана с задачами повышения уровня образования и укрепления международной привлекательности высшего образования в Европе [7].

В Европейском Союзе каждые пять лет проводится анализ ситуации по изучению языков. Статистические данные исследует отделение «Eurydice» при агенстве ЕС по культуре и образованию (The EU Education, Audiovisual and Culture Executive Agency) в Брюсселе. «Eurydice» предоставляет информацию о системе образования и языковой политике через свои отделения, которые находятся в 38 странах ЕС. Анализируется информация об изучении различных языков на территории Евросоюза, отношении жителей к проблеме изучения языков, анализируются учебные языковые программы и уровень владения иностранными языками людей различных возрастных групп [1]. Результаты последних исследований языковых компетенций среди старших школьников опубликованы в документе «The European Survey on Language Competences» и представлены на сайте европейской комиссии по образованию [5].

В рамках поддержки лингвистического разнообразия в Европе в Европейской Комиссии совместно с национальными прави-

тельствами был разработан документ «Multilingualism – an asset for Europe and a shared commitment», который определяет деятельность Комиссии в области поддержки многоязычия. Согласно этому документу, главными приоритетами являются:

- помощь странам ЕС в разработке новых образовательных технологий для наилучшего формирования языковых навыков;

- сбор данных для мониторинга прогресса в преподавании и обучении языкам;

- поощрение овладения более чем одним языком как способ улучшения перспектив трудоустройства и позволяющий людям перемещаться внутри ЕС;

- поощрение инноваций в преподавании и обучении языку [3].

В основе этого проекта идея единства в многообразии, что означает гармоничное сосуществование различных языков Европы. Языки могут создавать мосты между людьми, предоставлять доступ к другим странам и культурам и позволяют нам лучше понимать друг друга.

Успешная политика многоязычия может расширить возможности граждан, облегчить доступ к услугам и правам и способствовать объединению посредством расширения межкультурного диалога и социальной сплоченности. Кроме того, в ЕС знание иностранного языка играет все более важную роль в привлечении молодых людей к работе за пределами своей страны и также является фактором конкурентоспособности. Внимание к качеству владения иностранным языком обусловлено тем, что слишком много европейцев по-прежнему оставляют школу без знания второго языка – серьезное основание, чтобы сделать обучение языку более эффективным.

Основной вклад Совета Европы в области языковой политики связан с работой таких структур, как отдел языковой политики в Страсбурге (Франция), а также Европейский центр современных языков в Австрии (г. Грац). В основе этих организаций – Европейская хартия региональных языков и языков меньшинств, документ, принятый в 1998 г., который определил статус языков меньшинств. Региональные языки или языки меньшинств являются частью культурного наследия Европы, а их защита и содействие развитию способствуют созданию Европы, основанной на демократии и культурном разнообразии.

Отдел языковой политики реализует различные межправительственные программы, такие как, например, программа лингвистической адаптации мигрантов, разработка и внедрение учебных планов для многоязычного и межкультурного образования. Деятельность отдела связана с работой Европейского центра современных языков и Секретариата Европейской хартии региональных языков и языков меньшинств.

Европейский центр современных языков (ЕСМЛ) помогает заинтересованным сторонам в государствах-членах Европейского Союза совместно проводить политику и практику языкового образования, оказывает содействие проведению реформ в области преподавания и изучения языков. Для реализации своих стратегических целей Европейский центр современных языков организует программу международных проектов по языковому образованию. Организация состоит из ведущих специалистов-экспертов из 33 европейских стран. Основная задача центра – обеспечивать переподготовку преподавателей, знакомить их с современными технологиями в обучении иностранным языкам, публиковать специальные материалы методического характера. В каждом из государств ЕС созданы отделения ЕСМЛ, которые осуществляют деятельность центра на национальном уровне [4].

Следует также отметить, что наряду с внимательным отношением к политике поддержки языковых меньшинств, Европейский Совет выступает против культурного и языкового сепаратизма за концепцию плюралингвизма. Многоязычие – термин, указывающий на существование различных языковых групп на определенной территории, термин «плюралингвизм» противоположен понятию монолингвизма и означает владение не только своим родным языком, но и другими иностранными языками. Конечно, главная цель данной концепции и, в общем, европейской языковой политики – уважение к культуре, воплощенной в том или ином языке, способность воспринимать и поддерживать отношения, существующие между языками и культурами.

Список литературы

1. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. URL: <http://www.culture360.asef.org/>
2. Language Policy. URL: <http://www.europal.europa.eu>

3. Multilingualism: An Asset for Europe and a Shared Commitment : Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. EUR-OP, 2008.

4. Structure of ECML. URL: [http: / www.ec.europa.eu](http://www.ec.europa.eu)

5. The European Survey on Language Competences. URL: <https://www.gov.uk>

6. White paper on the future of Europe. URL: [http: / www.ec.europa.eu](http://www.ec.europa.eu)

7. Youth on the move. URL: [http: / www.europal.europa.eu](http://www.europal.europa.eu)

Новикова Т.Ф., TNovikova@bsu.edu.ru

**ФГАОУ ВО «Белгородский национальный
исследовательский университет», г. Белгород**

ЕДИНСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И КУЛЬТУРЫ – УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. *В статье рассматриваются теоретические вопросы, связанные со становлением культурологического подхода в современном образовании, доказывается, что единство образования и культуры, духовная и культурная преемственность, опора на национальные ценности являются условием формирования и развития личности учащегося.*

Ключевые слова. *Культурологический подход, образование, культура, преемственность, национальные ценности, личность.*

Annotation. *The article discusses theoretical issues associated with the development of culturological approach in modern education, it is proved that the unity of education and culture, spiritual and cultural continuity, the reliance on national values is a condition for the formation and development of the individual student.*

Key words. *Culturological approach, education, culture, continuity, national values, personality.*

Современный контекст научного знания в содержании образования характеризуется антропоцентризмом интегративностью, в частности, интеграцией науки и искусства, науки и культуры. Одной из ключевых проблем образования является

определение места и роли культуры в обучении и воспитании молодежи, поскольку без широкой культурной ассоциативности в восприятии явлений жизни может быть утрачена культурогенерирующая способность целых поколений. Содержание национального образования, отражая современные тенденции взаимодействия и интеграции различных культур, должно учитывать этнофакторы не только непосредственно в процессе обучения, но и в определении теоретических основ обучения. Современное образование, констатируют ученые, оказалось «беспомощным в трансляции и преобразовании ценностей духовных, в формировании и обогащении ценностей ментальных, в реализации своих, в конечном счете главных, культурообразующих и менталеобразующих функций...» [2, с. 46].

Действительно, в реальной педагогической действительности проблемы глубинных преемственных связей в культуре представлены слабо. В лучшем случае «нагружается память ученика, наращивается его эрудиция, но не происходит самого главного: реального включения молодого человека в контекст культуры <...>. В типичных для школы ситуациях игнорируется самое существенное – ценностное и смысловое наполнение содержания как обучения, так и воспитания» [8, с. 4-5].

Ценностное и смысловое наполнение как содержания образования, так и учебной деятельности на любом этапе обучения не должно игнорироваться при реализации самых современных педагогических идей и введении новейших технологий. В противном случае результатом образовательной деятельности будет прагматическая личность, лишенная духовно-нравственных идеалов, ориентированная исключительно на карьеру, на собственное благополучие, замкнутая на своих личных проблемах и равнодушная к общественным нуждам, к судьбе своей страны. Развитие России на современном этапе напрямую зависит от того, какими мировоззренческими установками и духовными ценностями, какой гражданской позицией будет обладать вступающее в жизнь поколение. Пока идут поиски «национальной идеи», чтобы не получить в результате затянувшихся «поисков» очередное «потерянное поколение», нужно искать пути и формы влияния на развитие национально-го и гражданского самосознания молодежи, определять идеалы

и нравственные ориентиры, по которым будет развиваться и развивается новая Россия.

В какой-то мере эти ориентиры обозначены известным педагогом Г.Н. Волковым в виде запоминающейся формулы: *«Без памяти нет традиций, без традиций нет культуры, без культуры нет воспитания, без воспитания нет духовности, без духовности нет личности, без личности нет народа как исторической общности...»*. Очевидно, что только при условии неразрывности этой цепи: *память – традиции – культура – воспитание – духовность – личность – народ* – возможно сохранение самобытной отечественной культуры и на ее основе – сохранение государства. На наш взгляд, в этой цепочке недостает еще одного звена – *родной язык*. Д.С. Лихачев, говоря о «культуре народа, воплощенной в памяти языка», утверждал: *«Сохраняя родную речь, обращаясь к историческим корням, народ тем самым сохраняет память о себе и своих предках»*. В этом убеждены и современные исследователи языка: *«...Применительно к школьному образованию национальная идея должна выражаться в историко-культурном наполнении содержания образования»* [6, с. 8].

Мы видим, что развитие постиндустриального информационного общества формирует новое культурное пространство, но адекватная этой новой культуре система образования только складывается. Данной ситуацией актуализируется поиск систем и форм образования, способствующих более успешной социализации молодежи во время обучения в школе и на послешкольных ступенях образования, ее инкультурации и «укорененности» в национальной культуре, и прежде всего – народной культуре, поскольку возникла реальная угроза утраты молодым поколением связи с культурой собственного народа.

Теоретическое осмысление характера взаимосвязи образования и культуры позволило философам и дидактамешу в 90-х гг. XX века выдвинуть гипотезу о перспективности и продуктивности **культурологического подхода** в качестве одной из концептуальных основ модернизации содержания образования. Культурологический подход позволяет рассматривать понятия «образование», «человек/личность», «культура» в качестве **подсистем** единой гуманитарной культурно-образовательной систе-

мы, которая, в свою очередь, может служить *методологической основой* разработки культурологических образовательных концепций, парадигм, программ. Дидактические единицы в такой школе должны анализироваться с учетом социальных и культурных процессов в прошлом и настоящем, а само образование рассматриваться как «социокультурная система, обеспечивающая культурную преемственность (трансляцию культурных норм, ценностей, идей) и развитие человеческой индивидуальности, <...> как способ подготовки человека к успешному существованию в социуме и культуре...» [3, с. 14].

Как следует из данного определения, принципиально важными становятся не столько технологические моменты, сколько «специфика самого материала, его историко-культурная глубина и духовная универсальность, что подчеркивает особую функцию *духовно-нравственных референтов* в педагогическом процессе, учёт <...> *социально-культурного контекста*» [там же. – Выд. нами. – Н.Т.]. Для нас особенно важен вывод ученых о необходимости учета «историко-культурной глубины и духовной универсальности» материала образования, его «ценностного и смыслового наполнения» – эти положения стали для нас основополагающими при разработке культуроориентированных и регионоведческих программ и курсов.

Как видим, в современной педагогической теории и практике очевиден отказ от упрощенного представления о культурологическом подходе как о подходе, связанном в основном с введением в учебные планы новых дисциплин социо- и этнокультурного содержания. Белгородской научной школой педагогической культурологии под руководством проф. И.Ф. Исаева культурологический подход рассматривается в качестве основного методологического ориентира при исследовании психолого-педагогических проблем современного этапа образования. «Культурологический подход к исследованию проблем педагогического образования – это совокупность теоретико-методологических положений и организационно-педагогических мер, направленных на создание условий по освоению и трансляции педагогических ценностей и технологий, обеспечивающих творческую самореализацию личности учителя в профессиональной деятельности» [4, с. 5]. Распро-

странья данное определение не только на профессионально-педагогическое образование, но на образование в целом, мы также понимаем под культурологическим подходом **совокупность теоретических установок и организационных мер**, направленных на создание условий по освоению и трансляции ценностей культуры - культуры в целом или нескольких контактирующих национальных культур. Специфика организации и реализации культурологического подхода к преподаванию русского языка в условиях регионализации образования применительно к отдельному региону (Белгородской области) была представлена в нашей монографии [5]; в ней же впервые рассматривались важные для любого региона проблемы поликультурного образования.

Идея единства и взаимодополняемости образования и культуры, трактовка образования как формы трансляции культуры и реализации ее (культуры) потенциала, а культуры – как **условия развития личности** и основы совершенствования образовательного процесса становится важнейшим методологическим условием корректировки действующих образовательных систем и моделей. При этом культуру следует рассматривать не столько в качестве **источника содержания** образования, сколько **метода** исследования и проектирования систем, средства реализации идей гуманизации и гуманитаризации, понимание и видение образования в качестве феномена культуры. Обращением к методам и категориям культурологии в таком ракурсе «преследуются цели не только просветительно-образовательные, но эколого-воспитательные...» [7, с. 120].

Важно понимать, что культурологический подход связан с изменением **методологии** получения знания. Основой образования при культурологическом подходе должно стать не столько традиционно представляемое монопредметами научное знание, сколько **организация деятельности** по овладению приемами и способами мышления, **межпредметными** и **надпредметными компетенциями, развитие сознания** и **формирование мировоззрения** растущей личности. Эти концептуальные положения положены в основу последних Госстандартов, учтены формирующимися в настоящее время новыми направлениями в методике преподавания русского языка как родного, новы-

ми методическими теориями лингвоконцептологии, лингвокультурологии, лингворегионоведения.

Среди многочисленных дефиниций культуры нам ближе то понимание культуры, где она рассматривается не просто как совокупность материальных и духовных произведений, т.н. артефактов культуры, созданных человечеством в процессе общественно-исторического развития, а как *совокупность ценностей*, а также способов их создания, применения, передачи от поколения к поколению. Целесообразность такого подхода и понимания можно объяснить и самим изначальным содержанием слова *культура*, возникшего на основе латинского глагола *colere* в значении «возделывать, обрабатывать», «...где этимологически просматривается смысловая дистрибуция термина в виде таких компонентов, как «деятельность», «целенаправленность», «творчество», «смысл»...» [1, с. 270].

Развитие личности составляет *основное содержание* и культуры, и образования, и социализации. Вне культуры, вне ценностей социума и опыта творчества в данном социуме, направленного на овладение знаниями, способами и приемами деятельности, очевидно, личность не способна к полноценному развитию и саморазвитию, поскольку культура – еще и уникальная среда, сосредоточивающая в себе весь объем знаний, идей, мыслей, дел и творений человека, способная быть воспринятой, присвоенной только человеком.

Список литературы

1. Алефиренко Н.Ф. Современные проблемы науки о языке: Учебное пособие. – М.: Флинта. Наука, 2005.
2. Гершунский Б.С. Образование как религия третьего тысячелетия: гармония знания и веры. – М., 2001.
3. Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика. – М.: Наука, 2002.
4. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования : монография / под ред. И.Ф.Исаева. – Белгород: Изд-во БГУ, 1999.
5. Новикова Т.Ф. Культурологический подход к преподаванию русского языка в аспекте регионализации образования: монография. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2007.

6. Ходякова Л.А. Приобщение школьников к национальной культуре средствами изобразительного искусства// Русский язык в школе. – 2004. – №6. – С. 7-12.

7. Хроленко А.Т. Лингвокультуроведение: учеб. пособие. – Курск, 2001.

8. Ямбург Е.А. Контуры культурно-исторической педагогики // Педагогика.- 2001. – №1. - С. 3-10.

Рзаева А.М., mrs.rzayeva@list.ru

Ленкоранский государственный университет
г. Ленкорань, Азербайджанская Республика

БИЗНЕС ИДИОМЫ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. *В статье анализируются средства и аспекты английского бизнес-языка. Представлены с объяснением английские бизнес-идиомы, выражения, сленговые единицы. Состав бизнес лексики отличается от общего лексического состава сферой употребления. Трудность для изучающего иностранный язык - понимание сленга. Цель исследования - в повседневном профессиональном языке проанализировать выражения в готовом виде.*

Ключевые слова. *Бизнес идиомы, словарь кооперации, сленг, аспекты английского языка.*

Abstract. *Article deals with an analysis of different linguistic aspects of Business English vocabulary within the lexical approach. Different types of Business English idioms, expressions, slangs are analyzed and their definitions are shown with them. Business English is spoken every corner of the World. Business Word Stock differ from General English word stock according to the usage. The problem is the difficulty in comprehension slangs by foreign language learners. The aim of research is to investigate expressions and collocation which are use daily in professional language.*

Key words. *Business Idioms, Corporation Vocabulary , Slangs, Aspects of Business English.*

Be is designed to provide learners with the business English skills you need to build your confidence in speaking, reading, writing and

listening in a business context. The focus is to increase your vocabulary and practice using Business English in a typical business situation via telephone, meetings, presentations and negotiations. Handle informal and formal introductions, describe work duties and job positions, write a personnel profile, speak appropriately on the phone, take messages, use general telephone language, present a company, exchange information about products, create projects and designs, discuss history of a company and products, understand and use basic socializing and chatting language, set up and participate in meetings – actions, suggestions, decisions, problem solving, demonstrate appropriate letter writing skills – enquiries, orders, confirmations, fill out application forms are the examples to BE.

What Distinguishes Business English from General English? English is the language of international business, and Business English can be defined as the use or application of English language skills as a global business communication tool. A general English course for business people is not the same as Business English. Most people using Business English in the global workplace are non-native English speakers, from a variety of cultures, languages and nationalities, all using what has become, in effect, the ‘national’ language of planet Earth. Therefore, a very important aspect of Business English is that it is cross-cultural; whereas language-learning normally involves acquiring some knowledge of the culture that the language represents, Business English by its very nature transcends cultures while at the same time respecting them. A good Business English trainer will have an acute awareness of this, and will adapt the use of English to the trainee’s culture rather than the other way around. Differ from general English BE aims to use language professionally. BE is used in order to communicate in workplace and establish business relations among companies, corporations etc. Learner need not to learn how to write perfect essay in English, but flash course about professional communicative skills.

Business English includes a number of disciplines known collectively as English for specific purposes (ESP). These include Legal English, Technical English, and English for various other specialized areas of work such as tourism, oil & gas, banking & finance, accounting, the construction industry, the military, and aviation [5].

The teacher's role in this second case is not to present business concepts to the learners or to instruct them how to conduct their business. On the contrary, it is to enable such learners to develop their language skills within a business context. Teachers of Business English are first and foremost teachers of English.

Where teaching Business English differs from teaching General English will normally be in the choice of contexts for listening and reading texts and in the choice of lexis in grammar and vocabulary exercises, where examples such as "We have just received the invoice" will replace "We have just see Peter". In addition to such linguistic considerations, there are a number of affective factors that relate to teaching in-service Business English.

There may also be an adverse reaction to statements such as "Oh, you're an accountant. I know absolutely nothing about accounting." While the teacher is not expected to teach the learner how to be an accountant, they will at the very least need to adopt the position of an informed layperson and ask relevant questions about the learner's field of expertise. Questions that will subsequently provide the teacher with plenty of diagnostic data about weaknesses in the learners' grammar, gaps in their vocabulary and pronunciation problems. In short, putting the onus onto the learner to explain specific business concepts in English will kill two birds with one stone – it will both give learners relevant practice in his or her field of expertise and put the teacher into the role of language provider, correcting where necessary and providing the correct word or phrase where necessary [6].

As everything BE has its own advantages and disadvantages. Good sides of BE are students (usually) have a specific purpose for learning English and this is easier to cater to, to learn new things about the business world and develop new skills as a teacher, to meet a wide range of professionals and learn about the work culture of different countries and cultures. Bad sides of BE are it may not be familiar with some of the more specialist vocabulary you may have to teach, hard to meet all students 'specific' needs, some business course books can be a bit dry and ironically, can take time to learn how to bring business English to life.

If you pay attention to paradigmatic relations you can see some of the terms are related to each other as derivatives: *agent* and *agency*; *competition* and *competitive*. Some other terms are associated as

general and *particular*: broker - stockbroker, insurance broker, ship-broker; assets - fixed assets, liquid assets, etc. In a number of cases, the opposition is based on antonyms : assets - liabilities, recruit - make redundant, go public - go private [7,8].

In this research we try to study Business Vocabulary within lexical approach. According to the lexical approach, words are analyzed by the help of lexicology. Vocabulary plays an essential role in language acquisition. The recent development in language teaching has seen a shift from the traditional emphasis on grammatical structures to the perception of language as fundamentally lexical. Mark Powell defines vocabulary of Business English as a “combination of the words, word partnerships, and fixed expressions which are used in business life”. The ability to combine words into suitable word partnerships is central importance in the lexical approach. Powell further states that “there is no point in knowing the word *market* unless learners know the words that are needed to talk about markets“ [3,9].

Let's pay attention to some Business expressions. *Cold calling* - phoning a company to enquire about job opportunities which have not been advertised. The phone conversation is used to generate interest in you as a potential employee. The aim of the call is to get an invitation to send your CV. *Job advertisement* - a good job advertisement is designed to attract the most suitably qualified applicants.

There are also some financial expressions. Financial centers are places where there are many banks and other financial center is called the *City or the Square Mile* and *New York is Wall Street* [1, p.80].

In the field of Business English a notion may have different equivalents. For example, money as an income may be both *salary* and *wage*. The word money has several meanings such as *fee*, *tip*, *tax*, *bribe* and so on. If anybody address for job s/he must know Business Language and prepare the documents due to some criteria. While job hunter giving interview, s/he has to demonstrate his or her skills or ability. Customer service skills, flexibility, organizational skills, goal, orientation, communication skills and interpersonal skills are the required abilities [2,p.40,61].

Idioms about People in Businesses/Corporation are also diverse and sometimes may be incomprehensive. *Mover and Shaker*-a powerful person who goes to many events and influences and meets

many people. e.g. The head of public relations is a mover and a shaker. She knows how to get free publicity and a ton of people to show up at events just by making a few phone calls. *Big Fish in a little pond* - a person who is over qualified and has lots of skills or education but works for a small company or business. e.g. Even though Dr. Martin is renowned for his work in heart surgery; he prefers to work at a small clinic than in a huge hospital in the city. Dr. Martin is a big fish in a little pond. *Big Cheese* - the most important person in an organization. e. g Bill Gates is the big cheese of Microsoft. My cousin thinks he is the big cheese of his company but he is only mid-level management. *People person* - a person who enjoys or is very good at interacting with others. e. g: Marcie has been a people person since she was a young girl. She is a true extrovert and will talk to anyone she meets. -I'm not really a people person. I'd rather keep to myself than have to talk to everyone I see. *The head honcho*- the most important person in a business/ organization e. g : My sister is the head honcho of the Museum of Modern Art in Miami. /My friend will soon be the head honcho of social media company in New York [3, p. 20].

BE slangs. *In the loop (to be)* exp. to be informed. example: I'll be out of the office for a week, but I would appreciate you keeping me in the loop - "real speak". This expression refers to the loop, or circle, of people who are sharing information with each other. *Joint venture* - a partnership between two or more companies to do a particular project. For example: Two of the biggest movie companies in town are forming a joint venture. They're hoping to produce the best movie ever made.

Jump through hoops (to) exp. To try to please your boss by doing everything he/she asks, even to the point of exhaustion (like an animal who obeys its master when made to jump through hoops during a circus performance). For example: For over a month, I've been jumping through hoops for my boss and he's never thanked me once! *Kiss up to someone (to)* exp. To flatter someone constantly in the hope of a reward such as a promotion, a raise, a favor, etc. For example: Did you see the way Kim kisses up to the boss? She told me she doesn't even like him, but she's hoping he'll give her a promotion. *Knock on doors (to)* exp. To look for employment. For example: After knocking on doors for a week, I still can't find a job. *Know*

the ropes (to) exp. To know the procedures in a company. For example: I don't know the ropes. I've only been working here for a week. *Lay off* (to) v. To terminate someone (when his/ her services are no longer needed or the company can no longer afford the salary). For example: The company is losing a lot of money. I hope they don't start laying off employees. *Lead time* exp. the period of time between the decision to begin a project and its completion. For example: I'd like to hire you to translate this book into French. How much lead time do you need? *Let someone go* (to) exp. To terminate someone's employment. *Make a buck* (to) exp. To earn living. For example: When I first moved to this town, I couldn't make a buck. Now, I'm the richest man in the city! *Make it in* (to) exp. To arrive at the office or at home. For example: Steve made it in early this morning because he had a seven o'clock meeting. *Murphy's Law* n. a humorous truth that states "Anything that can go wrong will go wrong". For example: I was thoroughly prepared for the meeting today, but I left my briefcase at *home*, then I got a flat tire on the way to work, and then I got stuck in the elevator. *Need it yesterday* (to) exp. A common phrase in business meaning "it needs to get finished immediately!" For example: Please type these pages and hurry! I need it yesterday!

Odd jobs exp. various and unrelated jobs. For example: When you have a moment, I need you to do some odd jobs around the house for me. / When you have a moment, I need you to do some various and unrelated jobs around the house for me.

On lunch (to be) exp. To be on your lunch break. For example: John has been on lunch for over an hour. I hope he gets back soon or the boss is going to be angry.

On the clock (to be) exp. The time during which you are being paid to work.

On the job exp. during working hours. For example: Todd was caught drinking on the job again. If it happens one more time, he's going to get himself fired. Todd was caught drinking during working hours again. If it happens one more time, he's going to get himself fired.

Outsource (to) v. to use an outside vendor. For example: We just printed the customer's books, but our bindery machine just broke! It looks like we'll have to outsource the rest of the job.

Overtime (to do) exp. To be working past normal hours of operation and, consequently, making extra money. For example: I'm so

glad it's Friday! I did twenty-five hours of overtime this week. It's great I made a lot of extra money, but I'm exhausted! [5, p. 61].

List of References

1. Business Vocabulary in Use. Cambridge University Press. 2002
2. English Idioms Explained Learn How to Use & Understand Over 125 Idioms in English. By Janet Gerber, 2015
3. Job-hunting, Cambridge University press 2008
4. McCarthy, Michael. *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
5. Mackenzie, Ian. *Financial English*. London: Language Teaching Publications, 1991
6. Powell, Mark. *Business Matters*. Hove: Language Teaching Publications, 1996
7. The Slang man Guide to Biz Slangs, Idioms & Jargon Used in Business English, 2005
8. <http://keyenglish.ro/articles/how-is-business-english-different-from-general-english.html>
9. <http://www.onestopenglish.com/esp/more-esp/esp-methodology/english-for-specific-purposes-aspects-of-teaching-business-english/146485.article>

Стрельникова Л.Ю., lorastrelnikova@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир

ПОСТМОДЕРНИСТСКИЙ СТИЛЬ ТВОРЧЕСТВА В.В. НАБОКОВА

Аннотация. Следуя принципам неклассической поэтики модернизма и постмодернизма, Набоков создает новый тип художественного текста, не обремененного традицией прошлых эпох. Метаязык становится инструментом структурирования игры письма, способствуя формированию метаповествования и становясь способом выражения авторской художественной позиции. В эпоху модернизма и постмодернизма художественное письмо играет на различиях, заключенных в языке (каламбур-

ры, аллюзии, аллегории и т.п.) и мышлении (игра смыслами). В приемах метаязыка выявляется искусственность текста, устраняется лингвистическая ясность и вводятся иррациональные критерии восприятия произведения.

Ключевые слова. Модернизм, постмодернизм, метаязык, Набоков, деконструкция, интертекстуальность, шизофренический язык.

Abstract. *According to the principles of nonclassical poetics of modernism and postmodernism Nabokov creates new type of literary text which is not burdened the tradition of last eras. Metalanguage becomes a tool for structuring of the game letter contributing to the formation of the metanarration and becoming the method of the expression of an authorial artistic position. During the period of postmodernism and postmodernism the literary letter plays differences contained in language (pun, allusion, allegory and etc.) and thinking (game with senses). In the methods of metalanguage the artificiality of the text is revealed, the linguistic clarity is removed and the irrational criteria of the perception of the playback are entered.*

Key words. *Modernism, postmodernism, metalanguage, Nabokov, deconstruction, intertextuality, schizophrenic language.*

Поэт обещает мало, возвещает лишь игру идеями.

И. Кант. Критика способности суждения

В неклассическом искусстве XX века сформировалась специфическая постмодернистская художественная коммуникация, направленная на деформацию и пародирование классических образцов – игра письма, как скажет Р. Барт, текст есть непосредственная явленность языка, и именно изнутри самого себя язык должен быть подорван, изобличен; это должно быть сделано отнюдь не при помощи сообщения, чьим орудием является язык, но посредством игры слов, сценической площадкой для которой он служит» [1, с. 551]. Если в модернистской риторике выведенное из рационального контекста слово было еще облечено символистскими и философскими смыслами (М. Пруст, Г. Гессе, В. Вульф, Д. Джойс и т.д.), то в постмодернистской коммуникации слово заменяется симулятивными знаками – кодами, разрушающими «классическое равновесие между мифом и логосом», выставляя в качестве главенствующего принцип

голового бездуховного эстетизма, слепой комический дионисийский «танец пера» [11, с. 168] (М. Роб-Грийе, М. Эмис, М. Уэльбек У. Эко и др).

Риторическая игра письма в постмодернизме приходит на смену лингвистической ясности (означаемое), невидимая часть смысла (означающее) вступает в противоречие с истиной, тогда и возникает литература обмана, комической игры значений, цитат, образов и т.п., «и в этой обманчивости, - по замечанию Р. Барта, - она воссоединяется с миром – со странным миром, который предстает в литературе как вопрос, но никогда не как окончательный ответ» [1, с. 280].

Начиная с эпохи модернизма, а затем и постмодернизма, художественное письмо играет на различиях, заключенных в языке (каламбуры, аллюзии, аллегии и т.п.) и мышлении (игра смыслами). Как считал Ж. Деррида, авторитет письма необходим автору, чтобы оживлять смыслы путем их разыгрывания, так как «письмо в обыденном смысле слова – это мертвая буква, носитель смерти, душитель жизни. С другой стороны (и это изнанка того же самого), письмо в метафорическом смысле слова – естественное, божественное, живое письмо – всячески почитается: ведь оно равнозначно (перво)началу всех ценностей, голосу сознания как божественному закону, сердцу, чувству и т.д.» [6, с. 133]. Исходя из того, что дерридианские установки на обезличивание человека и устранения истории ради утверждения тотальной игры оказались созвучны эстетическим изысканиям Набокова, следует отметить, что выдвинутая Ж. Дерридой культурная «матрица аксиологических оппозиций» включается в «принцип бесконечной игры, что вело к неизбежной переоценке ценностей [7, с. 30]. Так, в постмодернистской эстетике Ж. Дерриды язык обезличивается и отделяется от человека и провозглашается божественным даром некоего обезличенного абсолютного Бога, так как дан свыше, «он фундаментально бесчеловечен» [10, с. 19], а значит, характеризуется перманентной деконструкцией, не нуждаясь в прямых обозначениях смыслов и привязанности к нормативности.

Образцом модернистско-постмодернистской игры письма следует считать творчество русскоязычного и американского писателя Набокова, его индивидуальный стиль ненормативной

риторики способствовал формированию эстетической игровой парадигмы в либерально-глобалистской постмодернистской культуре XX века, в результате чего игровое искусство, исключившее из себя созвучие с жизнью, составило основной продукт потребления для массового читателя, низводя интеллектуальную элиту до уровня масс, утвердив господство выработанной в античности эстетико-онтологической парадигмы бытия: «весь мир лицедействует...», что будет усугубляться в западной культуре по мере маргинализации как общественного, так и интеллектуального сознания, но при этом будет сохраняться ярко выраженной претензия на интеллектуальное смыслообразование, заданное автором, не обязательное для понимания читателем, но побуждающее к игре в отгадывание аллюзий, цитат, смыслов – шарад, включенных в парадигму интертекстуальности.

Как постмодернистский ресурс поэтики Набокова игра письма реализуется в модернистско-постмодернистском аспекте, включаясь в контекст развлекательного зрелища (балаган, карнавал, фарс, цирк и т.п.), возрождающего в модернизированной форме средневековую модель комедии дель арте (Мейерхольд, Е. Вахтангов, Н. Евреинов, и др.), народный театр марионеток с его традицией аллегории и гротеска, опорой на неканоническую драму свободного содержания и риторического построения, породив, по замечанию Б. Леннkvист, «понимание языка как игры в куклы... слово — звуковая кукла, словарь — собрание игрушек» [9]. В. Ходасевич, оценивая особенности стиля Набокова, чутко уловит его страсть к манипуляции словом ради оригинальности и эффектности, сравнив с «фокусником, который, поразив зрителя, тут же показывает лабораторию своих чудес» [20, с. 222], в чем и заключается сущность игровой поэтики писателя, «ключ ко всему Сирину»: «показать, как живут и работают приемы» [20, с. 222], что включало набоковский стиль, по мнению П. Бицилли также в средневековую традицию карнавальная амбивалентности, воплощенной в шекспировской сентенции «весь мир – театр», тогда и происходит «возрождение, казалось бы, давно обветшавшего и забытого “жанра” аллегорического искусства», условием которого явилась «некоторая отрешенность от жизни» [2, с. 219], превращение явлений действительности и событий человеческой жизни в нескончаемое

зрелище, «тон, стиль тот же самый, сочетание смешного и ужасного, “гротеск”» [2, с. 219].

В противовес отживающей в эпоху модернизма классической традиции писатель будет внедрять индивидуальную эпистему языка абсурда, игры как нонсенса, закрепляя в качестве новаторских достижений эстетическую игру с сюжетами и образами известных произведений, интертекстуальную цитацию и аллюзии, переводение языка в сферу аллегорических знаков, что в совокупности утверждало господство разнонаправленной по стилю риторики, превратившей произведение искусства в бездушную «желающую литературную машину», способную производить, по определению постструктуралистов Ж. Делеза и Ф. Гваттари, только «групповые» фантазмы, принципом функционирования которых является авторская «поломка» традиционной структуры текста как протест против правил в искусстве [3, с. 57]: «Нет преемственности, традиции», - так озвучит свою художественную позицию Набоков в «Даре» [12, с. 177].

Использование комбинаторных правил в процессе создания произведения делает тексты писателя избыточными и прерывистыми, соответствуя дискурсу новаторской поэтики, ориентированной на игру письма и «на нарушение традиционной связности (когерентности) повествования» [8, с. 164]. Таким образом, понятия нормы, рациональности, адекватности проблематизируются и дискредитируются, утверждая господство платоновского неистовства, позволяя автору создавать креативные художественные образы, входящие в контекст «означающих» как коды авторского стиля с целью деавтоматизации и иррационализации художественной речи. На примере произведений Набокова можно подтвердить слова Р. Барта, сказавшего, что в процессе игры означаемого и означающего текст «возвращается в лоно языка» [1, с. 417], отступая от необходимости быть правильным и понятным.

Игровые принципы набоковской поэтики реализуются в авторском метаязыке, соединяющем в себе игру письма и игру смыслов, демонстрирующих игровой стиль художественного текста – шарады, загадки, написанные искусственным языком метафор и аллегорий, унаследованном писателем от алогизмов Кэрролла, ассоциаций Пруста, фантазмов Гессе, абсурдов

Джойса и др. – всех модернистских художников, претендующих на обновление литературного языка. Как фактор игровой практики письма метаязык деконструирует набоковский текст, переводя его в семиотическое иррациональное гиперпространство, размывая границы между логическим сознанием и шуткой, реальным и фантастическим, показывая открытость письма для читательских интерпретаций и выявления интертекстуальных аллюзий, выстраивающих игровую структуру текста.

Как считал Набоков, «выдающееся художественное достоинство целого (произведения) зависит (как и во всяком шедевре) не от того, что сказано, а от того, как это сказано, от блистательного сочетания маловыразительных частных» [15, с. 444]. «Выдуманный язык» набоковского творчества отвечает постулатам постмодернистского восприятия произведения, восходящим изначально к формалистической школе В. Шкловского, призывавшего отойти от традиционного понимания художественного языка и образности и вывести слово из автоматизма восприятия. Как считал В. Шкловский, слово – вещь, но понимаемая как ассоциация, авторское «видение» реального предмета: «Целью искусства является дать ощущение вещи как видение, а не как узнавание; приемом искусства является прием «остранения» вещей и прием затрудненной формы, увеличивающий трудность и долготу восприятия, так как воспринимаемый процесс в искусстве самоцелен и должен быть продлен; искусство есть способ пережить деланье вещи, а сделанное в искусстве неважно» [18, с. 10].

Придерживаясь изысканий формалистической школы Шкловского, Набоков модифицирует технологию письма, отвергая «прямую линию», и направляя его по «прерывистой, переломистой линии» [19], сопоставимой писателем с модернистским беспредметным геометрическим супрематизмом – «трапециями», «прямоугольниками», «спиралями», «треугольниками» и т.п. Приемы метаязыка позволяют Набокову свободно осуществлять манипуляции со словом, делая его предметом стилистической игры, не привязываясь ни к каким поэтическим нормам, в этом случае изменяется статус художника, вместо «стройной, ясной книги» приверженца классики он приобретает репутацию «искателя словесных приключений» [12, с. 125] и со-

здателя новаторской поэзии словесных комбинаций: «так посмотришь амфибрахий, а этак – ямб», - как охарактеризует свободу поэтического ритма герой «Дара» Федор. Попытки сочинять в классическом стиле мучительны для Федора, по его признанию, «при изображении ритмической структуры этого чудовища получалось нечто вроде той шаткой башни из кофейниц, корзин, подносов, ваз, которую балансирует на палке клоун...» [12, с.136]. Иррациональная модель стихосложения Андрея Белого побуждает Набоковского героя на «все свои старые четырехстопные стихи просмотреть с этой новой точки зрения» [12, с. 135], что стало началом освобождения от «ложных навыков» реализма [12, с.138].

Вместо классического стиля и стратегий миметизма центральным элементом поэтики становится ритм, трактуемый модернистами, а затем и постмодернистами как «эстетика непредставимого, непредставленного», из которой исчезает «незыблемое, постоянное ядро традиционной эстетики» [10, с.42], выставляя взамен деконструктивную ритмику поэзии «пляшущего горбуна» [12, с.136] с ее «неправильностью» и алогичностью структуры, смысловой неопределенностью и игрой письма. Следуя модернистскому восприятию искусства как игры (футуристы, авангардисты) и предшествуя теоретикам постмодернизма, Набоков воспринимал традицию в искусстве как своего рода рабство, художник использует игровые методы в пространстве языка, чтобы сохранить собственную индивидуальность и, как скажет Р. Барт, «переместиться туда, где тебя не ожидают», то есть, сокрушая классику и делая бесконечным процесс означивания: «Упорствовать и смещаться – оба эти действия в конечном счете связаны с методом, свойственным игре» [1, 557].

Как искусственно созданная конструкция, метаязык стал художественной основой игровой поэтики Набокова, он позволил освободить риторику из под власти нормативности, переведя ее в область вариативности, что в сущности означало деконструкцию письма и выводило произведение в семиотическое пространство обезличенных знаков – это не метод и не анализ, а, перефразируя Ж. Дерриду, художественная транскрипция литературы, основанная на риторических принципах и приемах «машинности» - сборки произведения из деталей – марионеток

(интертекстов, сюжетных ответвлений, обезличенных персонажей, стилистических приемов и т.п.), формируя тем самым эстетическое отношение к бытию, что отвечает задачам глобализации в постмодернизме, ориентированном на воспроизведение отсутствующей действительности, создающей у читателя ощущение искусственности мира. Не случайно исследователи сравнивают принцип деконструкции с химерической системой, где «сосуществует несоединимое» [7, с.6] и реализуется изначально неосуществимый эстетический проект «строительства и разрушения Вавилонской башни, чей результат – новое расставание с универсальным художественным языком, смешение языков, жанров, стилей...» [8, с.27].

Не являясь заранее определенным и понятным, язык в текстах Набокова выступает в дуалистической форме оппозиционных значений, размывая границы «означающего» и «означаемого», высказывания героев превращаются в словесное безумие, клоунату, ходы в игре во имя авторского «триумфа стиля и воображения» [17, с. 36-37]. Художественный язык в понимании Набокова – это язык неадекватного Другого, но отделенного от автора, для которого безумие – это форма проявления творческого начала. Такой язык постмодернист Ж. Делез назвал шизофреническим, так как он реализует подсознательные творческие инстинкты художника. Он – результат чистой идеальной игры, «бессознательное чистой мысли» [5, с. 89]. С психологической точки зрения шизофренический язык передает неадекватное состояние личности, как считал психоаналитик Ж. Лакан, безумие структурируется как язык, но в творчестве такой язык трактуется как проявление художественной саморефлексии автора, демонстрирующего свою власть над текстом и языком.

К Набокову применима и дерридианская трактовка языка как игры обезличенными знаками, деконструирующими творческое пространство и выводящим текст за пределы адекватного понимания, как считал Ж. Деррида, «возникновение письма есть возникновение игры; ныне игра обращается на саму себя, размывает те границы, из-за которых еще была надежда как-то управлять круговоротом знаков» [6, с. 120]. По признанию писателя, ему «нравится ставить слова в глупое положение, сочетать их шутовской свадьбой каламбура, выворачивать наизнанку, заставить их

врасплох [14, с. 360], то есть, сломать классическое письмо и очистить творческое бессознательное, вывернув наизнанку смысл для борьбы с ним, завести в тупик бессмыслицы. В своем главном романе о технологии творчества «Дар» Набоков обнажил дар писателя выводить литературу на уровень новых дискурсов метахудожественной саморефлексивности, показав, что традиционный роман умирает, а новый тип художественного текста мыслится как форма выражения риторического дискурса, воплощенного в шизофренической игре письма, передающей бессознательные творческие импульсы, о чем говорит Федор: «... я это все так перетасую, перекручу, смешаю, разжую, отрыгну... таких своих специй добавлю, так пропитаю собой, что от автобиографии останется только пыль, - но такая пыль, конечно, из которой делается самое оранжевое небо» [14, с. 328]. Проблема художественности в данном случае связана с критериями метапрозы, ориентированной на абсолютизацию формы (структуры), творимой художником, а также семиотическую систему языка, позволяющую писателю моделировать действительность через риторику, воплощенную в играх языка как более совершенное в художественном плане зеркальное отражение реальности, которая в произведении превращается в симулякр, лишенный подлинника, а значит, источника миметизма. Демонстрируя новые технологии творческого процесса, свободного обращения со словом, набоковский герой Герман из «Отчаяния» использует систему «двадцати пяти почерков», выявляя посредством языковой игры алогизм смыслов, разрушающий традиционные способы мышления, внося абсурд, заключенный в словах-знаках, выдаваемых героем за новый язык: «Каждое слово – прямо из кондитерской» [14, с. 380]. Герман убежден, что «восхитительно владеет слогом» [14, с. 380], это позволяет ему смещать угол зрения и видеть окружающие его вещи и явления в системе поэтических знаков, составляющих недостижимую тайну языка, иронически воплощенную в игре слов. Создавая свою повесть, Герман признается, что не имеет четко обозначенного стиля, словно «писало мою повесть несколько человек», - говорит он [14, с. 381], что вписывается в концепцию Ж. Делеза и Ф. Гваттари о тексте – сборке из «сломаных, сгоревших, вышедших из строя предметов, чтобы вернуть их в режим желаемых машин» [3, с. 57], способных

только доставлять удовольствие, и соответствует шизофреническому типу художника, который опровергает общепринятый язык и противопоставляет традиционному письму алогичный язык абсурда, антагонистичный мыслительному процессу, требуя не понимания, а творческой игры с ним: «Что делает советский ветер в слове ветеринар? Откуда томат в автомате? Как из зубра сделать арбуз?» [14, с. 360].

Особое художественное видение и есть цель творца, создателя искусственных слов, того «узора, который тешит до поры и нас – и тех, кто в ту игру играет» [16, с. 334], как скажет Набоков в «Бледном пламени». Гипертрофированный нарциссизм писателя, воплощенный в риторических модусах письма, вытесняет внеязыковую реальность и утверждает господство художественного языка, реализованного в творческом акте вне его связи с жизнью. В задачи современного художника, по словам философа Ж. Маритена, уже не входит раскрытие «себя самого и мира в своем произведении – он изливается в произведении, извергает в него собственные комплексы и собственные яды, устраивая себе за счет произведения и читателя некий курс психиатрического лечения» [11, с. 260].

В этой специфике словесной игры заключается бартовский принцип «означивания», то есть, слово у Набокова теряет свой буквальный смысл и переходит в сферу метапоэтического бессодержательного знака. Не случайно герой романа «Приглашение на казнь» Цинциннат косноязычен, у него слова не складываются в осмысленные логические фразы, так как утрачивают связь с сознанием и являются лишь пазлами в игровой мозаике, зеркальным отражением друг друга, так как формируются «за периферией сознания», опровергая разумное начало в герое: «Не умея писать, но преступным чутьем догадываясь о том, как складываются слова, как должно поступить, чтобы слово обыкновенно оживало, чтобы оно заимствовало у своего соседа его блеск, жар, тень, само отражаясь в нем и его тоже обновляя этим отражением, - так что вся строка – живой перелив» [13, с. 52-53]. В данном случае речь идет не о свободном выражении своего исключительного «Я», а трансляции собственной двойственности и незавершенности нарративной идентичности, утрата осмысленной речи как признака принадлежности к целостной

личности человеку и тем более к высшей сфере творческого состояния: «... У меня лучшая часть слов в бегах и не откликается на трубу, а другие – калеки... [13, с. 119], «но пишу я темно и вяло, как у Пушкина поэтический дуэлянт» (общеизвестная аллюзия на романтика Ленского, приводящая, как и другие цитаты, к ощущению коллективности написанного) [13, с. 52]. Речь героя превращается в бесконечный шизопоток, принимаемый за творческий акт художественного самосознания, происходит утрата общепринятого смысла слова в пользу его игрового симулякра, за которым ничего нет: «Слово, извлеченное на воздух, лопается, как лопаются в сетях те шарообразные рыбы, которые дышат и блистают только на темной, сдавленной глубине. Но я делаю последнее усилие, и вот, кажется, добыча есть, - о, лишь мгновенный облик добычи!» [13, с. 53].

Таким образом, метаязык в набоковских произведениях нацелен в первую очередь на избавление от миметических способов письма и выступает в симбиозе с мифологической структурой текста и игрой письма, выявляя господство бессознательного, структурированного как художественный язык. По словам Ж. Делеза и Ф. Гваттари, утверждавших, что задача языка заключается в выявлении его подсознательных импульсов, «сверх и помимо простого удовольствия здесь присутствует что-то еще: игра смысла и нон-сенса, некий хаос-космос. Бракосочетание между языком и бессознательным – уже нечто свершившееся» [4, с. 13], в чем и заключается непостижимый разумом процесс творчества: «И скоро слово нужное, влекомо // Ко мне немой командою, стремглав // Слетало с ветки прямо на рукав» [16, с. 336].

Подорванный, изболоченный язык, лишившийся своих прямых смыслов и предназначенный для пародийной игры бартовско-дерридианскими обезличенными знаками – вот основа метастиля Набокова, не обремененного человеческими элементами, но вписывающегося в контекст дегуманизированной глобалистской культуры XX века, демонтировавшей традиционные связи искусства с реальностью, уничтожившей границы игры и жизни ради эстетических эффектов и оригинальной риторики.

Список литературы

1. Барт Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика. – М.: ИГ Прогресс, 1989. 616 с.

2. Бицилли П. Возрождение аллегии // Классик без ретуши. Литературный мир о творчестве Владимира Набокова. Критические отзывы, эссе, пародии / Под общей редакцией Н.Г. Мельникова. – М.: Издательство «Новое литературное обозрение», 2000. 688 с.
3. Делез Ж., Гваттари Ф. Анти – Эдип: Капитализм и шизофрения. – Екатеринбург: У - Фактория, 2007. 672 с.
4. Делез Ж., Гваттари Ф. Тысяча плато: Капитализм и шизофрения. – Екатеринбург: У - Фактория; М.: Астрель, 2010. 895 с.
5. Делез Ж. Логика смысла (вторая половина). – М.: Издательство «Раритет», Екатеринбург: «Деловая книга», 1998. 480 с.
6. Деррида Ж. О грамматологии. Москва.: Издательство "Ad Marginem", 2000. 512 с.
7. Ильин И. Постструктурализм. Деконструктивизм. Постмодернизм. – М.: Интрада, 1996. 253 с.
8. Ильин И.П. Постмодернизм от истоков до конца столетия: эволюция научного мифа. – М.: Интрада, 1998. 255 с.
9. Леннkvист Б. Искусство как игра // Б. Леннkvист. Мироздание в слове. Поэтика Велимира Хлебникова. – Спб, 1999. С. 75–127, 214–222. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ka2.ru/nauka/blnqst_3.html (дата обращения: 20 мая, 2017).
10. Маньковская Н. Париж со змеями. М., 1994. 220 с.
11. Маритен Ж. Ответственность художника // Самосознание культуры и искусства XX века. Западная Европа и США. – М.; СПб: Университетская книга, 2000. 640 с.
12. Набоков В. Дар. // В.Набоков. Собр. соч. В 4 т. Т.3. – М.: Правда, 1990.
13. Набоков В. Приглашение на казнь // В.Набоков. Собр. соч. В 4 т. Т.3. – М.: Правда, 1990.
14. Набоков В. Отчаяние // В.Набоков. Собр. соч. В 4 т. Т.3. – М.: Правда, 1990.
15. Набоков В. Николай Гоголь // В. Набоков. Собр. соч. американского периода. В 5 т. Т. 1. – СПб: Симпозиум, 1997. 608 с.
16. Набоков В. Бледное пламя // В. Набоков. Собр. соч. американского периода. В 5 т. Т. 3. – СПб: Симпозиум, 1997. 704 с.

17. Oates D. C. A Personal View of Nabokov // Saturday Review of the Arts. 1973. № 1. P. 36-37.

18. Шкловский В. Искусство как прием // О теории прозы. – М.: Советский писатель, 1983. 384 с.

19. Шкловский В. Гамбургский счет. Статьи – Воспоминания – Эссе (1914-1933). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.kniga.com/books/preview_txt.asp?sku=ebooks309717 (дата обращения: 20 мая 2017).

20. Ходасевич В. О Сирине // Классик без ретуши. Литературный мир о творчестве Владимира Набокова. Критические отзывы, эссе, пародии // под общей редакцией Н.Г. Мельникова. – М.: Новое литературное обозрение, 2000. 688 с.

Шаталина И., ilona.me@yandex.ru

Высшая школа печати и медиатехнологий
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный
университет промышленных технологий и дизайна»
Институт медиатехнологий, г. Санкт-Петербург

РЕЧЕВАЯ АГРЕССИЯ НА СТРАНИЦАХ «РОССИЙСКОЙ ГАЗЕТЫ» КАК ПОПЫТКА СОХРАНЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ РОССИЯНИНА

Аннотация. *Статья посвящена анализу материалов «Российской газеты», содержащий элемент речевой агрессии. Автор стремится показать, что в данном случае агрессия это не столько инструмент политической пропаганды, сколько попытка сохранить национальную идентичность и отстоять национальные интересы.*

Ключевые слова. *Агрессия, аллюзия, разговорная лексика, ирония, «украинский вопрос».*

Abstract. *The article analyzes the materials of "Rossiyskaya Gazeta" containing the element of verbal aggression. The author seeks to show that in this case, aggression is not so much an instrument of political propaganda as an attempt to preserve national identity and to defend its national interests.*

Key words. *Aggression, allusion, colloquial vocabulary, the irony of the "Ukrainian question".*

«**Российская газета**» – официальный печатный орган Правительства Российской Федерации. После публикации в этом издании вступают в силу государственные документы: федеральные конституционные законы, федеральные законы (в том числе кодексы), указы Президента России, постановления и распоряжения Правительства России, нормативные акты министерств и ведомств. Публикуются также новости, репортажи и интервью государственных деятелей, комментарии к официальным документам. Статус официального публикатора документов определен Законом Российской Федерации № 5-ФЗ «О порядке опубликования и вступления в силу федеральных конституционных законов, федеральных законов, актов палат Федерального собрания» и рядом других документов.

В мае 2009 года «TNS Media Intelligence» (ведущая компания в сфере мониторинга СМИ) составила отчет по цитируемости российских изданий в эфире центрального телевидения и радио. Согласно исследованию, «Российская газета» наряду с «Коммерсантом» и «Известиями» «являются ключевыми источниками деловых и политических новостей в российском информационном пространстве».

По итогам первого полугодия 2010 года «Российская газета» возглавила рейтинг самых цитируемых общественно-политических изданий по данным TNS Media Intelligence.

В 2011 году portalу RG.RU вручена «Премия Рунета» в номинации «Культура и массовые коммуникации» за оперативное знакомство аудитории с законотворческой деятельностью.

26 октября 2010 года, после ухода Александра Горбенко в Правительство Москвы, пост генерального директора «РГ» занял Павел Афанасьевич Негоица. Главный редактор газеты Владислав Фронин занимает свой пост с 2001 года.

Большая часть материалов «Российской газеты», в которых мы нашли проявления речевой агрессии, связаны с вопросами внешней политики. В частности, важное место занимает освещение так называемого «украинского вопроса». Другая группа материалов может быть условно объединена идеей взаимоотношений России и Запада (стран Европейского союза и США).

Отдельно скажем о публикациях, связанных с историей Великой Отечественной войны, которые имели место в издании.

«Порошенко припрятал миллионы». Так называется статья Павла Дульмана. Элемент речевой агрессии просматривается уже в заголовке материала. Автор, очевидно, намеренно использует в нём слово «припрятал», имеющее разговорную окраску, тем самым желая показать, что действия украинского президента далеки от серьёзных политических шагов. Говоря о скандале с выводом Петром Порошенко в оффшорные зоны 100 миллионов долларов, журналист касается важной темы – смены правительственной коалиции. Здесь звучит, что Арсений Яценюк «неговорчивый», а для Верховной Рады традиционным путём принятия решений является «переманивание депутатов из других политических сил» [1. 2016. № 71. С. 8]. Во всём материале чувствуется несколько пренебрежительное отношение к украинской власти, отсюда и использование сниженной лексики.

Интересен ещё один материал П. Дульмана «Спикер вышел из тени», посвящённый смене правительства на Украине. На наш взгляд, заголовок статьи имеет «двойное дно». С одной стороны, он гласит о том, что, наконец, стало известно имя нового премьера Украины, а с другой – о том, что Владимир Гройсман, назначенный на эту должность вряд ли намерен долго оставаться в тени своего покровителя и спонсора П. Порошенко. Рассказывая о пути Гройсмана в большой политике, журналист П. Дульман как будто пишет «широкими мазками портрет» [2. 2016 № 78. С. 1, 8].

В «Российской газете» была напечатана заметка Петра Лихоманова «Страсти вокруг коалиции», в которой рассматривался вопрос об отставке премьера Украины Арсения Яценюка. Уже заголовок материала свидетельствует о том, что автору небезразлична тематика, о которой он пишет. Более того, он не настроен на бесцветную констатацию фактов. Материал получился живой и эмоциональный. Название заметки «Страсти вокруг коалиции» само по себе символично. На наш взгляд, оно является аллюзией к названию фильма Мела Гибсона «Страсти Христовы», повествующего о предсмертных муках Спасителя. Долгое время западные СМИ навязывали читателям образ А. Яценюка как спасителя Украины, а теперь он переживает аб-

солютный политический крах. Интересен лид, предложенный автором статьи: «Торги по составу нового правительства на Украине превратились в фарс» [6. 2016. № 80. С. 16]. Здесь есть прямое указание на факт коррупции, существующей во властных структурах государства. Следовательно, должности покупаются и продаются, а значит, за них можно поторговаться, чтобы не упустить максимальную выгоду. Ещё два агрессивных выпада автора связаны с использованием фразеологического сочетания, которое, кстати, встречается и в ряде других публикаций, «марионетка президента», указывающего также на сговор внутри политической элиты Украины, и эпитета «вожделенный», функционирующего в данном тексте очевидно в ироническом сниженном значении.

Не секрет для российского читателя, какую позицию по отношению к России занимает бывший мэр Одессы Михаил Саакашвили. Отечественные публицисты не остаются в стороне от нападков бывшего грузинского лидера и отвечают ему адекватной критикой не без доли агрессии. Так, в номере «Российской газеты» от 28 апреля 2016 года Пётр Лихоманов в материале «Переживёт ли Одесса 2 мая?» говорит на эту тему. Автор начинает статью словами: «Традиционное весеннее перевозбуждение и повышенная эмоциональность с опозданием захлестнули украинскую политику» [5. 2016. № 91. С. 8]. Очевиден намёк журналиста на психическое и психологическое нездоровье ряда украинских политиков, в числе которых М. Саакашвили. Как известно, весна и осень – это время обострения подобных недугов. П. Лихоманов не стесняется в характеристиках, даваемых деятельности мэра Одессы. Он констатирует у него «губернаторскую немощь», обвиняет в том, что он делает «алармистские заявления», тем самым сея панику среди населения. В этом же материале российский журналист касается личности известного русофоба Савика Шустера, которого он обвиняет в нагнетании «русофобской истерии». П. Лихоманов иронично замечает, что между Шустером и Порошенко пробежала «стая чёрных кошек». Здесь очевидна аллюзия к известной русской поговорке.

«У Чёрного моря»... Так называлась песня, написанная в 1951 году поэтом Семёном Кирсановым и композитором Моде-

стом Табачниковым специально для Леонида Утёсова. На долгие десятилетия она стала своего рода визитной карточкой Одессы. Аллюзию к строке из этой песни мы встречаем в заголовке материала Ларисы Ионовой «Одесса у чёрного горя», посвящённом годовщине трагедии в Доме профсоюзов. Статья, построенная как дневниковая запись о визите в Одессу пестрит ироничными замечаниями. Например: «Кому-то просто очень надо подогреть обстановку» или «Двухнедельный прокурорский майдан завершился отставкой Стоянова. Но тут же организовали мэрский майдан...» [3. 2016. № 93. С. 9].

Важным аспектом, который находит отражение на страницах «Российской газеты», является внешнеполитическая обстановка, отношения России со странами Европейского Союза и США. О том, что не всё благополучно обстоит в европейском обществе, пишет Анна Федякина в материале от 18 апреля 2016 года «Демократическая весна». Автор использует в качестве заголовка название несогласованной с правительством США акции протеста «Демократическая весна», стартовавшей в Америке 2 апреля 2016 года и охватившей ряд штатов и крупных городов, в том числе столицу страны Вашингтон. А. Федякина пишет об акциях, имевших место во Франции и Великобритании. Как ответ западным СМИ, которые часто обвиняют российскую журналистику в замалчивании фактов общественно-политической жизни, публицист приводит резкое критическое замечание 27-летней Мишель Хэггер, в котором звучит неприкрытая ненависть к политике правительства, возглавляемого Д. Кэмероном.

В заметке «Чаплин, Меркель и Эрдоган» журналист Евгений Шестаков едко анализирует ситуацию, сложившуюся вокруг скандала из-за стихотворения, прочитанного комиком Яном Бемерманном в адрес президента Турции Эрдогана. Автор материала иронически замечает: «Видимо, в понимании Меркель преднамеренно допущенное «Шарли Эбдо» высмеивание Пророка выглядело менее кощунственным поступком, чем сатирические замечания немецкого журналиста в адрес «спасителя» Европы Эрдогана. Что понятно: ведь тот может отказаться от выполнения договорённости с ЕС по беженцам. И тогда политической карьере фрау Меркель придёт конец...» [8. 2016. № 84. С. 6.].

Позиция американского президента и правительства относительно внешней политики Российской Федерации не замалчивается средствами массовой информации США. О провальном турне президента Обамы на склоне его политической карьеры пишет «Российская газета» в материале Константина Волкова «Обошлись без объятий», где описывается визит в Саудовскую Аравию, и Екатерины Забродиной «Обама припрятал договор» о саммите североатлантической солидарности в Ганновере. В целом нейтральный тон обоих материалов предваряется острыми заголовками и лидами, которые, во-первых, привлекают внимание читательской аудитории, а во-вторых, формируют негативный имидж американского президента, который и так не пользуется высокой популярностью как у себя на Родине, так и за её пределами.

Трагедия, произошедшая с «Боингом МН-17», во многом определила судьбу продления антироссийских санкций, поэтому вопрос о том, кто сбил самолёт, остаётся чрезвычайно важным для отношений между Россией и Европой. Им задаётся и корреспондент «Российской газеты» Евгений Шестаков. Журналист проводит анализ документальных фильмов, посвящённых катастрофе, постигшей авиалайнер, и приходит к выводу, что политиков, «заинтересованных в том, чтобы общественное мнение в Европе прекратило восторгаться ранее растиражированными пропагандистскими картинками «украинской демократии», становится всё больше [7. 2016. № 89. С. 1, 6]. Момент речевой агрессии мы усматриваем в использовании разговорного слова «картинки», снижающего общий пафос материала.

Так, в статье «Слово за Олландом» Вячеслав Прокофьев говорит о том, что ряд европейских стран в вопросах внешней политики следует «в фарватере заокеанских партнёров».

В последние годы в ряде стран таких, как Украина, Польша, Латвия, Литва и других осуществляются небезуспешные попытки переписать страницы истории Великой Отечественной и Второй Мировой войн. Особенно сильно пропагандистская машина работает на территории Украины, где под запрет попали не только книги, кинофильмы о войне, но и сами упоминания о подвиге Советского солдата. Жертвами подобной агитации оказываются простые украинцы. Например, в материале Игоря

Крылова «Девочка и нацисты» описывается беспрецедентный случай нападения сторонников так называемого «Правого сектора» на женщину с ребёнком. Здесь автор не стесняется в именовании беззакония. Он называет виновников уничижительно «правосеками» и «нацистами» [4. 2016. № 101. С. 12].

Список литературы

1. Дульман П. Порошенко припрятал миллионы // Российская газета. 2016. № 71. С. 8.
2. Дульман П. Спикер вышел из тени // Российская газета. 2016 № 78. С. 1, 8.
3. Ионова Л. Одесса у чёрного горя // Российская газета. 2016. № 93. С. 9.
4. Крылов И. Девочка и нацисты // Российская газета. 2016. № 101. С. 12.
5. Лихоманов П. Переживёт ли Одесса 2 мая? // Российская газета. 2016. № 91. С. 8.
6. Лихоманов П. Страсти вокруг коалиции // Российская газета. 2016. № 80. С. 16.
7. Шестаков Е. Кто сбил «Боинг»? // Российская газета. 2016. № 89. С. 1, 6.
8. Шестаков Е. Чаплин, Меркель и Эрдоган // Российская газета. 2016. № 84. С. 6.

Юрченко Д.Н., kaleidoscopedasha@mail.ru
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир

РУССКАЯ ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ ЕЁ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. Автор статьи акцентирует внимание на особенностях коммуникации русской языковой личности, анализирует условия и факторы, влияющие как на формирование лингвоперсоналии, так и на её развитие. Статья освещает различные подходы к понятию «языковая личность», содержит обзор

вербальных и невербальных средств коммуникации, которые позволяют охарактеризовать черты русской языковой личности, обнаруживающие себя в процессе общения.

Ключевые слова. *Языковая личность, русская языковая личность, коммуникация, лингвоперсоналия, вербальные средства коммуникации, невербальные средства коммуникации, собранность.*

Annotation. *The author focuses on the peculiarities of communication of the Russian language personality, analyzes the conditions and factors influencing the formation of lingopresley and its development. The article covers different approaches to the concept of "linguistic personality", provides an overview of verbal and non-verbal means of communication that allow to describe features of the Russian linguistic identity, which have emerged in the process of communication.*

Keywords. *Language person, Russian language person, communication, linguaphile, verbal communication, nonverbal communication, collegiality.*

Человек видит мир многогранным и воспринимает объективную реальность с субъективных позиций. Сознание человека характеризуется не только непосредственным восприятием явлений окружающей действительности, но и опосредованным отражением внешнего мира во внутреннем через призму определённых ценностей. А.Р. Лурия, Ю.Н. Караулов считают, что сознание и язык тесно взаимосвязаны. По мнению Л.С. Выготского, сознание – это рефлексия субъектом действительности, своей деятельности, самого себя, которая не может существовать вне общественного сознания, вне языка, вне культуры. Любой объект окружающего мира может стать, как предметом сознания, так и предметом речевой деятельности в равной мере.

Речевая деятельность, осуществляемая в процессе коммуникации, является необходимым условием взаимодействия между людьми. Особенности коммуникации определяются не только её средствами, но культурными пластами человеческого подсознательного, переданными обществу в наследство от предыдущих поколений.

В языкознании понятие «языковая личность» подразумевает личность как носителя языка, индивидуальные психические

особенности которой, проявляются в процессе социального взаимодействия с лицом или группой лиц [1].

Понятие «языковая личность» образовано проекцией в область языкознания соответствующего междисциплинарного термина, в значении которого преломляются философские, социологические и психологические взгляды на общественно значимую совокупность физических и духовных свойств человека, составляющих его качественную определенность.

Само понятие «языковая личность» начал разрабатывать Г.И. Богин, он предложил модель языковой личности, в которой человек рассматривается с точки зрения «готовности производить речевые поступки, создавать и принимать произведения речи».

Ю.Н. Караулов ввёл это понятие в широкий научный обиход. Под языковой личностью он понимает «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются: а) степенью структурно-языковой сложности; б) глубиной и точностью отражения действительности, в) определенной целевой направленностью» [3].

В теорико-гносеологической модели языковой личности Караулова три уровня: 1) вербально-семантический; 2) лингвокогнитивный; 3) мотивационный.

Критериями выделения данных уровней являются типовые единицы – слова, обобщённые понятия, концепты и коммуникативно-деятельностные потребности, отношения между этими единицами и стереотипы их объединения в определённые комплексы. Данная трехуровневая модель позволяет рассматривать разнообразные качественные признаки языковой личности в рамках трех существенных характеристик – вербально-семантической, или собственно языковой, когнитивной (познавательной) и прагматической.

Любая языковая личность рассматривается с позиций психолингвистики, прагматики, лингвокультурологии, когнитологии, прагмалингвистики, этнолингвистики, лингвистики текста, социолингвистики и других антропоцентрических направлений. Изучение языковой личности на пересечении различных областей науки обуславливает сложность и неоднозначность подхо-

дов к определению, структуре, критериям и способам описания данного понятия.

Особенности русской языковой личности неразрывно связаны с особенностями её национального самосознания. Известно, что людей одной расы, нации, страны объединяет нечто большее, чем одна знаковая система – язык. За каждым словом стоит многовековое историческое и культурное наследие, которое усваивается нами вместе с языком, на подсознательном уровне.

Главной особенностью русского менталитета является **«соборность»**. Под соборностью подразумевается неотделимость судьбы человека от судьбы народа. Рассматривая вопрос отражения этого явления непосредственно в процессе коммуникации, можем отметить, что общение для русского человека выступает в качестве ведущего инструмента наиболее продуктивной организации совместной деятельности и установления прочного межличностного контакта. Соборность предполагает коллективность и сплочённость, а значит, и интерес к судьбам окружения. Такого рода интерес, интегрированный с прямотой и открытостью личности, обуславливает любознательность русского человека, обилие вопросов, которые он может задать собеседнику. Нередко такие вопросы затрагивают глубоко личные темы (возраст, размер заработной платы, профессия, состав семьи, здоровье и т.п.). В условиях подобных речевых ситуаций исключается приватность общения (больше свойственная менталитету западных стран) и происходит нарушение личных границ собеседника. Для русского человека приоритетен «разговор по душам», в котором искренность и открытость личности достигают высшей степени проявления. Примечательно, что тема разговора может варьироваться от бытовых вопросов и бесед по интересам, до вопросов мирового значения и обсуждения философских проблем.

Нередко русский человек вступает в **спор с оппонентом**, чтобы воздействовать на собеседника и показать преимущество своей точки зрения.

Характерной чертой русского общения является **особая пространственная организация** во время процесса коммуникации. Дистанция во время контакта между двумя (даже малознакомыми людьми), как правило, сводится до персональной (от 50 до 120 см), а нередко и до интимной (до 50 см).

По́за также является единицей пространственного поведения личности. Русский человек обычно принимает **позы**, которые воспринимаются как позы доверия, доброжелательности, психологического комфорта. Реже используются закрытые позы со скрещиванием рук, ног и иными признаками замкнутости от окружения.

Похлопывания, рукопожатия, объятия и другие такесические невербальные средства общения часто используются русским человеком и являются неотъемлемой частью коммуникации, как деловой, так и личной.

Взгляду в коммуникации русской языковой личности отводится большая роль, т.к. зрительный контакт является основополагающим фактором, способствующим установлению взаимопонимания между собеседниками. С помощью него мы показываем свою заинтересованность или незаинтересованность в общении, в собеседнике, а также по глазам «читаем» настроение и состояние оппонента. **Взгляд русского человека** чаще всего открыт и направлен в глаза визави, выражает доброжелательность и заинтересованность.

Мимика русской языковой личности служит отражением истинного её душевного состояния, и, если в западном менталитете признание наличия сложностей карьерного или личностного характера означает потерю лица и носит негативную коннотацию, то в русском обществе большее неприятие вызывает скрытность, неискренность собеседника и «дежурная улыбка». **Улыбка** в русском общении не является обязательным атрибутом вежливости.

Жесты имеют большую амплитуду, часто разговор сопровождается активными движениями рук (взмахами, разведением, либо соединением ладоней и пр.). Типично для представителей русского общества сопровождение приветствия и прощания определённым набором жестов: кивание головой, повторяющиеся с определенной частотой движения ладонью в воздухе (справа налево во время приветствия, сверху вниз во время прощания), жесты, принятые в определённом кругу общения.

Характеризуя **особенности невербальных просодических средств**, используемых русскоязычной личностью, отметим подвижность речи, её быстроту, изобилие интонационных вариан-

ций. С экстралингвистических позиций обратим внимание на то, что громкость голосового тона русскоязычной личности, как правило, высокая, что с психологической точки зрения говорит о свободном самовыражении представителей русского мира, их энтузиазме и раскрепощённости, экспрессии; паузы редко бывают продолжительными. Поток речи регулируется эмоциональными проявлениями (смехом, вздохами и др.)

Речь изобилует фразеологизмами, метафорами, образными выражениями, различного рода сленгами, просторечиями, архаизмами.

Общность исторических и культурных пластов, заключённых в русском языке и сознании обуславливает специфику восприятия информации и построения ряда ассоциаций на основе исходных понятий, вынесенных из контекста разговора.

Выбор средств для осуществления коммуникации определяет лингвоперсоналию говорящего, раскрывая через вербальное и невербальное черты его характера.

Можем заключить, что коммуникация русской языковой личности представляет собой многоэтапный, сложный процесс, включающий в себя не только момент взаимодействия индивидуумов, но и ряд многочисленных факторов (в том числе культурных и исторических), влияющих на характер этого взаимодействия, обусловленный условиями речевой ситуации и поведением участников общения.

Список литературы

1. Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: Автореф. дис. докт. филол. наук. – Л., 1984.
2. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт. Становление антропоцентрической парадигмы в языкознании. НДВШ. Филологические науки. 2001. №1. – 64 с.
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 2002.
4. Морозов В.П. Невербальная коммуникация: Экспериментально-психологические исследования. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 528 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Агаева З.Х. – преподаватель Ленкоранского государственного университета (г. Ленкорань, Азербайджанская Республика).

Анахасян Р.В. – студент 2 курса ГБПОУ КК «Армавирский юридический техникум» (г. Армавир).

Балыхина Т.Н. – доктор педагогических наук, академик РАН, профессор ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» (г. Москва).

Белецкая Е.А. – кандидат психологических наук, доцент ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры» (г. Белгород).

Белякова А.М. – преподаватель кафедры педагогики и технологий дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Большакова Н.В. – преподаватель ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры» (г. Белгород).

Бочарникова О.В. – магистрант ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет» (г. Волгоград).

Васильчук И.И. – студент 4 курса факультета дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Гладченко В.Е. – преподаватель кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Гламазда С.Н. – старший преподаватель кафедры иностранных языков и межкультурной коммуникации ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры» (г. Белгород).

Голиусова И.В. – аспирант ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры» (г. Белгород).

Горобец А.Ф. – кандидат филологических наук, заместитель директора многофункционального колледжа ФГБОУ ВО «РАНХиГС» (г. Москва).

Горобец Л.Н. – доктор педагогических наук, профессор кафедры отечественной филологии и журналистики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Горкавчук Д.М. – магистрант 2 года обучения факультета дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Армавир-

ский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Дашенко О.И. – кандидат филологических наук, доцент кафедры зарубежной литературы, теории литературы и славянской филологии Черновицкого национального университета имени Юрия Федьковича (г. Черновцы, Украина).

Дёмина Л.И. – доктор филологических наук, профессор кафедры рекламы и связей с общественностью ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар).

Донская Т.К. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики профессионального образования ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры» (г. Белгород).

Дорофеева О.А. – старший преподаватель кафедры отечественной филологии и журналистики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Евдокимова М.П. – кандидат филологических наук, доцент кафедры отечественной филологии и журналистики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Егорова О.Н. – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Еременко А.Ю. – магистрант 2 курса института русской и иностранной филологии ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Кириченко И.В. – кандидат филологических наук, доцент кафедры отечественной филологии и журналистики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Киселева Е.Н. – студент 4 курса института русской и иностранной филологии ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Ковалевич Е.П. – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Коробчак В.Н. – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Кролевецкая И.В. – заведующая лабораторией инновационных web-проектов ФПКП РКИ ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» (г. Москва).

Крылова А.В. – учитель русского языка и литературы МАОУ СОШ № 2 (ст. Тбилисская).

Кулькова Р.А. – кандидат филологических наук, доцент университета Санмёнг (г. Чхонан, Республика Корея).

Куриленко В.Б. – доцент ФГБОУ ВО «Московский государственный медико-стоматологический университет им. А.И. Евдокимова» (г. Москва).

Кязимов К.Ш. – кандидат филологических наук, заведующий кафедрой иностранных языков Ленкоранского государственного университета (г. Ленкорань, Азербайджанская Республика).

Ли Цзинь Юань – магистрант института русской и иностранной филологии ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Тянь-Шань, Китайская Народная Республика).

Луговая Е.В. – магистрант 2 курса института русской и иностранной филологии ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Малахова С.А. – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Манаенко Г.Н. – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь).

Несветайлова И.В. – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Нетёсина М.С. – кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «Московский государственный медико-стоматологический университет им. А.И. Евдокимова» (г. Москва).

Ниматулаева М.Д. – кандидат филологических наук, доцент ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры» (г. Белгород).

Никитюк А.В. – магистрант ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет» (г. Волгоград).

Новикова Т.Ф. – доктор педагогических наук, профессор кафедры философии ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры» (г. Белгород).

Новикова А.К. – доцент ФГБОУ ВО «Московский государственный медико-стоматологический университет им. А.И. Евдокимова» (г. Москва).

Рзаева А.М. – преподаватель Ленкоранского государственного университета (г. Ленкорань, Азербайджанская Республика).

Рыбакова А.А. – кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогики и технологий дошкольного и начального обучения ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Санников М.В. – магистрант 1 курса института русской и иностранной филологии ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Сергеева А.Ю. – методист ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры» (г. Белгород).

Сопунова С.Г. – преподаватель ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры» (г. Белгород).

Стрельникова Л.Ю. – кандидат филологических наук, доцент кафедры отечественной филологии и журналистики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Тарасова И.И. – кандидат филологических наук, доцент кафедры отечественной филологии и журналистики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Томашева И.В. – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и их преподавания ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Туранина Н.А. – доктор филологических наук, заведующая кафедрой издательского дела и библиотековедения ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры» (г. Белгород).

Устинов А.Ю. – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры русского языка ОУП ВО «Академия труда и социальных отношений» (г. Москва).

Федченко Н.Л. – кандидат филологических наук, доцент кафедры отечественной филологии и журналистики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Чеснокова А.В. – кандидат филологических наук, доцент кафедры филологического образования ГБОУ ДПО «Институт развития образования» Краснодарского края (г. Армавир).

Шаталина И. – магистрант Высшей школы печати и медиа-технологий ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна» (г. Санкт-Петербург).

Шевцова М.В. – преподаватель ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры» (г. Белгород).

Хабарова К.В. – старший преподаватель кафедры иностранных языков и межкультурной коммуникации ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры» (г. Белгород).

Эрбер С. – инженер (г. Орлеан, Франция).

Юрманова С.А. – кандидат педагогических наук, доцент ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» (г. Москва).

Юрченко Д.Н. – студент 4 курса института русской и иностранной филологии ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Якупова Е.С. – магистрант 2 курса института русской и иностранной филологии ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Ярош Н.Н. – аспирант ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры» (г. Белгород).

Е. Filardo – преподаватель международной школы Enforex (г. Барселона, Испания).

ДИНАМИКА ЯЗЫКОВЫХ ПРОЦЕССОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА СЕВЕРНОГО КAVKAZA.

Сборник научных статей по итогам работы Региональной научной конференции с международным участием (11-13 октября 2017 года).

Подписано в печать _____ . Формат 60x90/16. Бумага офсетная.

Печать офсетная. Гарнитура Times New Roman. Усл. п. л. 20,5. Уч.-изд. л. 17,6.

Тираж 150 экз. Заказ № 25.

Издатель ИП Ершов Дмитрий Сергеевич