

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова»
(НГЛУ)

Освоение семантического пространства русского языка

Сборник научных и научно-методических статей

Текстовое электронное издание

Нижний Новгород 2023

Издается по решению редакционно-издательского совета НГЛУ

УДК 811.161.1(063)
ББК 95.4
О 724

Рецензенты:

О.А. Пацюкова, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и культуры речи ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина»;

М.И. Шутан, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой гуманитарного образования Нижегородского института развития образования

Редакционная коллегия:

Никонова Ж.В. (отв. ред.), Макшанцева Н.В. (отв. ред.), Горохова А.М.,
Кузнецова Е.И., Шibaева Н.Б., Маринова Е.В.

О 724 **Освоение семантического пространства русского языка:** [Электронный ресурс]: Сборник научных и научно-методических статей / Отв. ред. Ж.В. Никонова, Н.В. Макшанцева; М-во науки и высшего образования Рос. Федерации; Нижегородский гос. лингвистический ун-т. – Электронные текстовые данные (3,55 МБ). – Н. Новгород: НГЛУ, 2023. – 131 с. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Загл. с титул. экрана.

ISBN 978-5-85839-417-4

В настоящем издании представлены в виде научных статей результаты научной и научно-педагогической деятельности русистов, изучающих семантическое своеобразие русского языка, в том числе в рамках методики преподавания русского языка в иноязычных средах. Издание продолжает серию сборников этой проблематики, вышедших ранее и инициированных кафедрой преподавания русского языка как родного и иностранного Института русского языка Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова.

Предназначен для исследователей семантического пространства русского языка, преподавателей русского языка как иностранного, аспирантов, магистрантов, студентов.

Фактические сведения представлены в авторской редакции.

УДК 811.161.1(063)
ББК 95.4

Текстовое электронное издание

Минимальные системные требования:

Компьютер: процессор x86 с тактовой частотой 500 МГц и выше;

ОЗУ 512 Мб; 8 Мб на жестком диске;

видеокарта SVGA 1280x1024 High Color (32 bit); привод CD-ROM

Операционная система: Windows XP/7/8 и выше

Программное обеспечение: Adobe Acrobat Reader версии 6 и старше

ISBN 978-5-85839-417-4

© Авторы, 2023

© НГЛУ, 2023

Оглавление

Макшанцева Н.В.

Добро пожаловать в мир русского языка и культуры:
из опыта НГЛУ по изучению русского языка как иностранного 5

Богута А.М., Кузьмина М.И.

Традиционные и инновационные приёмы работы с аутентичным
поэтическим текстом по теме «Природа. Экология» на уроке РКИ
(на материале стихотворения Р. Рождественского «Кромсаем лёд...»)... 11

Васильева М.А.

Подкасты как средство формирования лингвокультурологической компетенции
на уроках РКИ на начальном этапе обучения..... 21

Волочек Е.А.

Особенности использования концепта на уроках РКИ
(на примере концепта УПОРСТВО) 27

Грачёв М.А.

К истокам русского духа..... 33

Дерунова А.А., Тихоненко Е.В.

Формирование социокультурной компетенции при обучении РКИ
в вузах Республики Беларусь..... 40

Калинина Н.А.

Концепт ВОЙНА в русском языке 49

Крамкова О.В.

Цветовая характеристика лексемы «изумрудный» (лингвокогнитивный аспект) 55

Кузнецова Е.И.

Визуальная модель семантического пространства конвергентного медиатекста..... 62

Макшанцева Н.В.

Межкультурный подход к обучению русскому языку как иностранному 66

Маринова Е.В.

Семантика ключевых слов языка цифрового общества в развитии 74

Милованова М.С.

Антипод противительности – семантика соединения 80

Родионова И.Г., Гурьянова Л.Б.

Роль дисциплины «Лингвистическое краеведение» в духовно-нравственном
и гражданско-патриотическом воспитании студентов педагогического вуза
(из опыта работы) 87

Садовников А.Г., Садовникова Е.Е. Тёмные пятна на страницах детских воспоминаний: Л.Н. Толстой «Детство», глава XIX «Ивины» (опыт прочтения)	92
Санкина В.В. Лингвокультурологический потенциал сказок В.И. Даля на уроках РКИ.....	97
Серогодская А.А., Гольшева Л.В. Реализация лингвострановедческого компонента на начальном этапе обучения в учебном комплексе по РКИ «Прогресс».....	104
Смирнова Л.Е., Кухарук М.Р. Концепт ЗЕМЛЯ в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание»	111
Ступина Е.С. Риторические коды антонимов: дуальное восприятие мира	116
Ступина Е.С. Роль семантических трансформаций в компонентном составе реконсилии	122
Эрданов С.Х., Собиржонова М.Т. Специфические особенности методов обучения русскому языку в начальных классах	127

ДОБРО ПОЖАЛОВАТЬ В МИР РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ: ИЗ ОПЫТА НГЛУ ПО ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Н.В. Макшанцева

доктор педагогических наук, профессор (Нижний Новгород)

***Аннотация.** Рассматривается вопрос изучения русского языка как иностранного с опорой на опыт Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. Представлены различные программы, реализуемые в НГЛУ с 90-х годов XX века. Обоснован методологический принцип «культуросообразности», обогащенный в XXI веке новыми смыслами, обусловленными антропологическим поворотом в лингводидактике. Предложены концептуальный и аксиологический подходы к изучению РКИ, которые базируются на ведущих тенденциях высшего образования. Дидактической единицей обучения признан концепт, «архиватор культурных смыслов», отмеченный акцентуацией ценности.*

***Ключевые слова:** русский язык как иностранный, концептуальный подход, аксиологическая методика, концепт, культурные смыслы.*

Обучение русскому языку как иностранному в НГЛУ ведется с начала 90-х годов прошлого века. В 1991 году студенты из Германии и Австрии впервые приняли участие в Летней школе по русскому языку и культуре России. В этот год сложилась концепция Летней школы:

- Сроки проведения – от 2 до 8 недель.
- Образовательная программа – от 30 до 160 акад. часов.
- Богатая культурно-познавательная программа, поддерживающая основной курс.
- Проживание в русской семье.
- Возможность сдачи экзамена на уровень владения русским языком.

С течением времени количество иностранных студентов, желающих обучаться русскому языку в НГЛУ, постоянно увеличивалось, расширялась география.

В 2009 году было создано отделение образовательных программ для иностранных граждан, на котором ежегодно обучались студенты из разных стран. За время существования отделения программу по русскому языку как иностранному освоили более 2 500 студентов из стран Европы (Австрия, Бельгия, Германия, Италия, Испания, Франция, Швейцария), Азии (Китай,

Южная Корея, Таиланд, Вьетнам), Америки (США, Канада, Аргентина) и других стран.

Иностранные граждане могли выбрать следующие программы: «Русский язык как иностранный», «Адаптационный курс русского языка», «Практика речи», «Русский язык в сфере туризма», «Коммуникативный курс русского языка», «Русская литература», «Практическая стилистика русского языка» и другие. Большой популярностью пользовались международные школы «Лето по-русски» и «Зима по-русски».

Хотелось бы отметить внедрение регионального компонента в обучение, то есть на основе культурных традиций Нижегородского края. Мы считаем, что Нижний Новгород – Россия в миниатюре. Так называется одна из наших программ.

С 2017 года в НГЛУ ведется подготовка иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению образовательных программ бакалавриата на русском языке. Основная цель данной программы – формирование достаточного уровня владения русским языком, который позволяет будущим студентам-иностранцам обучаться по выбранному направлению без языковых барьеров. Начиналось обучение с двух профилей (гуманитарный и экономический) на платной и бесплатной основе. На сегодняшний день ведется подготовка ещё по двум направлениям (медико-биологическое и инженерно-техническое).

Проводятся курсы повышения квалификации и профессиональной переподготовки по русскому языку как иностранному: «Актуальные проблемы методики преподавания РКИ», «Современная технология методики преподавания РКИ», «Личностно-ориентированные технологии преподавания РКИ (для преподавателей зарубежных вузов)», «Школа РКИ в поликультурном пространстве». Проводится профессиональная переподготовка по программе «Русский язык как иностранный». В 2017 году была разработана магистерская программа «Русский язык как иностранный», с момента ее основания прошло несколько успешных выпусков. Наши выпускники работают не только в России, но и в зарубежных вузах (Сычуаньский университет иностранных языков (Китай), Сычуаньский государственный педагогический университет (Китай, г. Чэнду), Университет Тхаммасат (Таиланд), Университет Ханкук (Южная Корея)).

В 2018 году был создан факультет по обучению иностранных граждан и в 2020 году – Институт русского языка. Наши традиционные программы («Подготовительный факультет», «Русский язык и культура России», «Аспектное обучение русскому языку») дополнились основной – «Applied philology», в которой вместо иностранного языка студенты изучают русский язык как иностранный.

С 2003 года функционирует **Центр тестирования иностранных граждан**. В своей деятельности он подчиняется Центру тестирования факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного РУДН.

Важное внимание в работе уделяется социокультурной и лингвокультурной адаптации иностранных граждан. Ежегодно, начиная с 2011 года, проводятся международный фестиваль национальных культур «В этом мире большом», международная образовательная акция «Русский диктант» и «Русский диктант для соотечественников». Мы участвуем в волонтерской программе «Волонтеры русского языка», в проекте «Магистры русского языка».

Для студентов разработан специальный курс «Социокультурная адаптация», который предполагает интеграцию иностранных студентов в российское общество, в образовательную среду вуза, знакомство с культурой и традициями России (посещение театров, музеев, выставок и т. д.).

Теперь о подходах к обучению. Как известно, в качестве целей обучения русскому языку выдвигалось формирование коммуникативной компетенции обучающихся. Наши иностранные студенты читали, писали, говорили и даже думали по-русски. При контактах учащихся между собой языковых проблем не возникало, но взаимопонимание присутствовало не всегда, и причиной была разница культур, поэтому возникла необходимость использования культуuroобразующей концепции обучения.

Ведущим принципом современного языкового образования признан принцип «культуросообразности», провозглашенный еще в XIX веке Адольфом Дистервегом. Этот принцип остается методологически значимым и авторитетным, обогащаясь новыми смыслами, обусловленными:

- 1) антропологическим поворотом в образовании;
- 2) функционированием в межкультурном контексте;
- 3) реализацией личностно ориентированной образовательной парадигмы.

Когда-то профессор А.В. Текучев, определяя научный статус методики, писал: «Методика – это наука о наилучших средствах передачи культуры». Я бы добавила, имея в виду нашу предметную методику: методика – это наука о наилучших средствах передачи культуры (как системы смыслов) сквозь призму языка.

И в этом контексте надо понимать, что системно-структурная модель изучения языка, ориентирующаяся на «сосюрковский образ языка», сменилась другой моделью – антропоцентрической. Язык стал рассматриваться как «окно в духовный мир человека, его интеллект, средство доступа к тайнам мыслительных процессов» (Е.С. Кубрякова), как «дом духа» в понимании

Ю.С. Степанова, развившего известную метафору философа Мартина Хайдеггера: «язык – дом бытия» человека.

Термин «культура» чрезвычайно востребован в лингводидактике. Обучение языку вне культуры немыслимо. Язык – органическая часть культуры. Сущность такой взаимозависимости ученый Е.И. Пассов обозначил терминосочетанием «языкультура». Реализация этой идеи находит выражение в культуросообразных подходах, важнейшим из которых является межкультурный. Обучение русскому языку как иностранному является межкультурным по своей природе, соответственно результатом обучения должно стать формирование не только коммуникативной, но и межкультурной компетенции, поэтому в учебном плане присутствует дисциплина «Русский язык в аспекте межкультурного образования». То есть мы изучаем методику межкультурного образования средствами русского языка как иностранного.

Реализация культууроориентированного компонента обучения идет разными путями. Наш опыт показывает, что в условиях актуализации мировоззренческих основ образования, обеспечения его ценности – с одной стороны, а также повышения значимости субъектных позиций личности преподавателя и студента – с другой, наиболее актуальным является позиционирование в русле концептуального подхода и в границах лингвоконцептоцентрической методики.

Концептуальный подход базируется на основных тенденциях высшего образования:

- расширение поля языка не только как важнейшего средства общения, но и феномена духовной культуры;
- признание основополагающего принципа «человек в языке»;
- обеспечение значимости субъектной позиции преподавателя и студента.

Концептуальный подход является определенным развитием существующих в педагогике и лингводидактике подходов: системного, личностно ориентированного, герменевтического, когнитивного, аксиологического. Как и другие подходы, концептуальный существует в ряду других, точнее, в совокупности с ними, в гармоничной смысловой и целостной полифонии их разных компонентов, когда они звучат не как многоголосие, а именно как полифония. Дидактической единицей обучения является концепт. В широком понимании концепт – это *смысл*. Мы считаем концепт наиболее глубокой базовой смысловой единицей. По мнению В.И. Постоваловой, «концепт, являющийся по своей природе “идеальным” (смысловым) образованием, понимается как феномен, несущий в себе черты подлинно

живого человеческого мироотношения (познание, переживание, оценка и др.) в отличие от чистого смысла как абстрактной, внекоммуникативной сущности». Концепт отмечен акцентуацией ценности (дисциплина «Концептосфера русского мира»).

XX век может быть признан рекордсменом по утрате общечеловеческих ценностей (В.П. Зинченко). Видимо, поэтому начало нового тысячелетия вынуждает научное сообщество предпринимать самые активные попытки выявления, упорядочения и систематизации тех ценностей, которые могут быть присвоены человечеством в настоящее время и стать определяющими для его дальнейшего развития. В связи с этим аксиологический подход сегодня перестает быть аппаратом лишь философии и применяется при решении самых разнообразных проблем (социология, культурология, педагогика и др.). Он приобретает статус стержневого методологического ориентира современной науки.

Развивается аксиологическая лингвометодика – это преподавание русского языка путем реализации ценностного подхода как стратегии обучения русскому языку. Под ценностным (аксиологическим) подходом понимается базисная категория методики, располагающая своими средствами и методами обучения.

Для иностранных студентов русский язык – культурный код. Обучение студентов должно осуществляться с опорой на ценности, аксиологические приоритеты российской культуры. Преподавание РКИ в отрыве от культуры невозможно. Актуализированность темы сопряжения языка и культуры отнюдь не случайна: и понятие языка, и понятие культуры содержат аксиологические измерения. Культура в свете аксиологического подхода – сфера духовной жизни людей, совокупность духовных ценностей. Ценностно-смысловая составляющая учебной деятельности обеспечивает высокий уровень лингвокультурологической компетенции.

Теоретическая сторона проблемы заключается в упорядочении свойств русского языка как культурно-национального феномена.

Практическая сторона проблемы состоит в особенностях идеи восприятия и отражения культурных смыслов.

**WELCOME TO THE WORLD OF RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE:
FROM THE EXPERIENCE OF LUNN IN LEARNING RUSSIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE**

N.V. Makshantseva

Doctor of Pedagogic, Professor (Nizhny Novgorod)

***Abstract.** The article deals with the issue of studying the Russian language as a foreign language based on the experience of the Linguistics University of Nizhny Novgorod. Various programs implemented in LUNN since the 90s of the 20th century are presented. The methodological principle of “cultural conformity” is substantiated, enriched in the 21st century with new meanings due to the anthropological turn in linguodidactics. Conceptual and axiological approaches to the study of Russian as a foreign language are proposed, which are based on the leading trends in higher education. The didactic unit of education is the concept, the “archiver of cultural meanings”, marked by the accentuation of value.*

***Keywords:** Russian language as foreign, conceptual approach, axiological methodology, concept, cultural meanings.*

**ТРАДИЦИОННЫЕ И ИННОВАЦИОННЫЕ ПРИЁМЫ РАБОТЫ
С АУТЕНТИЧНЫМ ПОЭТИЧЕСКИМ ТЕКСТОМ ПО ТЕМЕ «ПРИРОДА.
ЭКОЛОГИЯ» НА УРОКЕ РКИ (НА МАТЕРИАЛЕ СТИХОТВОРЕНИЯ
Р. РОЖДЕСТВЕНСКОГО «КРОМСАЕМ ЛЁД...»)**

А.М. Богута

магистрант (Нижний Новгород)

М.И. Кузьмина

кандидат филологических наук, доцент (Нижний Новгород)

***Аннотация.** Статья посвящена особенностям работы с аутентичным поэтическим текстом при изучении темы «Природа. Экология» на уроке РКИ. Материалом исследования является поэтический текст Р. Рождественского «Кромсаем лёд...». Цель статьи – разработать систему упражнений на основе аутентичного текста Р. Рождественского для урока РКИ. Разработанный комплекс упражнений представляет синтез приемов традиционной методики и инновационных педагогических технологий работы с аутентичным художественным текстом на уроке РКИ (технология шестиугольного обучения, технология развития критического мышления, метод ментальных карт и др.). Предлагаемый языковой учебно-дидактический материал адресован иностранным студентам, владеющим русским языком в объеме уровней В1 и В1+. Работа над текстом позволяет развивать коммуникативную и лингвокультурологическую компетенции иностранных студентов. Система упражнений на основе поэтического текста Р. Рождественского направлена на развитие лексических навыков, навыков чтения, письма и говорения.*

***Ключевые слова:** русский как иностранный, поэтический текст, аутентичный текст, экология, чтение, инновационные технологии, Р. Рождественский.*

Обучение РКИ – это процесс накопления знаний о системе языка, формирования и совершенствования различных компетенций в условиях речевого общения. На базовом этапе (А1 – В1) данная дисциплина обеспечивает языковое образование студентов независимо от профиля профессиональной подготовки, т. е. в процессе обучения формируются и развиваются знания, навыки и умения, обеспечивающие способность решения социокультурных, бытовых, учебных и научных проблем [1. С. 7–8].

Современная методика преподавания РКИ становится все более текстоцентричной, а аутентичный художественный текст (в том числе и поэтический) признается эффективным материалом для погружения в язык и культуру. Поскольку аутентичность текстов является одним из важнейших критериев их отбора, преподаватели часто обращаются к текстам художественной литературы, поскольку они доступны, эффективны и максимально приближают инофонов к естественной языковой и культурной среде [2].

Значительным лингвометодическим потенциалом при обучении русскому языку как иностранному обладают поэтические тексты, подлинные образцы русской литературной речи. Они характеризуются высокой эстетической направленностью и образностью. Вместе с тем такие тексты отличаются своей семантической осложненностью, обилием ассоциативных связей и наличием экстралингвистического подтекста [3]. Однако использование неадаптированных поэтических текстов будет эффективным и продуктивным только при работе с учащимися, чей уровень владения русским языком будет не ниже первого сертификационного (B1).

Актуальность выбранной темы исследования определяется несколькими факторами: постоянным поиском оригинальных аутентичных текстов для решения различных учебных, методических и воспитательных задач на уроке РКИ; ростом профессионального интереса современных методистов к поэтическому тексту как эффективному учебному материалу и средству урока РКИ; поиском текста с высокой социокультурной значимостью. Выбор тематики поэтического текста обусловлен экзаменационными требованиями ТРКИ, наличием в государственном стандарте и лексическом минимуме темы «Природа. Экология» начиная с уровня B1 и выше. Данная тема носит универсальный характер, мотивирует к дискуссии, интересна студентам независимо от национальной и религиозной принадлежности [4]. Преподаватели русского как иностранного имеют возможность изучать достаточно сложную, но крайне актуальную и популярную лексическую тему, используя при этом аутентичные поэтические тексты и погружая учащихся в русскую культуру с возможностью последующего проведения сопоставительного анализа и дискуссии.

Тема «Проблемы экологии» входит в число обязательных тем для изучения в практическом курсе РКИ на продвинутом этапе. В отдельных современных учебных пособиях (см. [5] и др.) для продвинутого этапа данная тема обсуждается достаточно подробно, тексты в них имеют дискуссионный характер. Эффективным материалом и одновременно средством урока РКИ

в связи с изучением программной разговорной темы «Природа. Экология» может быть признан аутентичный поэтический текст соответствующей социокультурной проблематики. В настоящем исследовании в качестве такого материала предлагается использовать текст Р. Рождественского «Кромсаем лёд...» [6], посвященный экологическим проблемам общества. Стихотворение написано как отклик на экологические катастрофы в результате аварий 1965 и 1967 годов в России. Лингводидактический потенциал текста позволяет в первую очередь формировать экологическую культуру обучающихся и развивать коммуникативную компетенцию в рамках актуальной для современного общества проблематики.

Целью настоящего исследования является разработка системы упражнений на основе аутентичного поэтического текста Р. Рождественского «Кромсаем лёд...» по теме «Природа. Экология». Комплекс упражнений разрабатывался на основе сочетания приемов и методов традиционной методики работы с художественным текстом на уроке РКИ и приемов современных педагогических технологий. Предлагаемый языковой учебно-дидактический материал адресован иностранным студентам, владеющим русским языком в объеме уровней В1 и В1+.

Важным условием для эффективной работы является адекватное тематическое соответствие отобранного материала способностям и навыкам студентов. Анализ отечественной и зарубежной методической литературы показывает разнообразие и некоторую разрозненность в выделении единой системы критериев отбора художественных поэтических текстов для урока РКИ, однако среди всех представленных критериев в качестве основных можно выделить следующие:

- 1) соответствие уровню языковой компетенции студентов;
- 2) соответствие изучаемой теме;
- 3) аутентичность материала;
- 4) степень известности текста среди носителей языка;
- 5) проблемность выбранного текста;
- 6) ориентация на целевую аудиторию (соответствует ли выбранный материал интересам учащихся на основе их возраста, культурной принадлежности и т. д.)
- 7) познавательная-воспитательная, социокультурная и страноведческая ценность текста;
- 8) соответствие жанра текста и его объема возрастным и интеллектуальным способностям студентов, а также выделенному на работу с данным текстом в ходе урока времени [7].

Специфика поэзии заключается не только в формальных ее отличиях от прозы: наличии стихотворного ритма, размера, рифмы, строфической организации и прочем. Глубинные отличия касаются содержательной стороны поэтического произведения, которое является феноменом эмоционально-чувственного восприятия мира и человека. Задача поэзии – выражение лирического переживания, формирование эмоционально-ценностного отношения к миру. Это обуславливает определенные трудности при восприятии поэтических произведений учениками-инофонами, например:

1. Отсутствие сюжета, невозможность уловить тематику, смысловые связи между частями поэтического текста.

2. Образность языка, наличие тропов, слов в переносном значении, которые затрудняют понимание текста.

3. Необходимость задействования эмпатии, сопереживания поэтическому тексту, наличие определенного эмоционального опыта, позволяющего проникать в сущность поэзии [8].

Несмотря на данные трудности, поэтические тексты необходимо включать в занятия с инофонами, так как они не только помогают формировать языковые компетенции, но и развивают эстетические чувства, языковой вкус, чувство стиля, прививают любовь к языку. С ранних уровней можно включать короткие стихотворения, простые по форме и содержанию, допустимо использование произведений для детей. На средних уровнях тексты усложняются, появляется большее количество тропов, увеличивается их объем. На продвинутых уровнях можно знакомить учащихся со стихотворениями, отличающимися сложной образностью и смысловой многомерностью.

Стихотворение Роберта Рождественского «Кромсаем лёд...» [6] представляется нам актуальным в соответствии с приведенными выше критериями отбора. Данный текст небольшой по размеру, написан известным поэтом и подходит для студентов, владеющих русским языком в объёме уровня В1+. Стихотворение не адаптировано, т. е. данный текст является аутентичным. В этом произведении поднимается проблема, актуальная для представителей любой страны и носителей любой культуры; любой студент сможет представить себе то, о чем пишет поэт, и это позволяет нам утверждать, что стихотворение вызовет интерес у учащихся разных возрастных групп.

До прочтения текста для подготовки студентов к работе и введения темы можно предложить им заранее подобранные иллюстрации по теме «Экология». Это будет достаточно актуальным в связи с тем фактом, что выбранное стихотворение было написано как реакция на реальные события, которые повлекли за собой настоящие экологические катастрофы, – иллюстрации могут

быть связаны с данным аспектом темы. Задачей студентов будет проанализировать предложенные иллюстрации и высказать предположения по поводу темы урока.

Для дополнительной актуализации знаний (либо вместо подборки иллюстраций – на выбор преподавателя) студентам также может быть предложено задание на основе технологии шестиугольного обучения. Преподаватель подготавливает коллаж из текстов, часть из которых может быть заполнена или лексическими единицами по теме (например, названия природных катастроф), или краткими утверждениями, перечисляющими существующие в настоящее время проблемы. Пустые тексты студентам необходимо будет заполнить самостоятельно во время коллективного обсуждения.

После самостоятельного определения студентами темы урока преподаватель может дополнительно попросить их ответить на вопросы, которые также подготовят студентов к работе с поэтическими текстами: *Как вы думаете, много ли говорят об экологических проблемах в настоящее время? Кто и где говорит об этих проблемах? Как вы думаете, писателей и поэтов также волновала эта тема? Можете ли вы привести пример такого произведения на русском языке? А на иностранном? Как вы думаете, многие российские поэты писали об этом? Почему? Много ли писали на эти темы (на тему «Природа») поэты в вашей стране?*

На этапе **предтекстовой** работы целесообразно предложить учащимся адаптированный к возможностям группы рассказ о жизни изучаемого автора, ввести студентов в историко-культурный контекст творчества поэта и эпохи, в которую он жил. Указанный этап предполагает подготовку обучаемых к адекватному восприятию поэтического произведения: создание мотивации к чтению, актуализация фоновых знаний, снятие прогнозируемых лингвострановедческих трудностей [4]. Преподаватель может как предложить работу с этим текстом на уроке, так и воспользоваться методикой перевернутого класса, т. е. предложить студентам этот текст в качестве домашнего задания заранее для самостоятельного ознакомления, а работу над текстом, контроль понимания и коллективное обсуждение провести на занятии. Так преподаватель получит возможность оставить больше времени для работы в классе. В случае самостоятельного изучения текста преподаватель может обратиться к учащимся уже со следующими вопросами: *о каком поэте вы читали дома? Слышали ли вы о нем до того, как прочитали текст? Показался ли он вам интересным? Какие стихотворения он писал?*

Традиционно необходима предтекстовая работа с незнакомыми лексическими единицами. Примерами заданий на данном этапе работы могут быть следующие упражнения на соотнесение:

- соединить слово с его определением на русском языке (например, «кромсать – неаккуратно резать», «твердить – много раз повторять одно и то же» и т. д.);

- соединить слово с графическим изображением (будет актуально для таких лексических единиц, как «малёк», «бархан», «болото», «пирс», «аэродром» и т. д.). Поскольку здесь можно выделить две тематические группы, можно также предложить студентам вспомнить все слова, относящиеся к этим группам, которые они знают;

- соединить слово с его нейтральным стилистическим синонимом («невпроворот – очень много», «неохота – не хочется», «не до этого – не хватает времени»).

Преподаватель может предложить как все три задания, так и выбрать одно или два наиболее подходящих. Работа с незнакомой лексикой поможет снять трудности при прочтении текста и облегчит понимание имплицитного смыслового слоя.

На **притекстовом** этапе идет чтение текста, его разбор и обсуждение. Для начала работы преподаватель даёт учащимся прослушать выбранный текст. Стоит отметить, что может быть более чем уместным предоставить учащимся текст уже перед прослушиванием в зависимости от уровня группы.

Формулировки заданий на данном этапе могут быть следующими:

- прослушайте / прочитайте первую половину стихотворения, предположите, о чем может быть вторая половина? Каким может быть продолжение?;

- прочитайте стихотворение целиком, сравните текст со своими предположениями;

- предположите, почему автор использовал повтор в выражениях «самый гигантский» и «самый мельчайший»? Как вам кажется, почему он намеренно использовал ошибочную форму?;

- как вы понимаете выражение «просить прощенья у рек, барханов и болот»? Что имел в виду автор?;

- выделите ключевые слова в тексте;

- посмотрите на облако слов, сопоставьте слова, которые вы выделили, с этим облаком (пример слов, которые могут быть включены в облако: «лёд», «река», «прощение», «лес», «земля», «птица», «животное», «природа»,

«техника», «машины», «прогресс», «экология»; преподаватель также может добавить лишние слова и предложить студентам найти их);

- подберите заголовки к данному стихотворению;
- определите основную идею стихотворения. Что при помощи этого текста автор хотел сказать читателям?;
- какую проблему / какие проблемы поднимает автор в этом стихотворении?

Послетекстовый этап работы над поэтическим произведением представляет собой этап творческого переосмысления прочитанного на основе собственных оценочных критериев [3]. Для начала преподаватель может устроить дискуссию, задавая следующие вопросы: *Понравилось ли вам стихотворение? Почему да / почему нет? Какие эмоции оно у вас вызвало? Заставило ли оно вас задуматься о данной проблеме? Почему да / почему нет? Каким должно быть стихотворение, чтобы оно заставило вас задуматься о проблеме экологии и окружающей среды? Как вы считаете, есть ли такая проблема в мире? Насколько она важна в настоящее время? Прав ли был автор в своей позиции? Как вы думаете, что мы можем сделать, чтобы справиться с этой проблемой?*

Другими вариантами организации дискуссии могут быть следующие упражнения:

- распределение студентов по группам и организация мозгового штурма, обсуждение вопроса *За что человечество может попросить прощения у природы? / За что человечество будет просить прощения у природы в будущем?;*
- использование приёма «7 W» – ответы на семь вопросов «почему?».

Можно предложить студентам заполнить таблицу на основе их ответов;

- «кубик Блума» (ещё один приём технологии критического мышления): преподаватель готовит кубик, на гранях которого напечатаны вопрос «Почему?» и следующие глаголы: *объясни, поделись, назови, придумай, предложи.* Преподаватель заранее готовит вопросы, начинающиеся с напечатанных на гранях кубика слов, студенты по очереди бросают кубик и отвечают на вопросы, которые задает преподаватель. Это могут быть следующие вопросы-задания: *Объясни, почему человеку не хочет думать о природе, о своем вреде по отношению к природе. Поделись эмоциями после прочтения текста. Назови экологические проблемы. Придумай и запиши текст просьбы простить человечество, обращенный к природе. предложи свой вариант продолжения текста, о каких еще экологических проблемах мог бы написать Р. Рождественский.*

– использование приёма «шести шляп». Надевая «шляпу», студент как будто приобретает определенную точку зрения, будто включается в ролевую игру. Можно также разбить студентов на группы. Пример выполнения задания: студенты разбиваются на 6 групп, каждая из которых отвечает за оценку ситуации и подбор аргументов на основе полученной «шляпы». Какие точки зрения можно предложить: факты (что мы знаем о проблеме?), возможности (какие есть перспективы и какие достоинства выбранной ситуации?), критика (негативные перспективы, проблемы, совершенные ошибки), креатив (новые идеи, нестандартный способ решения проблем), работа (управление процессом работы и его координация), эмоции (что мы чувствуем, находясь в данной ситуации?). Варианты вопросов-заданий в рамках метода 6 шляп мышления на основе текста стихотворения Р. Рождественского могут быть такими: *Что вы чувствуете, прочитав это стихотворение? Предложите свой вариант решения главной проблемы. Что хорошего можно взять из текста для себя? Что плохого в поступках людей, о которых пишет Р. Рождественский? Дайте совет людям, о которых пишет поэт? Чему следует поучиться у автора стихотворения?*

Преподаватель может предложить заполнить ментальную карту или таблицу – например, выделить в ментальной карте несколько областей и предложить студентам подобрать лексические единицы, ассоциирующиеся с образами из стихотворения, распределяя их по частям речи – существительные, прилагательные и глаголы.

Удачным для дискуссии будет задание с предложениями из текста, которые нужно закончить самостоятельно. Например:

- *Если земля останется без воды, то...*
- *Если в лесу не будет птиц, то...*
- *Если изменить течение реки, то...*

Для этого задания подойдут и более абстрактные высказывания по теме:

- *Если не думать о последствиях своих действий, то...*
- *Если не заботиться о природе и об окружающей среде, то...*
- *Если постоянно откладывать решение проблемы на потом, то...*

В качестве творческой работы можно предложить студентам нарисовать иллюстрации к стихотворению. Можно составить коллажи (при условии, что преподаватель заранее подготовит материалы, например, распечатанные картинки, изображающие природу и т. д.) в группах или индивидуально (в этом случае можно предложить выбрать и соединить в коллаж только те картинки, которые отражают индивидуальное впечатление студента от прочтения). Студенты могут написать небольшое эссе, в котором также поделятся своими

впечатлениями. После окончания работы преподаватель может предложить студентам выучить стихотворение и устроить конкурс чтецов. Задания данного этапа могут выбираться опционально и выполняться как во время урока, так и в качестве домашнего задания.

Таким образом, использование аутентичного поэтического текста Р. Рождественского «Кромсаем лёд...» на уроке РКИ позволяет развивать коммуникативную и лингвострановедческую компетенцию у иностранных студентов и совершенствовать навыки и умения во всех видах речевой деятельности. Обсуждение текста по теме «Природа. Экология» будет способствовать расширению общего кругозора учащихся и их подготовке к сдаче языкового экзамена.

Библиографический список

1. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н.П. Андриюшина и др. М. – СПб.: Златоуст, 1999. 35 с.

2. Миксюк Р.В. Художественный текст на уроках русского языка как иностранного // Высшее техническое образование. 2019. Т. 3. № 1. С. 59–62.

3. Штырлина Е.Г. К вопросу об изучении поэтических текстов на занятиях по русскому языку как иностранному // Языки России и стран ближнего зарубежья как иностранные: преподавание и изучение. Материалы Междунар. научно-практической конференции / под общей ред. Т.Г. Бочиной, А.Ш. Юсуповой, Л.Р. Ахмеровой. Казань: КФУ, 2016. С. 228–232.

4. Петрова Н.Э. Обсуждение экологических проблем при обучении иностранных студентов в системе преподавания русского языка как иностранного // Карельский научный журнал. 2022. № 3 (40). Т. 11. С. 53–55.

5. Живем и учимся в России: учебное пособие по русскому языку для иностранных учащихся (1 уровень). СПб.: Златоуст – ИМОП СПбГПУ, 2003. 302 с.

6. Рождественский Р. Кромсаем лёд... // Электронный ресурс: <https://rustih.ru/robert-rozhdestvenskij-kromsaem-lyod>.

7. Крылова Ж.А. К вопросу отбора художественных текстов для работы в иностранной аудитории // Приоритетные научные направления: от теории к практике. 2016. № 27-2. С. 53–57.

8. Остапенко С.С. Поэтический текст на занятиях с инофонами // Электронный ресурс: https://spravochnick.ru/russkiy_yazyk/poeticheskiy_tekst_na_zanyatiyah_s_inofonami/.

**TRADITIONAL AND INNOVATIVE METHODS OF WORKING
WITH AN AUTHENTIC POETIC TEXT ON THE TOPIC
“NATURE. ECOLOGY” AT THE RFL LESSON (ON THE MATERIAL
OF THE POEM BY R. ROZHDESTVENSKY “WE ARE CUTTING THE ICE...”)**

A.M. Boguta

Master’s Student (Nizhny Novgorod)

M.I. Kuzmina

Candidate of Sciences in Philology (Nizhny Novgorod)

Abstract. *The article is devoted to the peculiarities of working with an authentic poetic text while studying the topics “Nature. Ecology” at the RFL lesson. The research material is the poetic text of R. Rozhdestvensky “We are cutting the ice...”. The purpose of the article is to develop a system of exercises based on the authentic text of R. Rozhdestvensky for the RFL lesson. The developed system of exercises represents a synthesis of traditional techniques and innovative pedagogical technologies of working with an authentic poetic text in the RFL lesson (hexagonal learning technology, critical thinking development technology, mental maps method, etc.). The proposed language teaching and didactic material is addressed to foreign students who speak Russian at the B1 and B1+ levels. The work on the text allows developing the communicative and linguoculturological competence of foreign students. The system of exercises based on the poetic text of R. Rozhdestvensky is aimed at developing lexical skills, reading, writing and speaking skills.*

Keywords: *Russian as a foreign language, poetic text, authentic text, ecology, reading, innovative technologies, R. Rozhdestvensky.*

ПОДКАСТЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ РКИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

М.А. Васильева

магистр, ассистент (Нижний Новгород)

***Аннотация.** Данная статья посвящена применению подкастов как образовательного ресурса на занятиях по русскому языку для иностранцев. Подчеркивается актуальность использования подкастов при изучении РКИ в условиях цифровизации обучения. Обращается внимание на то, что подкасты могут быть использованы как эффективное и современное средство получения новых знаний о культуре страны изучаемого языка и развития умений понимать, находить и интерпретировать лингвокультурологические единицы в речи носителя языка. Автором отмечается лингвокультурологический потенциал подкастов, дается их классификация и информация о приложениях и сайтах, размещающих подкасты. В статье анализируется тематическая направленность подкастов и приводятся примеры подкастов, которые могут быть полезны для формирования лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся.*

***Ключевые слова:** русский язык как иностранный, лингвокультурологическая компетенция, подкасты, начальный этап обучения, цифровизация обучения.*

Современное образование в настоящее время претерпевает значительные изменения. Расширяются границы международного взаимодействия в области культуры, науки и образования, изменяется статус русского языка на мировой арене, происходит активный обмен научным и образовательным опытом с зарубежными коллегами – все эти факторы имеют большое влияние на модель российского образования, которая складывается на сегодняшний день. Закономерным последствием налаживания контактов с мировым научно-образовательным сообществом является развитие информационно-коммуникационных технологий, которые призваны выступать как средство передачи, хранения, обработки и считывания информации для создания единой информационно-коммуникационной среды. Таким образом, можно говорить об активном процессе компьютеризации и цифровизации современного общества.

Нельзя не отметить, что распространение компьютерных технологий влияет на образовательный процесс, так как учебные учреждения внедряют

в содержание обучения новые приемы работы, которые предлагают современные образовательные платформы, разрабатывают собственные информационные продукты и образовательные пространства, осваивают уже имеющиеся образовательные продукты и адаптируют традиционные методы и подходы к обучению, в том числе обучению иностранному языку [1. С. 76].

Подчеркивается, что обучение иностранному языку с применением ИКТ отличается рядом преимуществ:

1) возможность включения в урок иностранного языка интернет-ресурсов, которые характеризуются многоязычием и поликультурностью – у преподавателя есть доступ к огромной информационной базе (аудио-, видеоматериалы, презентации, учебные пособия, сайты), которые представлены не только на различных языках, но и на их диалектах и социолектах. В сети интернет также в свободном доступе находятся ресурсы, посвященные изучению различных культур и их особенностей;

2) использование методического принципа учета условий, целей и этапов обучения в новом формате – преподаватель может использовать информационные ресурсы на онлайн-занятиях, найти материалы, которые будут отвечать целям обучения и интересам учащихся, а также материалы разного уровня сложности;

3) реализация лично ориентированного подхода к обучению – преподаватель может подобрать материал, соответствующий уровню владения иностранным языком каждого студента в группе, опираясь на индивидуально-психологические особенности личности учащегося;

4) применение дидактического принципа наглядности в новом формате – в сети интернет можно встретить широкое разнообразие представления информации: текст, инфографика, схема, презентация, видеофайл, аудиофайл, виртуальная экскурсия, интернет-каталог. Все ресурсы можно применять в процессе обучения иностранному языку [2. С. 34–36].

Таким образом, у учащегося появилась возможность не только получать и воспринимать новые знания, которые сообщает ему преподаватель, но и самостоятельно добывать новую информацию, анализировать и систематизировать её, используя информационно-коммуникационные технологии. Это позволяет говорить об интенсификации процесса изучения иностранного языка (в том числе русского как иностранного), увеличении доли самостоятельной работы учащегося и преобладании самоконтроля над контролем со стороны преподавателя, так как в настоящее время обучающемуся доступно виртуальное образовательное пространство. Электронное образовательное пространство включает дистанционные курсы для студентов,

изучающих РКИ, сайты образовательных учреждений с учебными материалами, базы текстов и учебных ресурсов, виртуальные сообщества, в которых обсуждаются проблемы изучения русского языка [3. С. 46].

Более того, возрастает роль медиатехнологий в обучении РКИ, так как неучебные программы и ресурсы приобретают статус учебных. К таким ресурсам можно отнести подкасты, которые изначально были созданы для передачи информации различной тематики (мировые новости, искусство, бизнес, юмор, образование, экономика, спорт, технологии, здоровье и т. д.) в формате серий аудиозаписей, публикуемых на веб-странице или в мобильном приложении. Сейчас подкасты могут выступать как образовательное средство [4. С. 33].

В условиях цифровизации обучения РКИ подкасты используются как средство обучения всем видам речевой деятельности. П.В. Сысоев предлагает применять подкасты при формировании лексических и грамматических навыков, развитии умений говорения и аудирования [2. С. 191–203]. Одно из основных преимуществ подкастов состоит в том, что они дают возможность иностранным студентам усваивать интонационные конструкции, звучащие в речи носителей языка, развивать фонематический слух, привыкать к звучанию иноязычной речи и индивидуальным особенностям произношения русскоязычных людей. Формат подкастинга позволяет многократно прослушивать аудиозаписи, сохранять их на мобильном устройстве и воспроизводить аудиоматериал без подключения к сети интернет. Следовательно, любой материал доступен для учащегося не только на занятии, но и во внеучебное время.

Кроме того, подкасты можно применять для знакомства иностранных студентов с русской культурой, поскольку они обладают широкой тематической направленностью и затрагивают все сферы жизни современного российского общества. Полезной с точки зрения формирования лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся является сама речь ведущих подкастов. Так, студенты-инофоны при прослушивании подкастов могут услышать фразеологизмы, пословицы и поговорки, цитаты из художественной литературы, географические названия, названия достопримечательностей, безэквивалентную и ономастическую лексику. Работа с данным языковым материалом на уроках РКИ позволит обучающимся развить следующие умения:

- умение находить, выделять и анализировать лингвокультурологические единицы в устной речи носителя языка;
- умение понимать и интерпретировать переносный смысл фразеологизмов, пословиц и поговорок;
- умение находить и анализировать культурно значимую информацию, выраженную в изучаемом языке;

- умение вести диалог или дискуссию с целью обсуждения культурно значимой информации, заключенной в языковой единице;
- умение применять языковые единицы с национально-культурным компонентом семантики в коммуникации.

Грэхем Стэнли выделяет следующие виды подкастов:

1. Аутентичные подкасты, созданные носителями языка для таких же носителей. Эти подкасты подходят учащимся, владеющим иностранным языком на продвинутом и профессиональном уровне;
2. Подкасты, созданные преподавателями для своих учащихся;
3. Студенческие подкасты, созданные самими обучающимися;
4. Методические подкасты, созданные для слушателей курсов повышения квалификации или с целью обмена методическим опытом [5].

Также можно говорить о еще одном виде подкастов – учебные подкасты. Эти подкасты созданы носителями языка, иногда и преподавателями-русистами, для иностранных слушателей, изучающих русский язык. В научных работах преподаватели РКИ приводят примеры учебных подкастов, созданных с учетом требований государственных стандартов по русскому языку как иностранному и лексических минимумов для каждого уровня владения языком [6. С. 275–276]. В рамках нашего исследования мы бы хотели дополнить данный список рекомендованных подкастов и перечислить сайты и мобильные приложения, специализирующиеся на размещении аудио- и видеоматериалов для иностранных студентов, изучающих РКИ на начальном этапе обучения:

1. «Кухня РКИ» – проект АНО «Новые перспективы», который создан преподавателями РКИ учебного центра русского языка МГУ. В рамках данного проекта преподаватели и методисты УЦРЯ МГУ не только записывают видео с советами для начинающих преподавателей РКИ, но и публикуют видеоподкасты «Новости недели». Этот цикл видеоподкастов разработан специально для иностранных учащихся, владеющих русским языком на базовом и продвинутом уровне (A2–B1). Новое видео выходит каждое воскресенье, в котором ведущая, преподаватель РКИ УЦРЯ МГУ Кристина Агафонова, рассказывает о событиях, произошедших в течение недели. Каждый выпуск видеоподкаста сопровождается рабочим листом, содержащим задания на понимание прослушанного, отработку нового лексического и грамматического материала, а также задания на коммуникацию. Стоит отметить, что преподаватель может воспроизвести только часть видеоподкаста для студентов, чей уровень владения языком – A2, так как авторы делят видео и рабочие листы на блоки, соответствующие тому или иному уровню владения. Таким образом, иностранные студенты знакомятся с реалиями современной русской культуры и жизни, усваивают новые лингвокультуремы и обсуждают видеоматериал в формате диалога культур на занятиях [7].

2. Проект «Russian podcast» – это сайт Татьяны Климовой, которая записывает аудиоподкасты для иностранных студентов, владеющих русским языком на базовом уровне и уровне выше среднего (A2–B2). Автор сайта выпускает подкасты каждые пять дней. В её коллекции подкастов уже более четырехсот аудиозаписей, посвященных как базовым лексическим темам, так и темам из сферы искусства, музыки, религии, кино, географии и быта России. На этом сайте студенты-инофоны базового уровня владения языком могут узнать про особенности русской дачи, послушать аудио о советских фильмах, русских праздниках, писателях и поэтах [8].

3. Проект «Ru. Podcast: Podcasts in Russian (A1–A2)» – это серия подкастов, созданная преподавателями РКИ специально для иностранных учащихся, изучающих русский язык на начальном этапе. Каждый подкаст посвящен определенному аспекту культуры России: праздники, быт, история русского языка, вербальное поведение носителей языка [9].

Подводя итог, можно сделать вывод, что использование подкастов на уроках РКИ на начальном этапе изучения языка поможет иностранным студентам эффективнее и быстрее выработать все виды речевой деятельности и сформировать коммуникативную компетенцию, так как учащиеся будут иметь доступ к ресурсам подкастов не только на занятиях, но и в любое удобное время. Это позволит улучшить результаты учебного процесса и активнее погрузиться в языковую и культурную среду России. Подкасты являются наиболее современным средством формирования лингвокультурологической компетенции учащихся, поскольку их прослушивание позволяет студентам расширить знания о стране, русской жизни, русских традициях и обычаях, узнать новые культурно-маркированные слова и выражения, используя для этого только мобильное устройство.

Библиографический список

1. Белоглазова Л.Б., Белоглазов А.А., Лобанова М.А., Антонова Н.А. Трансформация методов и приемов обучения русскому языку как иностранному в условиях цифровизации образования // Вестник МПГУ. Серия: Информатика и информатизация образования. 2022. № 3 (61). С. 74–83.

2. Сысоев П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании: Учебное пособие. М.: Книжный дом «Либроком», 2013. 264 с.

3. Азимов Э.Г. Информационно-коммуникативные технологии в обучении РКИ: состояние и перспективы // Русский язык за рубежом. 2011. № 6. С. 45–55.

4. Волкова Л.Е., Евтюгина А.А. Особенности создания образовательных подкастов в методике преподавания языка // Социокультурное пространство России и зарубежья: общество, образование, язык. 2020. № 9. С. 32–38.

5. Stanley G. Podcasting for ELT. Teaching English // Электронный ресурс: <http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/podcasting-elt>.

6. Купцова Г.Н., Фам В.Б. Использование подкастов в обучении аудированию в курсе РКИ // Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XXII Кирилло-Мефодиевские чтения: материалы международной научно-практической конференции, Москва, 26 мая 2021 г. Москва: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2021. С. 273–277.

7. Кухня РКИ // Электронный ресурс: <https://www.youtube.com/@kurnarki/videos>.

8. Russian audiolessons – learn Russian with Russian language podcasts // Электронный ресурс: <https://russianpodcast.eu>.

9. Ru. Podcast: Podcasts in Russian (A1-A2) // Электронный ресурс: <https://www.youtube.com/@ru.podcast/videos>.

PODCASTS AS A MEANS OF FORMING LINGUOCULTURAL COMPETENCE IN THE LESSONS OF RFL AT THE INITIAL STAGE OF LEARNING

M.A. Vasilyeva

Master's Degree (Nizhny Novgorod)

***Abstract.** This article is devoted to the use of podcasts as an educational resource in Russian as a foreign language classes. The relevance of podcasts integration into RFL lessons due to digitalization of learning is emphasized. Attention is paid to the fact that podcasts can be used as an effective and modern means of obtaining new knowledge about Russian culture and developing the skills to understand, find and interpret linguocultural units in the speech of a native speaker. The author notes the linguocultural potential of podcasts, lists their classification and provides information about applications and sites containing podcasts. The article provides examples of tasks based on work with podcasts, which are aimed at the formation of linguocultural competence of foreign students at the primarily stage of learning Russian.*

***Keywords:** Russian as a foreign language, linguocultural competence, podcasts, the initial stage of learning, digitalization of education.*

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОНЦЕПТА НА УРОКАХ РКИ (НА ПРИМЕРЕ КОНЦЕПТА «УПОРСТВО»)

Е.А. Волочек

ассистент (Нижний Новгород)

***Аннотация.** В статье рассматривается использование технологий формирования лингвокультурной и лингвострановедческой компетенции посредством изучения концептов русской языковой картины мира на уроках по РКИ в свете теории межкультурной коммуникации. Показаны способы добавления концептов в обучение русскому языку как неродному и иностранному. Анализ структуры и смыслового наполнения концепта УПОРСТВО позволил выявить средства объективации концепта, что дает возможность применять основные результаты в преподавании РКИ. Использование концептов в рамках кросс-культурной коммуникации дает иностранным обучающимся знания об отражении особенностей русской национальной концептосферы в сравнении с концептосферой родного языка на различных уровнях языковой системы. Включение концептов в образовательный процесс при работе с иностранными студентами способствует психологической и социокультурной адаптации, а также формирует мотивацию к изучению русского языка.*

***Ключевые слова:** концепт, концептосфера, лингвокультурологический подход, межкультурный подход, картина мира.*

В современной лингвистике большой интерес исследователей вызывает взаимосвязь ментальной деятельности и вербальной репрезентации. В этой связи сформировалась когнитивная лингвистика, которая стала самым перспективным и быстро развивающимся направлением современного языкознания. В российском языкознании одним из главных ее направлений стало исследование концептов посредством языка – лингвоконцептология.

Одним из актуальных объектов исследований стал концепт, формирующий и выражающий национальный менталитет. Выделяются три основных подхода к изучению концепта: лингвокультурологический, психолингвистический и семантико-когнитивный. Согласно первому подходу концепт исследуется как культурно значимая единица, второй рассматривает психические компоненты концепта. В рамках третьего подхода концепт исследуется как базовая единица мыслительного кода человека.

Знакомство с особенностями культурной жизни в России, ценностями русского общества, традициями, моделями поведения стало неотъемлемой

частью обучения и адаптации иностранных студентов. В процессе организации работы по формированию лингвокультурологической компетенции иностранных обучающихся на занятиях по РКИ особую роль, несомненно, играет изучение культурно-маркированной и безэквивалентной лексики, включение информации о жизни и культуре страны в процессе обучения всем видам речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) [1. С. 68]. Все это формирует концептуальную картину русского мира. Под этим понятием мы понимаем имеющиеся у человека знания и представления о действительности, сформировавшиеся в результате его познавательной и социальной деятельности. Такие сведения о мире кодируются как вербально, так и невербально (визуальным, акустическим, тактильным и другими кодами).

Во время формирования лингвокультурологической компетенции в рамках классической методики преподавания русского языка как иностранного возникает лингводидактически значимое направление. Такое направление представляет собой страноведчески ориентированную лингвистику, объектом рассмотрения которой выступает иностранный язык в сопоставлении с родным языком учащихся, а также изучаемый язык как носитель культуры страны [2. С. 35].

Лингвострановедческая, равно как и лингвокультурная, компетенция достаточно сложна по структуре и включает в себя готовность к осмыслению разных видов информации о стране изучаемого языка, использование изученной информации в той или иной коммуникативной ситуации межкультурного общения. Вместе с формированием данных компетенций идет и усвоение базовых культурно-маркированных текстов, то есть пословиц, поговорок, идиоматических выражений, ключевых концептов национальной культуры. В числе наиболее актуальных проблем методики преподавания русского языка как иностранного стоит обучение русскому языку во взаимосвязях с культурой, то есть с опорой на данные лингвострановедения, лингвокультурологии и теории межкультурной коммуникации. В современной методологии можно выделить два подхода: 1) использование концептов в преподавании русского языка, которое лингвострановедчески и лингвокультурологически ориентировано; 2) использование концептов в рамках кросс-культурной коммуникации на занятиях по РКИ.

Лингвострановедческая направленность обучения предполагает изучение языка на материале русской культуры. Главная цель в изучении концептов на занятиях РКИ в свете лингвострановедения – обеспечить представителям иных языков и культур коммуникативную компетенцию. В процессе изучения русского языка как иностранного новое понятие формируется или с опорой на понятие, свойственное эквивалентному слову родного языка, или без таковой.

Лексика, обозначающая денотативные и коннотативные реалии, в первую очередь отражает национально-культурное своеобразие изучаемого языка. В рамках образовательного процесса такие реалии могут быть сгруппированы по тематически-смысловому принципу, основанному на понимании структуры концепта.

Лингвокультурологическая направленность включения концептов в процесс обучения предполагает обращенность к культурному и духовному опыту этноса, который находит отражение в разнообразных факторах языка и речи, в текстах разных жанров, в духовно-нравственном и ментальном содержании пространства культуры. Обучение посредством концепта обеспечивает изучение этнопсихологической характеристики и духовной культуры народа, которые ярко отражены в паремиологии, прецедентных текстах и социокультурных коннотациях. Использование концептов на занятиях по РКИ самым лучшим образом способствует формированию лингвокультурологической компетенции как знания всей системы культурных ценностей, содержащихся в языке [3. С. 84]. Лингвокультурологическая компетенция тесным образом связана с социокультурной и социолингвистической компетенцией. При формировании лингвокультурологической компетенции в процессе обучения русскому языку как иностранному учитываются следующие факторы:

1. Этнопсихологический аспект: религиозные основы, определяющие специфику национального мировоззрения, базовые ценности национальных культур, специфика менталитета и национального характера, особенности этнического стереотипа.

2. Национальное своеобразие языкового отражения мира: специфики различных языковых уровней, значимость культурных коннотаций.

3. Соотношение значений языковых единиц с концептами национальной культуры и общими характеристиками концептосферы русского языка.

Еще одним способом добавления концептов в обучение русскому языку как иностранному стало использование разнообразных аспектов кросс-культурной коммуникации. В данном случае речь идет о сопоставительном лингвострановедении. В этой связи главной целью изучения концептов на занятиях РКИ становится обеспечение изучения национальной культуры и формирования коммуникативной компетенции в актах межкультурной коммуникации [4. С. 252].

При включении концептов в обучение важную роль играет культурная коннотация. Коннотация выражает устойчивые признаки того или иного понятия, которые отражают принятые в обществе отношения, оценку

определенного предмета или явления, обусловленные особенностями культуры. Коннотативное содержание слова определяется его ассоциативно-образной соотносительностью с символами, ценностями, стереотипами национальной культуры. Именно ассоциативный потенциал слова является важной частью его коннотативного содержания.

В рамках изучения русской языковой картины мира был проведен анализ структуры и смыслового наполнения концепта УПОРСТВО, выявлены особенности объективации концепта в русском языке. Компонентный анализ словарных дефиниций слова *упорство*, *упорный* в различных толковых словарях позволяет выявить содержание концепта УПОРСТВО. Нами были выделены следующие когнитивные признаки: 'настойчивое стремление к осуществлению чего-либо и достижению желаемого результата', 'сосредоточение сил, отсутствие изменения их интенсивности, приложение больших усилий в исполнении действия / работы' и 'последовательность, продолжительность, непрерывность действия'. Концепт УПОРСТВО подчеркивает способность не поддаваться разрушительному действию. В концепте УПОРСТВО выделяются свойства 'настойчивость', 'твердость', 'непоколебимость', 'непреклонность', 'выдержка', 'решительность', 'уверенность'.

Исследование фразеологических средств объективации концепта УПОРСТВО показывает, что в русской фразеологической системе репрезентация происходит с помощью выражений, образуемых по модели «глагол + существительное». Это также доказывает, что упорство представляет собой поведенческие свойства. Анализ фразеологических материалов позволил выявить новые когнитивные признаки. По нашим данным, в концепте УПОРСТВО выделяются сопутствующие положительные свойства: смелость, разумность, предусмотрительность.

При отборе фразеологических единиц рекомендуется учитывать следующие принципы: частотность (употребление в устной речи и текстах), однозначность (для начального этапа важно), коммуникативная ценность, стилистическая маркированность, страноведческая ценность, тематический критерий, степень сложности семантизации каждой конкретной единицы. Одним из важнейших приемов презентации фразеологических единиц является их семантизация. Возможно использование нескольких способов: развернутое толкование, перевод, использование антонимов (синонимов для продвинутого уровня), использование фразеологических единиц в контексте, наглядность, разные ролевые ситуации. Таким образом можно минимизировать трудности в понимании и усвоении фразеологических единиц. На начальном этапе обучения

возможно минимизировать фразеологический материал в соответствии с тематическими группами и изучаемыми темами. В дальнейшем, за счет изучения их синонимов и антонимов, количество фразеологических единиц будет увеличиваться. Изучение русской идиоматики уже на начальном этапе обучения позволит иностранным обучающимся на продвинутом уровне иметь прочные и глубокие знания и умения употребления их в своей речи, снизить ошибки как грамматические и стилистические, так и социокультурные.

Итак, включение концептов в процесс уроков по РКИ наилучшим образом способствует формированию умений в рамках лингвокультурологической компетенции. По итогам применения концептов на занятиях по РКИ обучающиеся знакомятся и усваивают культурные ценности, выраженные в языке.

Библиографический список

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Методическое руководство. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Русский язык, 1990. 170 с.

2. Щукин А.Н. Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы): учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. М.: ВК, 2016. 336 с.

3. Воробьев В.В. Общее и специфическое в лингвострановедении и лингвокультурологии // Слово и текст в диалоге культур: юбилейный сборник. М.: Наука, 2000. С. 83–92.

4. Томахин Г.Д., Фомин Б.Н. Проблематика сопоставительного лингвострановедения // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы: Доклады сов. делегации / VI Международный конгресс преподавателей русского языка и литературы МАПРЯЛ. М.: Русский язык, 1986. С. 252–261.

FEATURES OF USING THE CONCEPT IN THE LESSONS ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (ON THE EXAMPLE OF CONCEPT “UPORSTVO” (*PERSEVERANCE*))

E.A. Volochek

Assistant (Nizhny Novgorod)

***Abstract.** The article considers the use of formation technologies in cultural studies skills through the study of the Russian language picture world concepts in the lessons on Russian as a foreign language in the theory of intercultural*

communication. The article presents ways of applying concepts in teaching Russian as a non-native and foreign language. The analysis of the structure and semantic of the concept UPORSTVO allowed us to identify the means of expression of the concept, which makes it possible to apply the main results in the teaching of the Russian as a foreign language. The use of concepts in cross-cultural communication gives foreign students knowledge of the peculiarities of the Russian concept sphere in comparison with the concept sphere of the native language at different levels of the linguistic system. The use of concepts in the educational process when working with foreign students promotes psychological and sociocultural adaptation, as well as forming motivation for learning the Russian language.

Keywords: *concept, concept sphere, linguocultural, intercultural, world picture.*

К ИСТОКАМ РУССКОГО ДУХА

М.А. Грачев

доктор филологических наук, профессор (Нижний Новгород)

Аннотация. В статье анализируются моральные факторы побед русского народа. Главными из них являются стойкость и сила духа воинов, справедливость задуманного дела, бережное отношение к слову. Ключевыми словами в статье являются: правда с однокоренными лексемами (правильный, правое). Истоки данных слов – начало русской государственности. Особое место занимают в тексте размышления о русской идее. Автор приходит к выводу, что объединяющими началами являются православие, национальность, сильный правитель и русский язык. При этом утверждается, что наши предки гораздо более бережно относились к речи, чем современные жители России. В качестве аргумента приводятся исследования учёных. Особое внимание обращено на сакральность языка и воздержание русских крестьян от непотребных слов, а также отрицательное отношение к тем, кто много говорит. В качестве подтверждения приводятся многочисленные пословицы и поговорки русского народа. Во многом язык был подвержен деформации в 90-х годах XX в. В это время в общенародный язык перешло большое количество жаргонно-арготической лексики, неоправданных иноязычных заимствований. В статье наглядно показан вред употребления выражения «пакт Молотова и Риббентропа» (вместо официального названия документа: «Договор о ненападении между СССР и Германией»).

Ключевые слова: дух, русский, язык, победа, культура.

«Нас мало, враг силён, но не в силе Бог, а в правде», – с такими словами князь Александр перед Невской битвой обратился к дружине [1. С. 183]. Спустя семьсот лет и эти или почти эти слова произнесут В.М. Молотов и И.В. Сталин после вероломного нападения Германии на СССР в июне 1941 г.: «Наше дело правое – враг будет разбит, победа будет за нами» [2. С. 47]; через 80 лет подобные слова употребит президент В.В. Путин: «настоящая сила – в справедливости и правде». И знаменитый внук знаменитого наркома иностранных дел В. Молотова Вячеслав Никонов всегда заканчивает свою телепередачу теми же словами, что и генералиссимус Иосиф Виссарионович Сталин и его сподвижник Вячеслав Молотов. У многих эта фамилия ассоциируется с названием документа «пакт Молотова и Риббентропа». Чем-то зловещим исходит от этого названия, как будто бы СССР и фашистская

Германия осуществили сговор, а несчастные страны Европы пострадали. Но никогда не было документа с таким названием. Был «Договор о ненападении между Германией и Советским Союзом» (нем. *Deutsch-sowjetischer Nichtangriffspakt*) – межправительственное соглашение, подписанное 23 августа 1939 года главами ведомств по иностранным делам Нацистской Германии и Советского Союза. Ранее подобные договоры с Германией подписали Польша (1934), Великобритания (1938), Франция (1938), Литва (1939), Латвия (1939), Эстония (1939), Турция (1941). В 2009 году Европейский парламент провозгласил 23 августа – дату подписания договора о ненападении между Германией и Советским Союзом – днём памяти жертв сталинизма и нацизма [3].

Свод законов Владимир Мономах назвал «Русской правдой», т. е. русским справедливым законом [4. С. 217].

Слово у русского человека может быть только живым: в русском языке нет выражения «мёртвое слово». Наши предки бережно относились к речи [5].

Известно, что в дореволюционной России на крестьянских сходах принималось решение о запрете употребления нецензурной брани. Нарушители сурово наказывались. «Произносить бранные слова и плевать на пол или на землю, – пишет лингвист Н.Д. Русинов, – нижегородские крестьяне считали не только невежливым, но и греховным: опасались, что это вызовет какую-либо беду» [6. С. 74]. Православные священники призывали к чистоте речи, ибо, говорили они, чистая речь ведёт и к чистым помыслам. Нередко цитировали при этом Евангелие: «Говорю же вам: за всякое праздное слово, какое скажут, люди дадут ответ в день суда. Ибо от слов своих оправдаешься и от слов своих спасёшься» [7. С. 114]. Крестьяне отлично понимали, что словом они могут обидеть Бога и подыграть дьяволу.

Русский народ не любил тех, кто много говорит, и презрительно именовал их *болтунами, сороками, балаболами, пустобрёхами*; см. также: *знать (нести) пургу* – ‘говорить глупости’, *брехать, балабонить* – ‘вести ненужный разговор’. Кстати, есть выражение *пустой разговор*. Эта нелюбовь к болтунам, празднословам и пустой болтовне сохранилась в пословицах и поговорках: *лучше не договорить, чем переговорить; меньше говорить – меньше греха; больше говорить – больше согрешить; и красно и цветно, да линюче; не слушай, где куры кудахчут, а слушай, где Богу молятся; речист, да на руку нечист*. И в то же время имеется множество поговорок, отражающих уважительное отношение к языку, его громадную силу: *язык с Богом беседует; язык – стяг, дружину водит; язык царствами ворочает; не стать говорить, так и Бог не услышит; живым словом победить; живое слово дороже мёртвой буквы*;

не ножа бояся – языка; бритва скребёт, а слово режет; слово не обух, а от него люди гибнут [8].

Сейчас утверждают, что за тридцать лет по России «словно Мамай прошёл». Эта поговорка исторически неточна: не дал ему пройти по Руси Дмитрий Донской. Но духовных разрушений столько, сколько не было и в Смутные времена. Писатели-нигилисты и журналисты-нигилисты опорочили (вольно и невольно) буквально всё: народ, армию, церковь, героев, промышленность, культуру. Нигилизм последних трёх десятилетий коснулся и русского языка. Мы должны согласиться с тем, что русский язык – живой организм – переживает не лучшие времена: как и весь российский народ, он болен, унижен. Беда для маленького народа, когда преследуется его язык, но будет катастрофой, если унижается и деформируется язык большого народа, потому что этот язык используют и малые, и большие народы, населяющие Россию. Именно русский язык объединяет народы, способствует развитию экономики, культуры и обороноспособности необъятной России.

Вот некоторые граждане говорят, что в России отсутствует национальная идея. Но она есть, сформулирована ещё в 1832 году графом С.С. Уваровым [9]. Адаптируя к современности, озвучим её составляющие: *сильный президент, равноправное вероисповедание, русский народ и русский язык*. Под *русским народом* следует понимать все 192 *народов*, населяющие Россию: русские, татары, марийцы, евреи... – все мы русские. Заметим, именно так называли себя все подданные Русской земли, России все летописцы. Вспомним летопись «Мамаево побоище», где монах всех воинов величал *сынами русскими*. А ведь дружина Дмитрия Донского была смешанной: в ней наряду с русичами были и татары, и кипчаки, и литовцы, и немцы, и шведы [4. С. 23].

Вспомним выступление генерала Дерфельдена, немца по происхождению, когда к генералам обратился А.В. Суворов перед штурмом Сен-Готарда в Швейцарии, преданный всеми своими союзниками, окружённый французскими войсками и неприступными горами: «*Я русский и никогда не изменю России! Или погибну, но достойно*». На этом совете секретарём был знаменитый воин *грузин* П.И. Багратион.

«Мы окружены горами..., окружены врагом сильным, возгордившимся победою... *Русские* войска никогда не были в таком гибелью грозящем положении... Нет, это уже не измена, а явное предательство..., разумное, рассчитанное предательство нас, столько крови своей проливших за спасение Австрии. Помощи теперь ждать не от кого, одна надежда на Бога, другая – на величайшую храбрость и высочайшее самоотвержение войск, вами предводимых... Нам предстоят труды величайшие, небывалые в мире! Мы на

краю пропасти! Но мы – *русские!* С нами Бог! Спасите, спасите честь и достоинство России и её Самодержца!.. Спасите сына его...». Старший после Суворова генерал Дерфельден от имени всей армии заверил Суворова в том, что каждый выполнит свой долг: «Всё перенесём и не посрадим *русского* оружия, а если падём, то умрём со славою! Веди нас, куда думаешь, делай, что знаешь, мы твои, отец, мы *русские!*» – «Благодарю, – ответил Суворов, – Надеюсь! Рад! Помилуй Бог, мы *русские!* Благодарю, спасибо, разобьём врага! И победа над ним, и победа над коварством будет победа!» [10].

«Язык сограждан стал мне как чужой / В своей стране я словно иностранец», – так оценивал С.А. Есенин лингвистическую ситуацию в 20-е годы [11. С. 223]. В то время русский язык исказили настолько, что даже некоторые учёные-лингвисты объявили о появлении нового литературного языка. Великий поэт не принимал и, возможно, не понимал «новых русских», все эти «*контры*», *рабкрины*, *шкрабы*, *ГОЭЛРО*. Сейчас похожая языковая картина.

Особую роль в языковом развращении играет реклама. Если обратить внимание на вывески магазинов, надписи на общественном транспорте, обязательно вспоминаются только что процитированные слова С. Есенина. Преобладает заимствованная лексика и латинский шрифт. Опрос некоторых коммерсантов показал, что иностранные заимствования – это высокий слог, а русские слова – низкий. «Благодаря» политикам, журналистам в нашу речь перешли неоправданные англоязычные заимствования: газеты, радио, телевидение, употребляя иностранные слова без надобности, этим не только унижают русское национальное достоинство, но и делают речь непонятной для массового читателя, а это влечет за собой просчёты экономические, например, уменьшается количество подписчиков на газеты и журналы, непонятная реклама товаров не способствует их спросу.

Большинство современных писателей и журналистов в погоне за «самым самовитым словом» обращаются не к фольклору и не к нормированному русскому языку, а к низшим формам общенародного языка. Речь ряда политиков, журналистов, теле-радиокомментаторов представляет жалкую пародию на научность. Некоторые политики и государственные деятели, «стремясь быть ближе к народу», даже употребляют нецензурную брань. Это идёт ещё от сталинских времён. Например, идеолог А.А. Жданов на партийной конференции, проходившей в г. Горьком, говоря о врагах советской власти, не постеснявшись женщин, использовал нецензурные слова. Н.С. Хрущёв часто использовал русский мат. Л.И. Брежнев также был любителем «настоящего русского словца». Некоторые современные политики также грешат

сквернословием. Надо признаться, нецензурных слов употребляется сейчас намного больше, чем раньше, речь отдельной части населения порой сплошь состоит из матерных лексем.

И потом культура – это не только разрешение, но и запрет. Нецензурная фраза, содержащая слово «мать» – реликт древней языческой молитвы, обращённой к богу неба с просьбой оплодотворить землю. Так что не следует возвращаться в дикарское состояние, в язычество.

В настоящее время русский язык испытывает нашествие агрессивной лексики, большую часть которой составляют арготические слова со значением ‘убить’, ‘огрбить’, ‘украсть’, ‘обмануть’, ‘изнасиловать’, ‘вор’, ‘проститутка’. Криминальное меньшинство стремится привить законопослушному большинству свою мораль, культуру, лексику. И, надо сказать, это ему удаётся. Многие певцы запели по-блатному (чего стоит одна только телепередача «Три аккорда!»), политики и средства массовой информации заговорили на блатном языке.

Что нужно делать? Прежде всего, родители должны внушать детям, что грубым словом они обижают Бога, всех людей. В русском языке существует большое количество великолепнейших слов, способных передать всё богатство духовного мира русского человека. С другой стороны, следует убедить ребёнка, что только хорошая, чистая речь будет способствовать его успеху в жизни. Во всяком случае с матерщинником или человеком, использующим блатные слова, никто не захочет иметь дела. Употребление неоправданных иностранных слов вызовет недоумение и насмешку среди серьёзных партнёров.

В большинстве школ русский язык преподаётся скучно, равнодушно, с неохотой. Скучно и неинтересно написаны и учебники по русскому языку. Большинство часов, отведённых программой в старших классах на русский язык, учителя-словесники используют на литературу.

Народ можно уничтожить, если стереть его память, его историю, хранителем которой является язык. Большую роль в очищении и спасении русского языка должна сыграть церковь, которая в переломные моменты истории поднимала дух народа, являлась хранительницей традиций и культуры. Наши древние летописцы (а это в основном монахи) бережно относились к русскому слову и были патриотами Земли Русской, называли её *трижды прекрасной, богатой недрами и лесами, многочисленными сёлами и городами с бесчисленным множеством церквей* (см. летописи «Слово о погибели Русской Земли», «Слово о Мамаевом побоище» и т. д.).

Нам говорят, что язык сам справится с сорняками и неоправданными заимствованиями, выйдет победителем из любой ситуации. Но известны многочисленные примеры, когда языки ассимилировались. Сейчас эта угроза

(пусть пока и отдалённая) существует и для русского языка. Учёные-лингвисты должны чаще выступать в средствах массовой информации, говорить о культуре русской речи. Правительство России, администрации городов и районов должны безотлагательно обратить внимание на варварское отношение к русскому языку и принимать соответствующие меры.

К. Паустовский писал, что *русский язык* – это наследство, накопленное для нас десятками поколений. И мы обязаны передать его тем, кто идёт за нами [12. С. 14].

Библиографический список

1. Семенков В.Е. «Не в силе Бог, но в правде...». Комментарий к известному высказыванию Александра Невского // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2014. Т. 15. № 3. С. 183–189.

2. К 200-летию МИД России. Молотов В.М. // Дипломатический вестник. 2002. № 6. С. 46–49.

3. Пакт, спасший страну: 80 лет договору СССР с Германией о ненападении / РИА Новости. 23.08.2019 // Электронный ресурс: <https://ria.ru/20190823/1557814473.html>.

4. Клосс Б.М., Лурье Я.С. Русские летописи XI–XV вв.: (Материалы для описания) // Методические рекомендации по описанию славяно-русских рукописей для Сводного каталога рукописей, хранящихся в СССР. М., 1976. Вып. 2. 320 с.

5. Грачёв М.А. Экология языка // Нижний Новгород. 1998. № 6. С. 245–251.

6. Русинов Н.Д. Нижегородская сельская старина: Краткий этнолингвистический очерк о крестьянах крепостнической эпохи. Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 1997. 95 с.

7. От Иоанна Святое Благовествование // Новый завет и Псалтирь. М., 1989. С. 100–129.

8. Даль В.И. Пословицы русского народа. Т. 3. М.: Русская книга, 1994.

9. Уваров С.С. О некоторых общих началах, могущих служить руководством при управлении Министерством Народного Просвещения. Доклад императору Николаю I от 19 ноября 1833 года // Электронный ресурс: <http://музейреформ.рф/node/13652>.

10. Речь Суворова, записанная со слов Багратиона на военном совете в монастыре Св. Иосифа // Самсонов А. Швейцарский поход Суворова и его чудо-богатырей // Электронный ресурс: <https://topwar.ru/7227-shveycarskiy-pohod-suvorova-i-ego-chudo-bogatyrey.html>.

11. Есенин С.А. Избранные произведения. М.: Художественная литература, 1983. 432 с.

12. Паустовский К. Живое и мёртвое // О родном нашем языке. М.: Известие, 1961. С. 13–21.

TO THE ORIGINS OF THE RUSSIAN SPIRIT

M.A. Grachev

Doctor of Philology, Professor (Nizhny Novgorod)

Abstract. *The article analyzes the moral factors of the victories of the Russian people. The main ones are the steadfastness and strength of the spirit of the warriors, the justice of the conceived deed, careful attitude to the word. The key words in the article are: true with the same-root lexemes (correct, right). The origins of these words are the beginning of Russian statehood. Reflections on the Russian idea occupy a special place in the text. The author comes to the conclusion that the unifying principles are Orthodoxy, nationality, a strong ruler and the Russian language. At the same time, it is argued that our ancestors were much more careful about speech than modern residents of Russia. The research of scientists is given as an argument. Special attention is paid to the sacredness of the language and the abstinence of Russian peasants from obscene words, as well as a negative attitude towards those who talk a lot. Numerous ambassadors are cited as confirmation.*

Keywords: *spirit, Russian, language, victory, culture.*

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ В ВУЗАХ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

А.А. Дерунова

кандидат филологических наук, доцент (Минск, Республика Беларусь)

Е.В. Тихоненко

кандидат филологических наук, доцент (Минск, Республика Беларусь)

***Аннотация.** В статье идет речь о специфике формирования социокультурной компетенции у иностранных студентов, обучающихся в вузах Республики Беларусь, описываются некоторые приемы формирования социокультурной компетенции.*

***Ключевые слова:** русский язык как иностранный, социокультурная компетенция, национально-культурный компонент, белорусский социум.*

Основной задачей преподавания любого иностранного языка является обучение языку как полноценному средству общения. При этом языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках, т. к. для обеспечения эффективности общения представителями разных культур недостаточно преодоления языкового барьера, для этого нужно преодолеть культурный барьер. Затруднять общение могут национально-специфические особенности компонентов культуры (традиции, обычаи, бытовая культура, повседневное поведение, национальные картины мира, художественная литература), поэтому повышение уровня обучения коммуникации возможно только при учете социокультурного фактора [1. С. 27–28]. В связи с этим перед преподавателем русского языка как иностранного стоит задача вместе с формированием коммуникативной компетенции формировать социокультурную компетенцию, которая будет ориентировать обучающихся на диалог культур.

В.В. Сафонова определяет социокультурную компетенцию как совокупность лингвострановедческой, социолингвистической и культуроведческой компетенций, позволяющих носителю языка «ориентироваться в социокультурных маркерах аутентичной языковой среды, избежать социокультурных “ловушек” и препятствий, прогнозировать возможные социокультурные помехи в условиях межкультурного общения и способы их устранения» [2. С. 64].

Формирование и развитие социокультурных знаний и умений предполагает:

1) расширение объема лингвострановедческих и страноведческих знаний за счет новой тематики и проблематики речевого общения с учетом специфики выбранного профиля;

2) углубление знаний о стране или странах изучаемого языка, их науке и культуре, исторических и современных реалиях, общественных деятелях, месте этих стран в мировом обществе, мировой культуре, взаимоотношениях между странами;

3) расширение объема лингвистических и культуроведческих знаний, навыков и умений, связанных с адекватным использованием языковых средств и правил речевого и неречевого поведения в соответствии с нормами, принятыми в стране изучаемого языка.

В Республике Беларусь иностранные студенты изучают русский язык как иностранный в условиях белорусского социума. В этом отношении Республика Беларусь является уникальной страной. За пределами России только в Республике Беларусь русский язык является государственным. Он изучается в школах как родной язык (в школах с русским языком обучения), как неродной язык (в школах с белорусским языком обучения) и как иностранный (в вузах республики иностранными студентами). Стоит отметить, что обучение белорусских студентов в вузах страны ведется на русском языке. Последовательное преподавание на белорусском языке ведется на белорусских отделениях филологических факультетов вузов, в университете культуры курс «Гісторыя Беларусі» читается на белорусском языке. С сожалением отметим, что сложившаяся ситуация не идет на пользу развитию белорусского языка, но это позволяет привлекать к получению высшего образования в нашей стране иностранных граждан.

Формирование социокультурной компетенции в нашей стране является специфичным. Это связано с тем, что русский язык является фактом русской культуры, и студенты, изучающие русский язык как иностранный, получают возможность познакомиться с русской культурой посредством русского языка. С другой стороны, обучаясь в вузах Республики Беларусь, они проживают в стране со своими национально-культурными особенностями, которые тоже необходимо понять и усвоить. Например, объявления в транспорте звучат на белорусском языке («Асцярожна, дзверы зачыняюцца», «Наступны прыпынак – Пятроўшчына», «Наступная станцыя – Плошча Якуба Коласа», «Поезд далее не ідзе, калі ласка, пакіньце вагоны»), которые прекрасно понимают белорусы без перевода, в городах есть надписи и вывески на белорусском языке (гандлевы цэнтр «Кірмаш»), названия белорусских фирм и компаний, которые не переводятся на русский язык («Мілавіца», «Світанак», «Крыніца», «Лідскае», Банк «Дабрабыт»).

Следовательно, наряду со знакомством с компонентами русской культуры, русским менталитетом иностранным студентам необходимо усвоить и компоненты белорусской культуры и менталитета белорусов, что позволит им не только успешнее изучать русский язык, но и поможет адаптироваться к социальной среде проживания. Таким образом, социокультурный подход к преподаванию русского языка реализуется в Республике Беларусь с учетом национальной специфики, а русский язык как язык-посредник становится инструментом приобщения иностранного обучающегося к ценностям культуры белорусского народа.

Социокультурное наполнение является обязательным для учебных материалов, применяемых в учебном процессе, и в современных УМК по русскому языку как иностранному, созданных белорусскими преподавателями РКИ, содержится достаточно материалов страноведческого характера: сведения из истории нашей страны, о наших традициях, праздниках и т. д. Студентам предлагаются для изучения следующие темы: «Город, в котором я учусь», «Минск: история и современность», «Беларусь», «Выдающиеся люди Беларуси», «Праздники и памятные даты Беларуси», «Беларусь спортивная» и мн. др. [3. С. 149].

Страноведческие материалы можно использовать при обучении видам речевой деятельности на занятиях по РКИ на разных этапах изучения языка. В то же время страноведческие материалы должны не только знакомить студентов с культурными фактами, но и вызывать интерес, эмоции, желание рассказать о своем опыте. С этой целью в практике преподавателей Минского государственного лингвистического университета (МГЛУ) применяется методика «фрейминга и рефрейминга» (И.В. Одинцова). Фрейминг – когнитивная установка, создание рамок для ситуации. Рамка устанавливает границы, фокусирует внимание, высвечивает всю картину в целом или ее отдельные детали. Вне этих рамок ситуация не существует. Человека с помощью фрейминга подталкивают к принятию определенной точки зрения. Задачей рефрейминга с методической точки зрения является смена установок, позволяющая учащемуся увидеть одну и ту же ситуацию с разных точек зрения, переосмыслить ситуацию в иной системе координат [4. С. 77].

Так, при изучении темы «Беларусь» студентов знакомят и с особенностями белорусской природы. Беларусь – страна рек, озёр, лесов. Одну третью часть страны занимают леса. Конечно же, демонстрируются фотографии таких мест. При изучении этой темы на продвинутом этапе обучения у иностранных студентов уже сформировано представление о белорусской природе (они уже могли бывать в разных знаковых местах республики), поэтому студентам предлагаются фотографии не столь популярных мест нашей страны, их местонахождение не называется (см. рис. 1–5).



Рис. 1. «Белорусские Мальдивы» – затопленные меловые карьеры под Волковыском, Любанью и Гродно (фото с сайта <https://traveling.by/news/item/2702>)



Рис. 2. Родник Ясенец вблизи одноименного поселка в Барановичском районе (фото с сайта <https://traveling.by/news/item/1901>)



*Рис. 3. Карьер завода «Гранит» под Микашевичами
(фото с сайта <https://traveling.by/news/item/1901>)*



*Рис. 4. «Норвежские фьорды» в деревне Глушковичи в Западном Полесье
(фото с сайта <https://meridian28.com/report/glushkovichy.html>)*



Рис. 5. Болотный массив Ельня (фото с сайта <https://traveling.by/news/item/1901>)
(фото с сайта <https://traveling.by/news/item/1901>, <https://ru.belarus.travel/news/belarus-nature>)

Учащимся предлагается ответить на вопросы: *Как вы думаете, что это за место? Где оно находится?* После ответов учащихся преподаватель рассказывает, что эти места находятся в Беларуси, называет их расположение, рассказывает правила посещения. Конечно же, такие необычные для белорусской природы места вызывают желание рассказать о своих эмоциях, вызванных увиденным, поделиться своими впечатлениями, тем самым преподаватель решает несколько задач: и стимулирует у студентов интерес к изучению страны, и вызывает желание вступить в коммуникацию.

Этот же прием может быть использован и при изучении белорусских городов и их достопримечательностей (см. рис. 6–9). Параллельно учащиеся могут получить комментарий о конфессиональной ситуации современной Беларуси.

Конечно, работу с таким материалом преподаватель проводит на завершающих этапах работы с лексической темой, когда отработаны все грамматические модели, изучены все слова. Такой способ работы по теме можно использовать на различных этапах обучения языку, тогда языковое наполнение может отличаться в зависимости от уровня языковой подготовки студентов.



Рис. 6. Улицы г. Гродно (фото с сайта <https://traveling.by/news/item/2302>)



Рис. 7. Улицы г. Гродно (фото с сайта <https://traveling.by/news/item/2302>)



*Рис. 8. Свято-Покровский кафедральный собор в Гродно
(фото с сайта <https://traveling.by/news/item/2302>)*



*Рис. 9. Троицкий костел. Гродненская область, Островецкий район, д. Гervяты
(фото с сайта <https://traveling.by/belarus/sights/kostel-gervyaty>)*

Таким образом, развитие социокультурной компетенции иностранного студента, получающего образование на русском языке в Беларуси, несёт в себе большие возможности развития личности, снижает эгоцентризм, помогает осознанию культурных различий своей страны, страны обучения (Беларуси) и страны изучаемого языка (России), способствует преодолению стереотипов, приобщает к мировой цивилизации и общечеловеческим ценностям.

Библиографический список

1. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учеб. пособие для студентов, аспирантов и соискателей по спец. «Лингвистика и межкультурная коммуникация». М.: Слово, 2000. 262 с.
2. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. 238 с.
3. Тихоненко Е.В. Национально-культурный компонент как средство формирования социокультурной компетенции // Евразия: межкультурное взаимодействие в экономическом и образовательном пространстве: материалы Международной научно-практической конференции (Минск, 28 января 2016 года). Минск: БГЭУ, 2017. С. 147–150.
4. Одинцова И.В. Фрейм, фрейминг и рефрейминг в лингводидактике // Мир русского слова. 2012. № 1. С. 73–80.

FORMATION OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE WHEN TEACHING RFL IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF THE REPUBLIC OF BELARUS

A.A. Derunova

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor (Minsk, Belarus)

E.V. Tikhonenko

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor (Minsk, Belarus)

Abstract. *The article deals with the specifics of the formation of socio-cultural competence of foreign students studying at the universities of the Republic of Belarus, describes some methods of forming socio-cultural competence.*

Keywords: *Russian as a foreign language, sociocultural competence, national-cultural component, Belarusian society.*

КОНЦЕПТ «ВОЙНА» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Н.А. Калинина

магистрант (Нижний Новгород)

Аннотация. Статья посвящена исследованию концепта ВОЙНА. В работе выполнен концептуальный анализ на основании ассоциативного словаря, сформированного по песням военной тематики, пословицам. Актуальность темы обусловлена текущей геополитической ситуацией, необходимостью обращения к историческому опыту. Цель статьи – исследование концепта ВОЙНА, его места в русской языковой картине мира, содержания данного концепта в русской, английской, немецкой, китайской языковых картинах мира. В работе использован лингвокультурологический анализ текста. К анализу привлекались толковые и аспектные словари. Исследование позволило определить место концепта ВОЙНА в аксиологической системе русского мира.

Ключевые слова: концепт ВОЙНА, добро, зло, языковая картина мира, концептосфера.

Исторический ход становления российского государства сложился таким образом, что война, военные действия приходятся практически на каждое поколение, что обусловило высокую активность концепта ВОЙНА в русском языке. С военными действиями столкнулись и мы, что усиливает актуальность исследования концепта в настоящее время, позволяя быть не пассивным зрителем происходящего, а осознанной частью исторического события.

Наше миропонимание обусловлено языковой картиной мира. Каждый конкретный язык заключает в себе национальную, самобытную систему, которая определяет мировоззрение носителей данного языка и формирует их картину мира. Национальная языковая картина мира представляет собой закрепленные в языке знания о мире, куда непременно вплетается национально-культурный опыт конкретной языковой общности. Именно картина мира определенного этноса как отражение национального характера и ментальности становится фундаментом всех культурных стереотипов.

Под термином *концепт* в данной статье понимается вербально выраженная содержательная единица сознания, которая включает понятие, но не исчерпывается им, обогащается культурными смыслами и индивидуальными ассоциациями и изменяется вместе с развитием отечественного языка и культуры. Концепт состоит из ядерного понятия и периферии, расширяющей

его. Вербализация концепта происходит посредством разнообразных языковых единиц – слов, фразеологизмов, словосочетаний, предложений, текстов.

Концепт ВОЙНА можно определить как универсальный для многих культур. Универсальными являются следующие признаки этого концепта:

1) организованная вооруженная борьба, столкновение достаточно большой продолжительности между государствами (группами государств), классами или нациями (народами);

2) состояние вражды, борьбы с кем-либо, конфликт, сопротивление, восстание, стремление подчинить своей цели кого-либо против воли;

3) продолжение государственной политики, средство достижения определенной политической цели путем вооруженной борьбы.

Изучение реализации концепта ВОЙНА в языке и речи помогает лучше понять менталитет народа и отдельных индивидов. Так, согласно исследованию Е.А. Коржневой, в сознании немецкого народа война связана с чувством вины перед погибшими товарищами, война – это страх, одиночество, разрушение, изгнание, насилие, надежда на спасение души [1. С. 83].

Согласно данным национальных толковых словарей, словаря частотности и словаря синонимов Н.С. Шмидт, в английской языковой картине мира война определяется как вооружённый конфликт между двумя или более сторонами (*armed conflict between two or more sides*) [2]. Если рассматривать концепт ВОЙНА как конфликт между странами, то носители языка ассоциируют это с битвой. В сознании англичан война в самом прямом смысле означает столкновение, борьбу, военные действия. Реже встречаются такие ассоциации, как спор, разногласие. Практически не встречается – кровопролитие, сопротивление. Совсем отсутствуют такие ассоциации, как разрушение, страдания, защита родной земли и др. В англоязычной картине мира война ассоциируется с вооруженными действиями на территории других государств с целью защиты своих интересов. Поэтому в данную лексему входят такие составляющие, как благородство, изящество ведения войны, мудрость, умение, действие напоказ, прославленность воинов.

В языковом сознании китайцев война связывается со злом, которое уносит жизни близких и дорогих людей. Согласно исследованию И.Б. Фоменко, китайцы на первое место по значимости в своей жизни ставят благополучие своей семьи и здоровье близких [3]. В отличие от русских, которые готовы, не жалея своей жизни, встать на защиту своей семьи и Родины, проявив бесстрашие, смелость для скорейшего приближения победы, идеальная победа для китайцев – это подчинение других государств дипломатическими методами, без вступления в военные действия.

Концепт ВОЙНА в концептосфере русской культуры имеет мифологическую основу, обусловлен особенностями представления древних славян об ужасах войны, жестокости людей в вооруженной борьбе, их гибели. Мифы славян полны историй о сражениях. Боги, участвовавшие в битвах (Перун, Сварог, Стрибог, Руевит и др.), знают, как оградить землю от зла, владеют оружием, но войн не любят, так как война представляется страшной сферой человеческой деятельности. Слово *война* в русском языке впервые встречается в письменных памятниках XI века со значением «вооруженная борьба двух или нескольких народов, государств» [4]. Уже в ранний исторический период это слово стало приобретать многозначность: *ходить на войну, идти на войну, ехать на войну; ходить войною, ехать войною, прийти войною; брань, идти на брань*. Интересно обобщение лексико-семантических вариантов концепта ВОЙНА, выполненное М.А. Потапчук [5] на основе толковых словарей Д.Н. Ушакова, С.И. Ожегова, А.П. Евгеньевой и др. Так, война – это:

- ‘организованная вооруженная борьба между государствами или общественными классами; борьба внутри государства’;
- ‘состояние вражды; борьба с кем-нибудь, с чем-либо; враждебные отношения с кем-нибудь, с чем-нибудь’;
- ‘действия, направленные на уничтожение кого-либо, чего-либо’;
- ‘конфликтные отношения между государствами, при которых обе стороны используют средства экономического и идеологического воздействия’;
- ‘непримиримое противостояние; несогласие; соперничество’;
- ‘ссора, перебранка’.

Центральные семантические компоненты, на наш взгляд, – ‘борьба’, ‘вооруженный’ (то есть с оружием, предназначенным для физического уничтожения противника) и ‘государства / народы’ [6].

Слово *война* в русском языке вступает в разнообразные синтагматические отношения (*народная война, кровавая война, началась война, закончилась война* и др.), а также парадигматические отношения и имеет, по данным различных словарей, следующие синонимы: *борьба, битва, борение, брань, рать; столкновение; поход, кампания, нашествие, блокада, осада, оборона, бомбардировка, кровопролитие, междоусобица, партизанищина, пугачевщина; вражда, рознь*. См. также перифразы: *боевые действия, ратный труд* и под.

На основе анализа устойчивых выражений русского языка (поговорок, афоризмов) можно выделить следующие культурно-семантические составляющие концепта ВОЙНА в русском языке.

Во-первых, война – это горе и зло, например: *Война не лечит, а калечит; Войны хорошей, тяжбы доброй не бывает; О войне плохо слышать, а тяжелее видеть; Война не оставит камня на камне; Война хуже чумы; Спаси Бог от войны да чужеземной стороны; Война напечет и вдов, и сирот; Война есть зло, а мир – благо* и др. [7].

Во-вторых, в устойчивых выражениях говорится о том, что русские люди не хотят войны, но готовы встать на защиту своей Родины, если будет необходимо. Например: *Дружно за мир стоять – войне не бывать; К добру и миру тянется мудрец, к войне и распрям тянется глупец; Кто развязывает войны, те презрения достойны; Мы войны не хотим, но к войне готовы; Воевать не хотим, но земли своей не отдадим* и др. [7].

В-третьих, война – это кровавая борьба власть имущих, за которую простые люди расплачиваются своей жизнью: *Война питается деньгами, а увеселяется кровью; Война – кому веревка, а кому дойная коровка; Пань дерутся, а у холопов чубы трещат; Война кровь любит; Ни моря без воды, ни войны без крови* и др. [7].

И наконец, в-четвертых, война – это смелость, отвага бойцов и мудрость полководцев, которые все вместе приближают победу: *Война отвагу любит; На войне рать крепка воеводою; Военное дело не учить – битым быть; Чтобы успешно воевать, надо много знать; Тяжело в ученье, легко в бою; Важно не крепость взять, а войну выиграть* и др. [5].

В русском сознании война связана со злом, которое уносит жизни близких и дорогих людей. Концепт ВОЙНА имеет высокую активность в русском языке. Богатый военный опыт традиционно находил и продолжает находить свое отражение в литературном творчестве. Об этом свидетельствуют прецедентные тексты и имена русской культуры («Слово о полку Игореве», «Задонщина», «Война и мир» Л.Н. Толстого, «Они сражались за Родину» М. Шолохова; Александр Невский, Александр Васильевич Суворов, Алексей Маресьев, маршал Жуков и т. д.), крылатые слова и выражения: *Кто с мечом к нам придет, от меча и погибнет; Родина-мать зовет!; Все для фронта – все для победы!* и многие другие. Эти слова и выражения, связанные с военными событиями в русской истории, оживают в памяти не только в годовщины великих сражений и побед, но и в повседневном дискурсе, рождая у россиян общие ассоциации и чувства.

Война воспринимается как тяжелое испытание в судьбе народа и человека, позволяющее раскрыть общенациональный характер. По данным «Русского ассоциативного словаря» Ю.Н. Караулова, «война воспринимается “наивным” сознанием прежде всего как оппози́т миру», как страшная, ужасная,

жестокая, кровавая, несущая смерть и горе и др. [8]. Начальный фрагмент (ассоциаты с частотой 4 и выше) на слово-стимул *война*: «ВОЙНА: мир – 92; миров – 51; война и мир – 41; смерть – 28; Отечественная – 18; страшная – 17; ужас – 14; мировая – 13; жестокая – 12; горе, народная – 9; кровь, страх – 7; атомная, гражданская, разрушительная – 6; взрыв, дым, народов, священная, справедливая, страшно, ужасная – 5; битва, была, великая, гибель, идет, кончилась, кровавая, не нужна, плохо, ядерная – 4; беда, необъявленная, огонь, прошла – 3; бедствие, зло, кошмар, немцы, слезы, холодная – 2» [8. С. 104]. Ассоциативный ряд, который рождает стимул *война* в сознании современных носителей языка, составляют в большинстве негативно окрашенные лексические единицы; положительно окрашенные присутствуют, но представлены в меньшинстве: *память, Родина, ветераны, Победа, отвага, храбрость, я за мир!* и др. Как отмечает И.Б. Фоменко, если 30 лет назад на слово-стимул *война* первая реакция у большинства респондентов была *мир* (Л.Н. Толстой «Война и мир» – обязательное произведение школьной программы), то у современных носителей языка первые реакции связаны с последствиями войны: *смерть, страх, голод, горе, кровь, боль, потеря* и др. [3].

Таким образом, в концептосфере русского языка концепт ВОЙНА занимает одно из значимых мест в русском языковом сознании. Война оценивается русскими людьми негативно, концепт ассоциативно связан в сознании с кровью, болью, смертью, однако конец войны является радостью для народа (восторг, облегчение и др.). Кроме того, Великая Отечественная война, во время которой русский народ защищал свою Родину, способствовала появлению положительной оценки: война обострила чувство ответственности и патриотизма, сплотила русский народ перед общей бедой, позволила русским людям осознать себя единым целым, что мы и наблюдаем в настоящий момент.

Библиографический список

1. Коржнева Е.А. Концепт «Война» в немецкой и русской лингвокультурах // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 6 (37). С. 83–85.
2. Шмидт Н.С. Концепт «война» в английской языковой картине мира // Электронный ресурс: <http://www.children-art.org/by/projects-bel/perazostagoddzya-1914--2014/mizhnarodnyya-chytanni/materyyaly-chytannya/448-kontsept-vona-v-anglisko-yazykovo-kartine-mira>.
3. Фоменко И.Б. Концепт ВОЙНА в русской и китайской языковых картинах мира // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Philology. Theory&Practice. 2021. Т. 14. Вып. 3. С. 910–917.

4. Словарь древнерусского языка (XI–XIV вв.): в 10 т. / гл. ред. Р.И. Аванесов. М.: Рус. яз., 1988. Т. 1. 526 с.
5. Потапчук М.А. Концепт «Война» в русском языке и культуре // Челябинский гуманитарий. 2011. № 4 (17). С. 48–52.
6. Волков В.В. Лингвокультурный концепт «Война»: семантическое ядро, аспекты герменевтического исследования // Электронный ресурс: <http://eprints.tversu.ru/6489/>.
7. Даль В.И. Пословицы русского народа. В 2 т. М.: Университетская типография, 1861–1862.
8. Караулов Ю.Н., Черкасова Г.А., Уфимцева Н.В. и др. Русский ассоциативный словарь. В 2 т. М.: Русский язык, 2002. Т. 1.

THE CONCEPT “WAR” IN THE RUSSIAN LANGUAGE

N.A. Kalinina

Master’s Student (Nizhny Novgorod)

Abstract. *The article is devoted to the study of the concept of WAR. The paper presents a conceptual analysis based on an associative dictionary formed by songs of military themes, proverbs. The relevance of the topic is due to the current geopolitical situation, the need to turn to historical experience. The purpose of the article is to study the concept of WAR, its place in the Russian language worldview, the differences in the contents of the concept of WAR in the Russian, English, German, Chinese language worldview. The paper uses methods of systematization, linguistic and cultural analysis of texts, their interpretation and textual illustrations of their functioning. Normative dictionaries, military-themed songs, and media texts served as the material of the analysis. The study allowed determining the place of the war concept in the Russian people values system.*

Keywords: *concept WAR, good, evil, language worldview, world perception.*

ЦВЕТОВАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛЕКСЕМЫ «ИЗУМРУДНЫЙ» (ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТ)

О.В. Крамкова

свободный исследователь, доцент (Нижний Новгород)

Аннотация. *Рассматривается вопрос цветовой характеристики лексемы «изумрудный». Цель исследования – выявить и описать световые и цветовые компоненты значения лексемы «изумрудный», их состав в структуре цветообозначения, а также показать аксиологические характеристики световых и цветовых компонентов. Методика анализа заключалась в построении денотативной карты лексемы, выявлении особенностей сочетаемости с разными классами объектов. Проведенный анализ показал, что цветовая характеристика лексемы «изумрудный» напрямую зависит от сферы денотации, то есть от класса объектов, которые она обозначает (природные объекты или артефакты), и от типа текстов (дискурса).*

Ключевые слова: *цветообозначение, зеленый цвет, концептология, лингвокогнитивистика.*

Цвет в современной когнитивной лингвистике является одной из значимых категорий в осмыслении окружающего мира человеком. При этом цветовые концепты разных языков не универсальны, не переложимы друг на друга и обладают выраженной этнокультурной специфичностью [1. С. 13]. Объектом нашего исследования является цветолексема *изумрудный*, которая была названа в ходе психолингвистического опроса третью информантов в качестве цветообозначения для тёмно-зелёного цветового образца. Действительно современные употребления этой лексемы в медийных текстах, в устных практиках показывают смещение цветового фокуса в более тёмную часть цветового круга и выражение тёмно-зелёных и сине-зелёных оттенков.

Цель данного исследования – выявить и описать световые и цветовые компоненты значения лексемы *изумрудный*, их состав в структуре цветообозначения, а также показать аксиологические характеристики световых и цветовых компонентов. Согласно современным лингвокогнитивным описаниям семантики цветолексем, «термин цвета – это не всегда точка на цветовой шкале. Нередко это цветовой сегмент с обозначенными нашим этноязыковым сознанием пределами, цветовыми границами» [1. С. 10]. Реализуясь в разных коммуникативно-прагматических условиях, лексема *изумрудный* приобретает дополнительные значения и в результате представляет

собой многокомпонентную семантическую структуру с варьирующей цветовой сущностью, включающую и цветовые, и нецветовые значения. Чтобы определить цветовую сущность данного цветообозначения, надо описать денотативную карту слова, с какими объектами сочетается данное прилагательное, выявить особенности сочетаемости и несочетаемости данной лексемы. Для решения этих задач методика анализа состояла в следующих действиях: 1) выявить объекты, с которыми сочетается лексема, создать классы объектов; 2) определить типы поверхности описываемого объекта (гладкий / блестящий, светлый / темный, прозрачный / непрозрачный); 3) определить световую и цветовую характеристику объекта; 4) определить корреляции между типом объекта, характеристиками цвета и света и типом текста / дискурса. Материалом для исследования стали дефиниции толковых и синонимических словарей, выборка из НКРЯ [2], текстов сети интернет и собственной картотеки автора.

Прежде чем переходить к лингвистическому описанию цвета, остановимся на представлении характеристик цвета в естественнонаучном аспекте. Цвет в оптическом разделе физики описывается с помощью трех характеристик: тон (собственно цвет), яркость (светлота), насыщенность. Тон определяется по сходству данного цвета с одним из цветов спектра. Светлота определяет близость хроматических и ахроматических цветов к белому, характеризуется яркостью прямого или отраженного излучения. Закрепленные специальные значения в физике – «яркость», «насыщенность» – расходятся с общепринятыми, обиходными названиями и в реальной коммуникации смешиваются. В лексикографическом описании толковых словарей прилагательного *яркий* световой и цветовой компоненты разведены, исходным признается световой. Лексема *яркость* представлена так: «Яркость, и, мн. нет, ж. 1. Отвлеч. сущ. к яркий. Я. света. Я. красок. Я. таланта. 2. Количество световой энергии, испускаемой источником света (физ., астр.) Звезды первой яркости» [3]. Это синкретичный способ осмысления явления (в нашем случае – цветовой характеристики), отражающий древние световые и цветовые представления на ранних стадиях познания.

Приведем лексикографические определения прилагательного *изумрудный* в толковых словарях: ‘прозрачно-зелёный, цвета изумруда’ [4], ‘яркий сочно-зелёный’ [5], ‘напоминающий цветом изумруд; ярко-зелёный (обычно о явлениях природы)’ [6]. По данным словарных дефиниций, цветообозначение имеет следующие характеристики – «прозрачность», «яркость», «зелёный цвет». В качестве примеров употребления с данной лексемой в толковых и синонимических словарях указываются объекты природы – *вода, листва, трава*.

Анализ предметов, которые сочетаются с лексемой *изумрудный*, выявил группы слов, которые можно условно обозначить следующим образом: «Растительность», «Вода», «Животные», «Артефакты».

Группа «РАСТИТЕЛЬНОСТЬ» включает собственно *траву* и те пространства, которые покрываются травой: *луг, лужайка, поляна*, а также *листву* деревьев, те пространства, на которых растут деревья: *сад, холм, берег, горы, остров*. В этой группе репрезентативными контекстами для выявления цветовой характеристики данной лексемы являются:

1. Сочетание со словами, указывающими на освещенность солнцем, открытое место. См.: (1) *Земля покрыта буйной растительностью, она сейчас очень красива – ослепительно **изумрудные** холмы, покрытые лишайниками, папоротниковые леса, грибные деревья* (Алексей Слаповский. 100 лет спустя. Письма нерожденному сыну // «Волга», 2009); (2) *За долиной речки красовались два огромных увала, то есть солнечных покатостей гор, частью чистых, частью с редколесьем, но сплошь покрытых превосходною майской зеленью, так что издали они показались **изумрудными**; точно бархатные зеленые ковры, заманчиво покрывали эти чудные покатости гор, на верхних окраинах которых виднелась сплошная масса леса* (А.А. Черкасов. Сломанная сошка (1883–1887)). В примере (1) лексема *изумрудный* участвует в описании красивого пейзажа, актуализируя световое значение и обозначая насыщенность описываемой поверхности светом. Освещенность солнцем выражается с помощью наречия-интенсификатора *ослепительно*. В примере (2) устаревшее слово *солнечный*, производное от слова *солнечек (солнцек)*, указывает на открытое место, освещенное ярким солнцем. Майская зелень, то есть первая, свежая трава, представляется автору в этом фрагменте *изумрудной*. По оттенку мы можем догадаться, что это светлый оттенок зелёного цвета, яркий по светлоте.

2. Сочетание с цветообозначением *тёмно-зелёный*, которое выявляет светлый или срединный (спектральный) цвет, обозначаемый лексемой *изумрудный*. См.: (3) *Вокруг **изумрудные** луга, пониже тёмно-зелёные непроходимые леса, а наверху сверкают снежными вершинами горные хребты* (Фазиль Искандер. Случай в горах (1980–1990)); (4) *Солнечные лучи лились на черную вспаханную землю, на **изумрудную** зелень всходов, на тёмно-зелёные квадраты виноградников, на шелестящую седину старых корявых оливок, на пурпурные полосы пустыни, на топазовое марево далеких гор* (Дмитрий Шляпентох. Конец Истории: благословенный Иов // «Сибирские огни», 2013). В обоих примерах лексема *изумрудный* противопоставляется цветовой лексеме *тёмно-зелёный*. В примере (2) лексема *изумрудный* в обозначении покрытой

зеленую поверхность метафорически сравнивается с бархатным зелёным ковром, который выделяется на фоне «сплошной массы леса», то есть растительности тёмно-зелёного цвета. Словосочетание *изумрудная зелень* выражает цветовое значение, соответствующее насыщенному по тону зелёному цвету. Таким образом, в обозначении растительности актуализируется характеристика «яркость», насыщенность по свету и цвету, цветовой тон – от срединного зелёного до насыщенного.

Группа «ВОДА» включает следующие объекты: собственно *вода*, ее состояния (*капля, лед*), *волна, залив, лагуна, море, океан*. Известно, что вода бесцветна, но в непосредственном наблюдении вода имеет цвет, который зависит от многих факторов – освещения, ландшафта, времени суток. В русском языке вода ассоциируется с голубым и синим цветом. Репрезентативным контекстом для этой группы объектов является сочетание с цветообозначением *синий*, как например: (5) *...пишет Брюсову ...о костре субтропического солнца, о синем Хвалынском море (которое серое, стальное, голубое и изумрудное, где уже глубина, но никак не синее, даже если над ним нависло грозное облако)...* (Александр Иличевский. Перс (2009)). В этом фрагменте автор перечисляет разные оттенки морской воды и характеризует изумрудным цветом толщу воды. И в следующем отрывке *изумрудным* описывается толща воды, автором используется лексема в сочетании с существительным *глубь* и в атрибутивной позиции с прилагательным *синий*: (6) *Пусть он с рождения знал, что дружелюбные дикари на самом деле людоеды, а изумрудная и синяя глубь таит в себе тысячи жадных щупалец, хищных ртов и глаз, иерархию всеобщего поедания...* (Дмитрий Быков. Орфография (2002)). Представляется, что здесь реализуется другой оттенок *изумрудного* – зелёный с примесью синего.

Писатель-путешественник В.К. Арсеньев дает самое точное описание оттенка воды – зеленовато-синий, который не имеет точного эквивалента в русском языке и затруднителен для описания. (7) *Цвет воды в массе изумрудный. При ярком солнечном освещении белая пена с зеленовато-синим цветом воды и с красно-бурыми скалами, по которым разрослись пёстрые лишайники и светло-зелёные мхи, создавала картину чрезвычайно эффектную* (В.К. Арсеньев. Дерсу Узала (1923)). Исследователь цветовой семантики Е.В. Рахилина очень точно заметила: «Прилагательное *зелёный*, как и *жёлтый*, тяготеет к отрицательной оценке. ...Даже вода, в случае если она называется зелёной, является не чистой, не проточной и не пригодной для питья. Зелёная вода описывает зацветшую, с запахом, воду болота или старого пруда» [7. С. 187]. Отсюда следует, что, когда надо показать красивые зелёные оттенки

моря, используется лексема *изумрудный*, при этом *изумрудным* называется только чистая и прозрачная вода – озера, моря, залива, океана. Таким образом, в описании воды представлен цветовой сегмент от зеленовато-синего до синезелёного.

Группа «ЖИВОТНЫЕ» объединяет зверей, рыб, насекомых и птиц и в нашей картотеке примеров включает следующие объекты: *жук, муха, светляки, цикада* и части внешнего вида *хохолок* попугая, фазана, хвост хамелеона, *бок* рыбы, *тела* мух, *зоб* фазана, *глаза* ящерицы, рыбы, стрекозы, лягушки, змеи, *крылышки* насекомых, *перепонки* лап птицы. В данной группе *изумрудные* поверхности представлены блестящими, отражающими свет – блестящая чешуя рыбы, глянцевое тело мухи, переливчатая кожа скорпиона, змеи, ящерицы; способность светиться у светляков, сияние глаз. См.: (8) *Часто из трещин выбегала красивая ящерица и, блеснув своим изумрудным хвостом, быстро исчезала в другой трещине* (А. Вышеславцев. С мыса Доброй Надежды // «Русский вестник», 1858). *Изумрудный* входит в названия терминов, например, *изумрудный ожереловый попугай, кольчатый изумрудный попугай, изумрудный колибри*. Надо заметить, что терминологические названия указывают на точную цветовую величину – срединный, спектральный оттенок, ярко-зелёный. В группе, обозначающей животных, птиц, рыб и насекомых, *изумрудный* по своему цветовому выражению соответствует словарному определению – ярко-зелёный.

Группа «АРТЕФАКТЫ». В этой группе были выделены следующие подгруппы: «Одежда» (*свитер, пиджак, блузка, купальник*), «Еда» (*варенье, сироп*), «Архитектура» (*шпиц церкви, скамейки, изразцы*), «Автомобили», «Предметы интерьера и обихода» (*рояль, бильярд, мобильник*), «Светящиеся поверхности» (*вывески, дисплей*), «Материалы, ткани» (*целлофан, фетр*). В художественной литературе в описании различных артефактов в лексеме *изумрудный* реализуется ярко-зелёный, насыщенный по цвету, который привлекает внимание, выделяется на фоне. Поэтому можно определить цветовой сегмент выражаемых колористических значений так: от срединного до насыщенного зелёного цвета. Ещё примеры: (9) *Скосив глаза в сторону, он не мог оторвать взгляд от изумрудного помпона на туфле госпожи Шок* (В.В. Набоков. Картофельный эльф (1924)); (10) *В шляпе изумрудного фетра, в светлом пальто с норковым воротником, очень и очень низенького роста, в ботинках на высоких каблуках, он брел печально среди толпы...* (Юрий Коваль. Красная сосна (1980–1993)). В медийных (рекламных, публицистических) текстах, посвященных моде, стилю, архитектуре, *изумрудный* сочетается со множеством артефактов: предметы обихода, одежда, обувь, мебель, текстиль, косметические средства и др. *Изумрудными* могут быть *стены, потолок, полы,*

диван, ковер, платье, туфли, маникюр, тени. См., например: (11) *В изысканных интерьерах встречается даже необычный изумрудный пол, создающий ощущение летней полянки или чудесного эльфийского ковра из трав и растений* (Изумрудный цвет в интерьере: 40 лучших идей для ремонта // <https://candellabra.com/ru/magazine/posts/izumrudnyj-cvet-v-interere-40-luchshih-idej->). По дальнейшему описанию цвета становится понятно, что *изумрудный* обозначает темный оттенок. Анализ контекстов показал, что в медийных текстах реализуется цветовое значение ‘насыщенные зелёные и сине-зелёные оттенки’.

В целом проведенный анализ контекстов показал, что цветовая характеристика лексемы *изумрудный* напрямую зависит от сферы денотации, то есть от класса объектов, которые она обозначает (природные, человек или артефакты), и от типа текстов (дискурса) – поэтический, прозаический, документальный, рекламный, публицистический, медийный. Цветовой компонент может быть дополнен световым практически во всех группах объектов, но более распространен в описании зелёных поверхностей лугов и полей (группа «Растительность»). Общая цветовая характеристика лексемы *изумрудный* по группам объектов выглядит так: «Растительность» – от ярко-зелёного до насыщенно-зелёного, «Вода» – от зеленовато-синего до сине-зелёного, «Животные» – ярко-зелёный, «Артефакты (медийный дискурс)» – от ярко-зелёного до тёмно-зелёного; (не медийный дискурс) – от насыщенно-зелёного до тёмно-зелёного.

Библиографический список

1. Кульпина В.Г. Лингвистическая цветология. От истории к современности цветовых концептосфер. М.: МАКС Пресс, 2019. 288 с.
2. НКРЯ – Национальный корпус русского языка // Электронный ресурс: <https://ruscorpora.ru>.
3. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. Д.Н. Ушакова. Т. 4. М.: Русские словари, 1994. 754 с.
4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. М.: АЗЪ, 1995. 928 с.
5. Василевич А.П., Мищенко С.С., Кузнецова С.Н. Каталог названий цвета в русском языке // Цвет и название цвета в русском языке / под общей ред. А.П. Василевича. 3-е изд. М.: Издательство ЛКИ, 2011. 216 с.
6. Горбачевич К.С. Словарь синонимов русского языка. М.: Экспо, 2012. 308 с.

7. Рахилина Е.В. Когнитивный анализ предметных имен: семантика и сочетаемость. 2-е изд., испр. и доп. М.: Изд. Центр «Азбуковник», 2010. 448 с.

COLOR CHARACTERISTIC OF THE “EMERALD” LEXEME (LINGUOCOGNITIVE ASPECT)

O.V. Kramkova

Freelance Researcher, Associate Professor (Nizhny Novgorod)

***Abstract.** The article considers the way of color identification of lexeme “emerald”. The goal of study is to describe the light and color semantic components of the meaning of lexeme “emerald”, to create the model of semantic structure, to find the axiological characteristics color semantic components. The methods consisted in constructing a denotative map of the lexeme, identifying the features of compatibility with different classes of objects. The analysis revealed that the color characteristic of the lexeme “emerald” directly depends on the sphere of denotation, that is, on the class of objects that it denotes (natural objects or artifacts) and on the type of texts (discourse).*

***Keywords:** color terms, green color, conceptology, cognitive linguistics.*

ВИЗУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА КОНВЕРГЕНТНОГО МЕДИАТЕКСТА

Е.И. Кузнецова

доктор философских наук, доцент (Нижегородский университет)

***Аннотация.** Роль визуального образа в раскрытии образно-символического содержания произведения – одна из ведущих проблем в современных социально-гуманитарных науках. В основу статьи положен метод семиотического анализа структуры аудиовизуального медиатекста. Развивается мысль о функциональных особенностях визуальных компонентов в семиотическом механизме современного цифрового медиатекста. Предложена визуальная модель семантического пространства конвергентного медиатекста, доказывается ее нелинейный характер. Цифровой визуальный образ рассматривается как фактор усложнения уровней смысловой структуры конвергентного медиатекста.*

***Ключевые слова:** медиатекст, конвергентный медиатекст, визуальная образность, аудиовизуальная медиареальность, нелинейная визуальная модель медиатекста.*

Актуальность изучения феномена визуальной культуры определяется стремительным развитием в современном мире визуальных техногенных форм в сфере медиакommunikаций, увеличением технологических интернет-платформ для презентации аудиовизуального медиапродукта. Процесс медиатизации, затронувший все сферы жизнедеятельности современного общества, привел к формированию новых культурных систем, инновационных культурно-коммуникативных практик. Вместе с тем он способствовал появлению в социально-гуманитарных научных исследованиях значительного количества весьма подвижных понятий и терминов, в ряду которых находится и понятие *конвергентный медиатекст*.

В этой связи правомерна постановка проблемного вопроса: можно ли представить пространство конвергентного медиатекста как визуальную модель и показать роль визуального техногенного образа в ее формировании?

Анализ научной литературы показал, что понятия «визуальная модель» и «визуальное моделирование» в условиях развития информатики и компьютерных технологий в большей степени относят к разработкам в области научной визуализации [1; 2; 3]. При этом признается, что термин «научная визуализация» понятен лишь на интуитивном уровне – «всем ясно, что речь

идет о визуальном представлении результатов научных исследований с помощью средств компьютерной графики» [1. С. 134]. Цель такого обращения к методу визуализации определяется следующим образом: «Увидеть то, что раньше нельзя было увидеть. Иначе говоря, увидеть – невидимое» [Там же].

Вместе с тем для анализа медиатекста можно предложить и другую цель – на основе анализа визуальной модели с позиций семиозиса выявить то, что существует на поверхности как «видимое», но парадоксальным образом является видимым не для всех, и значит, – «невидимым», хотя и создается средствами визуальности. Визуальный образ, в отличие от вербального компонента медиатекста, не «обозначает», а изображает, то есть не связывает восприятие с закрепленными значениями, а разворачивает их как постоянно развивающуюся цепь впечатлений на основе имеющихся у зрителя коннотаций. Визуальная образность создает пространство перцептуальное, которое, следовательно, может быть сугубо индивидуальным. Образы-знаки не являются исключительным достоянием автора визуального медиатекста: их соавтором, со-толкователем всегда является реципиент и багаж его собственной визуальной памяти, порождающей многочисленные коннотации.

В этом смысле пространство визуальности медиатекста может оказаться определенной семантической ловушкой. Кроме того, аудиовизуальный медиатекст становится, в терминах М. Кастельса, «поточным пространством», создавая неопределенную гипертекстуальную парадигму восприятия мира.

Визуальная модель медиатекста представляет его пространство в сложных культурно-семиотических и мультимедийных координатах. Мультимедийность и конвергентность – семиотический круг, в котором рождается и существует визуальная модель конвергентного медиатекста. Вербальный текст концептуален и информативен, визуальный образ (не сопровождаемый вербальным текстом) обладает слабой информативностью, но высоко эмоционален. Можно ли рассматривать мультимедийность, лежащую в основе аудиовизуального текста, в то же время как инструмент формирования конвергентности его семиотического пространства? Да, если мы обратимся к устойчивой традиции трактования коммуникативного пространства как категории, относящейся к внутренней структуре текста, и тем более, если мы рассматриваем его как мультимедийную структуру со множественными пересечениями и сближениями разных по своей семиотической природе элементов. И в роли акселератора таких сближений выступает визуальный образ. Возникающий в пространстве аудиовизуального текста дуализм условных и иконографических знаков, как полагал Ю.М. Лотман, является

универсалией человеческой культуры [4. С. 250–251], и семиотический механизм современного медиатекста подтверждает актуальность этой мысли.

Язык как система имен кодифицирует все реалии действительности в форме абстрактных понятий. Образы-знаки всегда конкретны, привязаны к объектам, которые они репрезентируют. В пространстве медиатекста предметность реального мира воплощается в визуальной образности, если учесть, что и собственно мир созерцания, по Кассиреру, «по существу, определяется тем, что отдельные его элементы не просто “наличны”, но обладают репрезентативным характером – они не просто имеются “здесь” и “теперь”, но замещают нечто другое, “указывают” друг на друга и, в каком-то смысле, представляют друг друга» [5. С. 101].

В отличие от линейной модели вербального текста с его последовательно развивающейся логико-понятийной смысловой и композиционной структурой визуальная модель медиатекста носит нелинейный характер, образованный сложными монтажными связями и расколами в горизонтальном и вертикальном членении, в их постоянном диалектическом взаимодействии. Движение как один из самых ярких выразительных ресурсов аудиовизуального образа создает его особую функциональность: визуальный образ не «обозначает», а изображает, то есть не связывает увиденное с закрепленными значениями, но позволяет интегрировать впечатления в общую смысловую структуру.

Визуальная модель аудиовизуального текста как текста экранного прошла противоречивую и сложную эволюцию. В условиях развития информационных технологий визуальные модели экранного медиатекста приобретают новые онтологические формы, создающие иллюзии 3D-пространства. Современные пространства экрана стремительно изменяются; используя цифровые технологии как свой инструмент, они обретают новый символизм художественного пространства [6]. В условиях «глубокой медиатизации» [7] возникают новые конвергентные пространства медиареальности, семиотическую специфику которых предстоит изучить.

Библиографический список

1. Бондарев А.Е., Галактионов В.А. Научная визуализация в задачах вычислительной физики: концепции, методы, перспективы // Новые информационные технологии в автоматизированных системах. 2010. № 13. С. 134–146.
2. Захарова А.А., Шкляр А.В. Визуальные модели // Проблемы информатики. 2011. № 4. С. 41–47.

3. Шабалин В.В. Конструкт сферической визуализации пространства события. Развитие технологий создания современного телевизионного материала // Наука телевидения. 2019. № 15.3. С. 35–54.

4. Лотман Ю.М. Семиосфера. С.-Петербург: Искусство – СПб., 2001. 704 с.

5. Кассирер Э. Философия символических форм. Т. 3. Феноменология познания. М.-СПб.: Университетская книга, 2002. 398 с.

6. Кузнецова Е.И. Экранная культура: новая онтология цифрового мира // Современное состояние медиаобразования в России в контексте мировых тенденций: материалы III Международной научной конференции (15 октября 2021 года) / Уральский государственный педагогический университет; под науч. ред. Н.А. Симбирцевой, И.В. Чельшевой. Таганрог – Екатеринбург, 2021. Текст: электронный. С. 98–101.

7. Krotz F., Hepp A. A concretization of mediatization: How mediatization works and why ‘mediatized worlds’ are a helpful concept for empirical mediatization research // Empedocles. European Journal for the Philosophy of Communication. 2013. № 3 (2). P. 119–134.

VISUAL MODEL OF THE SEMANTIC SPACE OF CONVERGENT MEDIA TEXT

E.I. Kuznetsova

Doctor of Philosophy, Professor (Nizhny Novgorod)

Abstract. *The role of the visual image in revealing the figurative and symbolic content of the work is one of the leading problems in modern social and humanitarian sciences. The article is based on the method of semiotic analysis of the structure of audiovisual media text. The idea of the functional features of visual components in the semiotic mechanism of the modern digital media text is being developed. A visual model of the semantic space of convergent media text is proposed, its nonlinear nature is proved. The digital visual image is considered as a factor of complication of the levels of the semantic structure of the convergent media text.*

Keywords: *media text, convergent media text, visual imagery, audiovisual media reality, nonlinear visual model of media text.*

МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Н.В. Макшанцева

доктор педагогических наук, профессор (Нижний Новгород)

***Аннотация.** В статье рассматривается специфика преподавания РКИ в контексте парадигмы межкультурного образования. Обучение русскому языку как иностранному – межкультурный феномен в силу общения обучаемых с новой культурой. Результатом обучения становится формирование межкультурной коммуникативной компетенции языковой личности. При этом подчеркивается, что личность – понятие интегративное, поскольку без личности нет ни культуры, ни языка. Триада «личность – язык – культура» основополагающая в межкультурном образовании. В ходе диалога происходит рождение межкультурной языковой личности. Важное значение имеет культурный трансфер знаний (cultural transfer), предполагающий движение смыслов, концептуальных трансформаций. Концепты – «архиваторы культурных смыслов» (С.Г. Воркачев). Являясь интерпретаторами смысла, они помогают присвоению новой культуры в сопоставлении с родной. Специфика культурного смысла проявляется в ассоциациях. Ассоциативная аура слов, репрезентирующих концепты, национальна. Показана методика работы по выявлению культурно обусловленных смыслов, по осознанию символического компонента концепта. Актуализация представлений о внеязыковых сведениях, которые составляют основу культурного ореола семантики, способствует формированию ценностного (концептуализированного) сознания. Каждый значимый концепт – это обусловленное национальным сознанием представление о мире.*

***Ключевые слова:** межкультурный подход, языковая личность, культурный трансфер знаний, концепт, ассоциации.*

Современный мир является мультикультурным, что предполагает подготовку специалистов к работе и жизни именно в многополярном пространстве.

При изучении иностранных языков, в том числе и русского как иностранного, следует учитывать запросы общества, достижения современной лингвистики, лингводидактики, психологии, исходить из синтеза педагогического и межкультурного аспектов обучения.

Сегодня в методике наблюдается отход от чисто коммуникативного подхода и чисто коммуникативной компетенции в качестве результата обучения.

Речь идет не о каком-то новом подходе, а скорее о новой перспективе, которая состоит в расширении целей образования. Целью обучения является развитие личности студентов через освоение и осмысление культуры страны изучаемого языка в сопоставлении с родной культурой. Опираясь на идею Е.И. Пассова о том, что язык есть органическая часть культуры и отдельно языка и культуры не существует [1], полагаем, что содержанием образования является культура. Согласимся с О.Д. Митрофановой [2. С. 105], что принципиально важной особенностью языкового образования является ориентация на интерес не столько к языку, сколько к стоящей за ним культуре. Язык выступает как средство познания новой – в нашем случае русской – и родной культур, как способ достижения межкультурного понимания.

Обучение русскому языку как иностранному – феномен общения студентов с новой культурой – является межкультурным по своей природе. Соответственно, результатом обучения должно стать формирование межкультурной коммуникативной компетенции языковой личности.

Отметим, что существуют разные концепции личности в её отношении к культуре. Личность по отношению к культуре выступает в нескольких ипостасях:

- продукт культуры;
- потребитель культуры;
- производитель культуры;
- транслятор культуры [3. С. 20];
- субъект культуры.

Несмотря на разные определения, суть личности, её деятельностный характер проявляется в культурных и языковых процессах (идея, восходящая к В. фон Гумбольдту, постулат о культуротворческой и языкотворческой силе народа). Взаимосвязь языка, культуры и личности позволяет отметить, что личность – понятие интегральное, без личности нет ни культуры, ни языка.

В контексте анализируемой проблемы следует, на наш взгляд, говорить не только о культурно-языковой [4], но и о межкультурной языковой личности.

При общении носителей различных культур каждый участник вносит в ситуацию общения свой когнитивный коммуникативный стиль, что влияет на характер восприятия культурной информации. При этом межкультурная личность должна обладать умением эффективно вести вербальную, невербальную, паравербальную, экстравербальную коммуникацию, обусловленную данной конкретной культурой. Языковыми вербальными средствами межкультурного общения являются лексические единицы с национально-культурным компонентом семантики (эквивалентная,

безэквивалентная фоновая лексика, фразеологизмы, пословицы, поговорки), невербальными – уровень грамотности речи, акцентирование новой информации и др.

Суть межкультурного образования состоит в понимании чужого в процессе диалога культур. Все другое (чужое) человек воспринимает сквозь призму своего собственного культурного опыта. Объяснение новых явлений с опорой на имеющиеся знания нередко приводит к ошибочной интерпретации или к стереотипному толкованию явлений. Необходимо, чтобы учащиеся могли выйти из культурного контекста своего языка и перейти в другую культурную реальность. При этом не происходит забвения родной культуры, она включается в другое измерение по принципу диалогического сопряжения [5].

Усвоить модель культуры в учебном процессе можно прежде всего через тексты, содержащие лингвокультурные концепты, в которых представлено культурно-историческое наследие народа, отражающее его ценностно-духовные доминанты.

Дидактическая цель обучения – обогащение учащихся лингвострановедческими, социокультурными, фоновыми знаниями. С точки зрения межкультурного подхода к изучению РКИ наиболее важными группами фоновых знаний считают общечеловеческие знания и знания, отражающие особенности культуры, образа жизни определенного народа. И в том и в другом случае осуществляется трансфер знаний или культурный трансфер (*cultural transfer*). Данный феномен мы понимаем как процесс переноса знаний между разными культурами [6]. Культурный трансфер предполагает культурное перемещение смыслов, концептуальных трансформаций, которые возникают при их переводе из одной культуры в другую. В связи с этим насущной задачей становится акцентуация универсальных и идеокультурных вариантов представления и концептуализации знания. Межкультурное общение – это вторжение в сознание обучаемых, построение в их когнитивной системе модели нового (русского) мира. Этого можно достичь в процессе интерпретативного анализа концептов – «архиваторов культурных смыслов» (С.Г. Воркачев). Смыслы проявляются в контексте. Особое значение имеет культурно-исторический контекст, который влияет на выбор и коммуникативный эффект лингвистических форм (Ван Эк). Фактор контекстуализации обуславливает определенные коммуникативные сигналы, которые актуализируют у обучаемых соответствующий культурный фон (внеязыковые сведения, относящиеся к слову). При работе над словом недостаточно перевода, страноведческого комментария. Необходимо показать специфику его культурного значения. Особенно ярко эта специфика проявляется в ассоциациях, которые

разнообразны по смыслу. Одни из них существуют с древних времен, передаются от поколения к поколению, другие появляются в современной жизни. Но в любом случае они являются отображением национальной культуры в слове. Ассоциативная аура слов, репрезентирующих концепты, способствует более глубокому усвоению языка.

Вот, например, один фрагмент занятия по выявлению ассоциативных связей по осмыслению концепта БЕРЁЗА.

В первом ассоциативном эксперименте иностранные студенты дали обычные стереотипные реакции: *дерево, белая, зелёная, высокая, российская*. Нужны были упражнения, нацеленные на выявление культурных смыслов, на осознание символического значения концепта.

Ю.М. Лотман отмечал, что культура всегда, с одной стороны, определённое количество унаследованных текстов, а с другой – унаследованных символов [7. С. 95–96]. А.Ф. Лосев считал, что символ может рассматриваться как специфический фактор социокультурного кодирования информации и одновременно – как механизм передачи этой информации. П. Рикер называет символом всякую структуру значения, где прямой первичный буквальный смысл означает одновременно и другой, косвенный – вторичный, иносказательный смысл, который может быть понятен лишь через первый [8]. Чтобы понять, как сквозь буквальный смысл просвечивает вторичный, необходимо изучить сферу русской реальности и то место, которое отводится в нём концепту БЕРЁЗА.

На первом этапе предлагается текст, раскрывающий значение русских реалий:

«Берёза – одно из самых распространённых деревьев на территории России. Берёза растёт обычно в смешанном лесу или в берёзовых рощах. В берёзовых местах всегда светло, потому что кора деревьев почти белая, ветки тонкие, крона прозрачная, и через неё легко проникают солнечные лучи. С давних времён берёза связана с бытом русского человека. Берёзовыми дровами топили печь. Из берёзовых веток делали и веники для бани. Берёзовый сок, листья и почки до сих пор используются в народной медицине. Берёзовый сок хорошо утоляет жажду и приятен на вкус. Из берёзы изготавливают мебель, сувениры, изделия прикладного искусства. Широко используется кора берёзы – береста. Из неё делали посуду. В древней Руси береста использовалась как материал для письма. В древнерусских городах были найдены письма, учебные записи, сделанные на бересте. Эти берестяные грамоты – древнейшие памятники русской письменности; самые ранние из них относятся к XI веку».

На втором этапе изучаются тексты, направленные на постижение культурно обусловленных смыслов концепта.

С помощью изучения фольклорных текстов, произведений русских поэтов студенты погружаются в духовно-ментальную сферу бытования концепта. Русские считают, что берёза – самое красивое дерево, символ России. «Берёзовый Русью» называл Россию С.А. Есенин. В.П. Астафьев писал, что «берёзы пахнут Родиной». Проникновенные поэтические строки О. Шестинского:

Без берёзы не мыслю России –
Так светла по-славянски она
Что, быть может, в столетья иные
От берёзы вся Русь рождена.

Поэт В. Рождественский услышал в шуме берёз русскую душу:

Мы делили с ней радость и слёзы,
И так уж она хороша,
Что, кажется, – в шуме берёзы
Есть русская наша душа.

Образ и значения берёзы в фольклоре раскрываются в песне «Берёза моя, берёзонька». Песня изобилует устойчивыми сочетаниями (*белая берёза, кудрявая берёза, красна девица*). Развернутого описания образа, создаваемого этими сочетаниями, не дается. Но образ представляется, потому что устойчивое сочетание актуализирует в сознании человека концепт, вызывающий целый ряд культурных и художественных ассоциаций. Красна девица – умная, красивая, мечтающая о любви, молодец – сильный, храбрый, любимый, любящий. Встреча этих образов рождает в текстовом пространстве песни мотив любви. Но образ белой берёзы, а в русской народной традиции – *плачущей берёзы* (ср. у К. Бальмонта «плакучее ветви берёз»), создает в песне мотив разлуки. Лирическая героиня обращается к миру природы, к берёзе. Характерно употребление уменьшительно-ласкательного суффикса (*берёзонька*), оценочных суффиксов. Мы видим, что языковое пространство народной песни актуализирует огромный пласт культурологической информации, создает исключительную образность, рождает неоднозначность интерпретации.

Проведённый в завершение обучения ассоциативный эксперимент значительно расширил ассоциативное поле (см. Рис. 1).



Рис. 1. Ассоциативное поле концепта БЕРЕЗА

Выявление культурно обусловленных смыслов концепта БЕРЕЗА сопровождалось следующими видами заданий:

1. Посмотрите список слов, скажите, какие из них ассоциируются у вас с понятием «берёза»?

- дерево
- белое
- лето
- девушка
- красавица
- красивая
- белоствольная
- русская
- Есенин
- берёзовый сок
- веник
- береста
- зелёная
- роца
- дрова
- кудрявая
- Россия
- страна берёзового ситца

2. Обозначьте ассоциации, которые присутствуют в вашем родном языке.
3. Переведите слово *берёза* на родной язык. Составьте ассоциогаммы. Напишите слова, которые ассоциируются у представителей вашей культуры с этим словом.

4. Найдите в ассоциативной цепочке слова (словосочетания), которые пришли в русский язык из национальной литературы.

5. Найдите в ассоциативной цепочке слова (словосочетания), которые встречаются в фольклоре, народных песнях, пословицах, поговорках.

6. Почему берёза является символом России?

7. Как вы думаете, почему в список ассоциаций попали слова и словосочетания *поле, веник, берёзовый сок*?

8. Найдите иллюстрации, раскрывающие семантику слова *берёза*. Составьте высказывания по рисункам.

9. Какие значения имеет словосочетание *берёзовый язык*? Вспомним С. Есенина: «Отговорила роща золотая берёзовым весёлым языком».

10. Согласны ли Вы с высказыванием поэта Н. Анишиной: «...Берёзы русские похожи на Россию»? Аргументируйте свой ответ.

11. Какое дерево является символом вашей страны, почему?

В результате проделанной работы учащиеся приобретают знания не только о лексическом значении слова, но и об особенностях представлений, сформировавшихся в русской культуре, в сравнении со своей родной культурой. Актуализация этих представлений о тех внеязыковых сведениях, которые легли в основу культурного компонента семантики, способствует формированию ценностного (концептуализированного) сознания. Концепт БЕРЁЗА включает в себя не только сферу повседневности, но и сферу духовных ценностей (любовь к природе, земле, родине), которые получают большее количество интерпретаций в русской культуре. Каждый значимый концепт – это обусловленное национальным сознанием представление о мире, к их числу принадлежит и берёза.

Библиографический список

1. Пассов Е.И. Метод диалога культур: эскиз-размышление о развитии методической культуры. Липецк: Школа Е.И. Пассова, 2011. 71 с.

2. Митрофанова О.Д. Лингводидактические постулаты и методическая реальность // Традиции и новации. М.: ГИРЯП, 2010. С. 103–111.

3. Флиер А.Я., Полетаева М.А. Тезаурус основных понятий культурологии. М.: Московский гос. ун-т культуры и искусств, 2008. 284 с.

4. Зыкова И.В. Концептосфера культуры и фразеология: Теория и методы лингвокультурологического изучения. М.: Ленанд, 2015. 380 с.

5. Библер В.С. Диалог культур и школа XXI века // Школа диалога культур: идеи, опыт, проблемы: Сборник статей. Кемерово: АЛЕФ, 1993. С. 9–106.
6. Фещенко В.В., Бочавер С.Б. Теория культурных трансферов: от переводоведения – через cultural studies – к теоретической лингвистике // Лингвистика и семантика культурных трансферов: методы, принципы, технологии: коллектив. монография / отв. ред. В.В. Фещенко; Российская академия наук, Институт языкознания. М.: Культурная революция 2016. С. 5–34.
7. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 208 с.
8. Рикер П. Существование и герменевтика // Феномен человека: антропология. М.: Высшая школа, 1993. С. 307–329.

INTERCULTURAL APPROACH TO TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

N.V. Makshantseva

Doctor of Pedagogy, Professor (Nizhny Novgorod)

Abstract. *The article examines the specifics of teaching Russian as a Foreign Language in the context of the paradigm of intercultural education. Teaching Russian as a foreign language is an intercultural phenomenon due to the students' communication with a new culture. The result of learning is the formation of the intercultural communicative competence of a linguistic personality. At the same time, it is emphasized that personality is an integrative concept, since without personality there is neither culture nor language. The triad "personality – language – culture" is fundamental in intercultural education. In the course of the dialogue, an intercultural linguistic personality is born. Cultural transfer of knowledge, which involves the movement of meanings and conceptual transformations, is of great importance. Concepts are "archivers of cultural meanings" (S.G. Vorkachev). As interpreters of meaning, they help the appropriation of a new culture in comparison with the native one. The specificity of cultural meaning is manifested in associations. The associative aura of words representing concepts is national. The method of work on identifying culturally determined meanings, on understanding the symbolic component of the concept is shown. Actualization of ideas about extra-linguistic information, which form the basis of the cultural halo of semantics, contributes to the formation of value (conceptualized) consciousness. Each significant concept is a representation of the world conditioned by national consciousness.*

Keywords: *intercultural approach, linguistic personality, cultural transfer of knowledge, concept, associations.*

СЕМАНТИКА КЛЮЧЕВЫХ СЛОВ ЯЗЫКА ЦИФРОВОГО ОБЩЕСТВА В РАЗВИТИИ¹

Е.В. Маринова

доктор филологических наук, профессор (Нижний Новгород)

Аннотация. Рассматриваются семантические изменения ключевых слов терминологии цифрового общества, а именно: развитие полисемии слова «цифровой», идеологизация значений. Отмечаются условия, способствующие преобразованиям семантики слов «цифровой», «цифровизация», «цифра». Анализируется семантика новообразований с «цифро-», активно используемых в идеологизированном дискурсе как сторонников, так и противников цифровизации.

Ключевые слова: цифровое общество, терминология, семантические изменения, сочетаемость, идеологизация.

В последние десятилетия IT-сфера не только прочно заняла своё место в жизни общества, но и определила перспективы его дальнейшего существования. Идея цифрового общества (ЦО) и программа его развития последовательно воплощаются в настоящее время в России и даже получили некоторое ускорение в связи с мировыми событиями (пандемией коронавирусной инфекции, режимом ограничения).

Ключевыми словами русского языка цифрового общества (о самом понятии см., напр.: [1. С. 113]), на наш взгляд, являются: *цифровизация*, *цифровой*, *цифра* (*переход на цифру*), *оцифровать*. Семантика всех этих слов знаменует глобальный технологический поворот с традиционного, имеющего длительную историю **аналогового** способа передачи данных на новый, дискретный способ передачи информации, закодированной **числовым** образом. Понятие «числовой (не аналоговый)» в английском языке передаётся с помощью слова *digital* (см., напр., *digital signal* «цифровой сигнал»). Оно и послужило прототипом для заимствования русским языком слов *диджитал*, *дигитальный* (отсюда – *дигитализация*), не ставших, однако, широко употребительными лексемами. Однако **калька** английского *digital* – прилагательное **цифровой** в значении, связанном с новой, не аналоговой технологией, – утвердилось в русской речи, причём сначала только как термин, техницизм (*цифровой канал связи*, *цифровой сигнал*, *цифровое телевидение* и т. п.), затем – как слово общественно-политической лексики (*цифровое*

¹ Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-00991, <https://rscf.ru/project/23-28-00991/>.

общество, цифровой суверенитет) и своеобразная лингвистическая **идеологема** нашего времени.

Высказанная **гипотеза** (об идеологизации семантики техницизма) ещё требует своего окончательного подтверждения, однако, если принять во внимание чрезвычайно широкую и разнообразную в тематическом отношении сочетаемость слова *цифровой*, она, по нашим наблюдениям, сопоставима разве что с сочетаемостью идеологема *советский*. Как в недалёком социалистическом прошлом определение *советский* сопутствовало почти неограниченному числу существительных, являясь чем-то вроде знака качества обозначаемого референта, так и лексема *цифровой* сопровождает сейчас множество самых разных номинаций: *цифровая экономика, цифровое образование, цифровой педагог, цифровой этикет, цифровое правительство, цифровой гражданин* и т. п.

Материалом для наблюдений и анализа послужили письменные тексты, извлечённые путём специальных поисковых запросов из электронного медиабанка «Интегрум» (сервис «Архив СМИ»²). Всего в нашей коллекции более 200 слов и составных наименований, относящихся к концепции ЦО. Чуть более половины единиц – составные наименования с прилагательным *цифровой*.

Представим основные тематические группы имен существительных, определяемых этим словом:

- «Социальные отношения, общество» – *изоляция, личность, молодёжь, неравенство, общество, поколение, развитие, революция, сообщества, социализация* и др.;
- «Финансы, финансовая деятельность» – *активы, валюта, деньги, дивиденды, компания, рубль, экономика* и др.;
- «Государственные и общественные институты» – *безопасность, государство, дипломатия, здравоохранение, медиа, медицина, правительство, управление* и др.;
- «Правовая сфера» – *идентичность, подпись, похищение, право, правосудие, суверенитет, этика* и др.;
- «Культура, искусство» – *живопись, искусство, культура, музыка* и др.;
- «Педагогика» – *знания, навыки, образование, педагогика, грамотность, безграмотность* и др.;
- «Онтология, бытие» – *бессмертие, будущее, жизнь, мир, пространство, реальность, смерть, человек* и др.

² Единая полная база СМИ России с возможностью объектного и контекстного поиска. Архив ведётся с 1996 г. Для поиска доступны более 120 000 изданий.

Итак, в настоящее время *цифровой* может выступать в качестве определения к существительным не только самых разных тематических групп, но и разных лексико-грамматических разрядов (напр., в сочетании с одушевлёнными существительными – *цифровой абонент, цифровой человек, цифровой куратор*, именами собственными – *цифровая Россия, цифровая Земля* и др.). «Комбинаторная экспансия» этого слова – всё сейчас может стать *цифровым* – свидетельствует о двух важных моментах: в экстралингвистическом плане такая экспансия изоморфна происходящим в обществе процессам, связанным с переходом «на цифру»; в собственно лингвистическом – является показателем семантических трансформаций исходного техницизма. Кроме того, на этом участке русского языка ЦО мы наблюдаем действие определённого лингвокогнитивного механизма, обозначенного нами как **перенос** (подробнее об этом процессе мы пишем в [2]) названий из реального мира в виртуальный для номинации цифровых аналогов «всего сущего». Отсюда *цифровая валюта, цифровые активы, цифровой суверенитет, цифровой паспорт* <пропуск, портрет, портфолио> и даже *цифровое бессмертие*.

Между тем словарная жизнь слова *цифровой* заметно отстаёт от его жизни в реальной речевой практике. В БТС зафиксированы лишь «старые» значения слова: «**ЦИФРОВОЙ** 1. к Цифра (1 зн.) <...>. 2. Обозначенный в цифрах, выраженный в цифрах. ...Ц-ые показатели урожая» [3]. Значение ‘дигитальный (в отношении технических устройств и связи)’, появившееся у слова в конце XX в., фиксирует пока только словарь актуальной лексики (2006). См.: *переводящий информацию в двоичный код с помощью электронных систем; предназначенный для обработки, хранения, передачи и т.п. такой информации* [4].

Наряду со значениями, зафиксированными в АЛ, у слова *цифровой* можно отметить ещё несколько значений. В одном из них (см.: ‘реализуемый, осуществляемый, существующий в интернете’) прилагательное синонимично целому ряду атрибутивных единиц, активно используемых в настоящее время для номинации виртуальных аналогов различных объектов и явлений реального, физического мира, а также для номинации самого виртуального пространства: ср. *цифровая коммуникация* (= *интернет-коммуникация, онлайн-, сетевая*), *цифровые медиа* (= *интернет-медиа*), *цифровые деньги* (= *виртуальные*), *цифровой окружающий мир* (= *виртуальный, кибермир*) и др. Оттенок этого значения – ‘осуществляющий свою деятельность в интернет-пространстве’ – слово реализует в сочетаниях с агентами, напр.: *цифровой педагог*. В номинациях типа *цифровая подпись* <*рукопись, документ, статья, сведения*>

цифровой выступает как синоним слова *оцифрованный* ‘переведённый в цифровой формат’. Ещё одно значение – ‘связанный с использованием IT, компьютерно-интернетовской технологии; имеющий к ней отношение’: *цифровая изоляция* <*неравенство, социализация, будущее, суверенитет, безопасность*>. Наконец, в сочетании со словами общественно-политической лексики прилагательное приобретает значение ‘опирающийся, основанный на цифровых технологиях’: *цифровая экономика* <*общество, образование, медицина*>.

Итак, слово предстаёт не только как ключевой **терминоэлемент** в сфере IT (см. *цифровая связь, цифровая передача данных, цифровой канал связи, сигнал* и под.), но и как символ новой эпохи и новых общественных отношений, модное слово и своеобразная **идеологема**. Само по себе явление идеологема в языке предполагает наличие идеологического компонента в семантике слова (А.П. Чудинов, Г.А. Копнина, Т.Б. Радбиль, Л.Г. Чапаева и др.). В нашем случае этот компонент связан с современными процессами последовательной реализации в жизни концепции ЦО как одного из достижений новой технологической революции. Обозначаются они, напр., в языке прессы, в политическом дискурсе выражениями *всеобщая цифровизация, цифровизация всей страны, полная цифровизация России, победа цифры* и т. п., в результате чего ключевые слова цифровой эпохи – *цифровизация, цифра*, так же как и прилагательное *цифровой*, становятся идеологемами нашего времени.

Идеологический компонент значения предполагает, как и любая идеология в целом, наличие противоположного коррелята, оппозиции. Неологизм *антицифровой* (о протесте, сопротивлении и под.) выполняет именно эту функцию. Кроме того, формируется состав однородных в тематическом отношении номинаций, относящихся именно к взглядам противоположного (антицифрового) лагеря: *цифровые фашисты, цифровой фашизм, цифровые олигархи, цифровой концлагерь, цифровые пленники, цифровые рабы, цифровое рабство, цифровая казнь* – о переходе на цифру, *тотальный цифровой контроль, цифровой биометрический Вавилон* и под. В этом же ряду сложные новообразования с первым компонентом – усечением *цифро[вой]*: *цифрофашисты, цифросектанты, цифрофрения, цифробесие, цифробесы, цифробезумие, цифролоббисты* и др.

Аффиксоид *цифро-* является компактным обозначением процесса цифровизации; вторые же компоненты передают – резко оценочно – негативное отношение к этому процессу некоторой части общества, причём в создании номинации задействованы типичные для публицистического стиля и протестного дискурса модели с формантами *-бесие, -бесы, -френия, -безумие* и идеологемами-ярлыками *лоббисты, сектанты, фашисты* и др. Семантической

же доминантой для новообразований этого языка (ср. также: *цифрократия*) является сема ‘ограничение свобод’.

Однако своё словесное «оружие» есть и у сторонников ЦО: *цифровые анархисты, цифровые луддиты, цифровые пессимисты, цифрофобы* – так в медийном дискурсе оценивается отказ части общества принимать и использовать цифровые технологии. См.: *Если мирные неолуддиты осознают значимость современных технологий и просто ограничивают себя в лишних гаджетах и приложениях, то цифровые анархисты, как во Франции, хотят уничтожить все и сразу: такой агрессивный подход...* (сожжение в 2017 г. в г. Гренобле центра цифровой культуры *La Casemate*. – Е. М.) *вряд ли сработает* (Алёна Галкина. Мирные неолуддиты: как и зачем садиться на цифровую диету // *Style.rbk.ru*, 15.05.2018); *Миру угрожают цифровые луддиты* (Инвест-Форсайт, 09.10.2021); *В то время как цифровые пессимисты считают, что сбор и использование данных ведет к увеличению рисков городской жизни и степеней несвободы, цифровые оптимисты, напротив, полагают, что благодаря оперативным данным город наконец-то будет адаптирован под запросы людей* (Человек и общество: взгляд учёных Вышки // Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики (*hse.ru*), 13.10.2021). Здесь мы видим характерную для идеологического дискурса оппозицию между приверженцами и противниками идеи (*цифровые пессимисты – цифровые оптимисты*); см. также: *И «цифрофобы», и «цифрофилы» согласны, что качественные электронные курсы, созданные профессиональными педагогами и ИТ-специалистами, могут стать существенным подспорьем в образовательном процессе* (Михаил Богуславский, Ольга Мачехина. Момент истины для российского образования // *Учительская газета*, 16.06.2020).

Таковы предварительные наблюдения за русским языком ЦО с точки зрения особенностей семантики ключевого слова и составных номинаций, созданных с его участием. Погружённые в медийный дискурс или создаваемые в нём, эти единицы, соотносясь с миром новейших технологий, реализуют идеологическую сему, причём именно она оказывается нередко более актуальной для формирования смысла медиатекста (а не сема, отражающая связь номинации со специальными понятиями IT-сферы или техницизмами), что свидетельствует о живой общественной реакции на социальные преобразования в условиях кардинальных технологических перемен и ценностных трансформаций.

Библиографический список

1. Добринская Д.Е. Что такое цифровое общество? // Социология науки и технологий. 2021. Т. 12. № 2. С. 112–129.
2. Маринова Е.В. Виртуальные аналоги реального мира: особенности вербализации в русском языке // Studia Slavica Hung. 2022. № 1 (67). С. 1–14. DOI: 10.1556/060.2022.00037.
3. БТС: Большой толковый словарь русского языка / Под ред. С.А. Кузнецова. СПб.: Норинт, 1998.
4. АЛ: Толковый словарь русского языка начала XXI века. Актуальная лексика / Под ред. Г.Н. Складневской. М.: Эксмо, 2006.

SEMANTICS OF KEYWORDS OF THE DIGITAL SOCIETY RUSSIAN LANGUAGE IN DEVELOPMENT

E.V. Marinova

Doctor of Philology, Professor (Nizhny Novgorod)

***Abstract.** The article considers semantic changes in the key words of the Digital Society terminology such as the development of polysemy of the word “tsifrovoy”, ideologization of words meanings. It is noted the conditions contributing to the transformation of the words semantics “tsifrovoy”, “tsifrovizatsiya”, “tsifra”. The semantics of new formations with “tsifro-”, frequently used in the ideologized discourse of both supporters and opponents of digitalization, is analyzed.*

***Keywords:** digital society, terminology, semantic changes, combinability, ideologization.*

АНТИПОД ПРОТИВИТЕЛЬНОСТИ – СЕМАНТИКА СОЕДИНЕНИЯ

М.С. Милованова

доктор филологических наук, профессор (Москва)

Аннотация. Мысль о соединении соответствует логическому понятию тождества. Логическое понятие, которое лежит в основе субъективной мысли о противительности, – это понятие противоречия. Это развитые универсальные мыслительные категории, имеющие средства выражения в любом языке. Две контрастные идеи настолько важны для русского мира, что находят множественные и разнообразные варианты языковой объективации. В русском языке обе семантики широко представлены средствами разных уровней, прежде всего лексическими средствами, различающимися степенью «лексичности» значений: наименьшая – у союзов «и», «но», являющихся самыми абстрактными среди маркеров рассматриваемых смыслов. Они выражают самую общую **идею соединения** или **противопоставления**. Вместе с тем развитие семантических систем происходит за счет полнозначных слов – например, в настоящий момент слово «мост» свидетельствует о закреплённости за ним как комплексом звуков стойкого представления о соединении, сближении.

Ключевые слова: семантика, соединительные/несоединительные отношения, противопоставление, противительность.

Определим содержание слова *семантика* как *мысль* – не просто актуальная, но актуальная на протяжении длительного времени и прирастающая языковыми средствами выражения. Такими универсальными мыслями в филогенезе являются: мысль о соединении и мысль о противительности (как значительно более поздняя), – имеющие в современном русском языке множество лексических средств выражения. Наиболее абстрактными выразителями смыслов являются союзы.

В истории сочинительных союзов, отражающей историю формирования мысли на русском языке, А.Н. Стеценко и Н.Н. Холодов отмечают «расширение системы несоединительных союзов»: «Система союзов несоединительного типа в современном русском языке представлена значительно большим количеством членов, чем в древнерусском языке» (1. С. 108). Добавим: и бóльшим количеством единиц, чем система соединительных союзов. Кроме того: «Следует обратить внимание на то, что система союзов несоединительного типа **закрыта сверху**: за всю историю существования русского языка не возникло союза более абстрактного, чем *а* и *но*, и ставшего в этом плане над ними» [1. С. 108].

Однако то же самое можно сказать о системе союзов соединительного типа: союз *и* – максимально абстрактный союз из всех союзов в принципе, в частности – среди сочинительных союзов. Это значит, что обе системы – как **противительная**, так и **соединительная** – *закрываются сверху*. Но что может помешать развивать эти мысли за счет слов полнозначных, обладающих полноценным лексическим значением? Не случайно Н.Н. Холодов акцентирует тот факт, что «соединительные союзы являются лексическими единицами, и уже в силу этого надо, видимо, исходить из того, что они семантически значимы» [2. С. 96].

Следовательно (хотя это и непривычная мысль), сочинительные союзы можно признать если не синонимичными в строго терминологическом смысле этого слова, то по крайней мере *конгенными* полнозначным словам, выражающим мысль о соединении или противительности.

Т.Б. Радбиль пишет о концептах «как соотносительных со значением слова понятиях (*counterparts of words* = аналоги слов)» [3. С. 196]. В этом случае грамматическое значение сочинительных союзов соотносительно значениям полнозначных слов, и они вписаны в общую систему – например, систему средств, выражающих семантику противительности, которая может быть представлена в виде виртуальной пирамиды: вершина – максимально абстрактное по содержанию слово *но*, основание – слова полнозначные (*против, противник, противостояние, противоречие* и пр.). Середина конструкции – это зона переходности, которую составляют синкретичные образования – частично грамматикализованные для выполнения связующей функции слова (*однако, только* и др.) или балансирующие между знаменательными словами и служебными (*напротив, вопреки, наперекор* и т. д.) [4].

Существующую группу знаменательных слов с метафорическим значением ограничения-запрета (*граница, черта, стена, пропасть, рубеж, точка, рамка, граница, линия, край, конец*) пополнило слово *шлагбаум* в метафорическом значении запрета: *Буква «К» для людей простого звания – словно шлагбаум* (Анатолий Салуцкий. Немой набат // «Москва», 2019); *Ленин предлагал этим людям то, чего они действительно хотели: прекращение войны и закрытый шлагбаум на пути капиталистического молоха* (Л.А. Данилкин. Ленин: Пантократор солнечных пылинок, 2017).

Аналогичная пирамида, хотя и менее заполненная, по-видимому, может быть построена для системы средств выражения соединительной семантики. Причем лексико-грамматический уровень будет представлен союзами *тоже, также* и словом *плюс*, если учитывать «немалую долю» его союзного употребления в функции сочинительного союза, подобного союзам *и* и *да* (= *и*) [5].

Таким образом, активно развивается не только мысль о нетождественных/неаналогичных/несоединительных – противительно-противопоставительных отношениях – развивается антонимичная мысль о соединении, и также за счет слов, обладающих полновесным лексическим значением: *нить, скрепа, звено, мост*.

Например, о закреплённости за словом *мост* как комплексом звуков стойкого представления о соединении/сближении/связи в сознании и речевой практике носителей языка свидетельствуют факты метаязыкового осмысления и актуальные синтагматические контакты слова. См. примеры **метаязыкового осмысления**: *А мост сохранился. Отцы, обернувшись, все глядят на заброшенный мост, растянувшийся от ельника до ельника. И у меня самого непонятное ощущение. Мосты – самое доброе изобретение человечества. Они всегда соединяют* (Алексей Иванов. Географ глобус пропил, 2002); *Почему «Мосты дружбы»? Мост в современном мире – символ взаимодействия и коммуникации. Содружество с коренными народами Севера, содействие в сохранении их традиционного образа жизни и одновременно помощь в адаптации к современным условиям – важное направление социальной деятельности компании. Такие мосты дружбы укрепляют партнерство и взаимное уважение* (<https://corporate-calendar.ru/project/20222022667/>); *Мы все всю жизнь наводим мосты доверия, общения, дружбы... Мы – взрослые, здоровые люди. А есть те, которым необходимо помочь в наведении мостов. Именно в таких размышлениях родился проект «Мосты надежды»_2021* (https://президентские_гранты/public/application/).

Контекстуальные антонимические связи подчеркивают стабильность мысли о соединении, узуально закреплённой за словом *мост*, особенно яркой при оформлении связи разделительным союзом, фиксирующим противопоставление: *Языки соседей: мосты или барьеры* (Вахтин Н.В. (ред.). СПб.: Изд. Европейского университета, 2011). Ср.: *коммуникативные барьеры, барьеры понимания (барьер в переносном значении – ‘преграждение, препятствие для чего-н.’ [6])*.

Актуальные синтагматические связи обнаруживаются в номинациях значимых общественных форумов – это названия конкурсов, проектов, выставок и т. д. В целом можно отметить востребованность слова *мост* (в метафорическом значении) в сильной позиции заголовка, обладающего аттрактивным свойством. Частотны следующие построенные по генитивной модели словосочетания, в которых позицию зависимого компонента занимают такие положительно окрашенные слова, как *дружба, доверие, любовь, надежда, мир, понимание* и др.: *мосты дружбы <доверия, любви, надежды, мира,*

понимания, общения» и т. д. Приведем примеры: *Нижегородский проект «Мост дружбы» стал победителем конкурса Фонда Президентских грантов. Нижегородские активисты обеспечат пенсионеров ДНР гуманитарными наборами* (<https://pravda-nn.ru/news/>); *IV Межрегиональный конкурс-выставка детского изобразительного искусства «Мосты Дружбы – 2022»*. В конкурсе приняло участие 339 учащихся из художественных школ Республики Башкортостан и Республики Татарстан, Челябинской и Самарской областей (<https://www.culture.ru/events/>); *Международный фестиваль-конкурс «Мост дружбы» проходит уже в шестой раз. В этом году он собрал более трехсот детей из разных регионов России и Китая* (<https://tvbrics.com/shows/festival/>); *Международный литературный конкурс «МОСТ ДРУЖБЫ»*. Лауреатами стали десять авторов в возрасте до 30 лет – по пять от России и Беларуси (<https://news.rambler.ru/>); *«Мост доверия» – это возможность для детей с заболеваниями центральной нервной системы и опорно-двигательного аппарата стать полноценной частью общества* (<https://mirbelogorya.ru/region-news/>); *В Российском Союзе Ветеранов развивается международное сотрудничество с Китайской Народной Республикой и подписан договор с немецким благотворительным фондом «Мост мира»* (https://zavtra.ru/blogs/mosti_doveriya 2018); *Мы разработали сценарий акции «Мосты понимания», которую мы проводили в 6-м классе* (<https://summercamp.ru/>). Ср. также: *Мосты культуры* – название израильско-российского издательства (с 1990); *Мосты доверия. Как их построить и сохранить* – в названии книги (Рекомендации активистам территориально-административных и территориально-функциональных общественных объединений, Новосибирск, 2002); *Языковые мосты понимания* (название монографии В.И. Карасика, 2022).

В истории мост мог выполнять функцию знака разделения, границы. 1) В средневековой Руси *мост* – это место сбора пошлины, что нашло отражение в производных словах: *мостовщина* – пошлина за проезд по мосту [7], *мостовщик* – сборщик мостовщины у перевоза (первое значение в Словаре русского языка XVIII века [8]). 2) *Мосты/мостки* обозначали границы владений и упоминались в древнерусских грамотах XV–XVII вв. – межевых, сотных, раздельных: *Межа от села Федотьева река Кишня по Торчиново по щерок, а от щерка по черной лес до мостка, от мостка пошло болото: оба берега Калины Мелентьева села Михалевского* (Сотная грамота 1600 г. июня 8 с книги письма и меры 1596–1597 гг. Василия Волынского и Ивана Нащокина на с. Федотьево с деревнями Рязанского уезда (1596–1597)).

Современные символические смыслы *строения* и *разрушения* моста [9. С. 133] объясняются, с одной стороны, тем, что являются результатом осмысления моста как предмета функционального предназначения («самого доброго изобретения человечества»). С другой стороны, мост – это всегда место *контакта*, желательного или нежелательного. Ср.: *Калинов мост* – мост через реку Смородину в русских сказках и былинах, соединяющий *мир* живых и мир мёртвых [10. С. 232].

Метаязыковое осмысление ситуации (по сути – амбивалентной) находит выражение, например, в следующем утверждении: *Мосты соединяют людей, когда страны воюют друг с другом, они разрушают мосты* (Мария Игнатова. Роберт Калина: «Портреты на банкнотах делают людей сильнее» // «Известия», 04.10.2001). **Мост** – это место *контакта* → *построить мост* (установить контакт) vs *разрушить мост* (удалить нежелательный контакт).

Мысль о соединении закрепляется в связях слова *мост* с глаголами *(по)строить*, *наводить/навести* и т. д. (прототипическая ситуация строительства моста или его сведения, если мост *разводной*): *Постепенно вырисовывалось стремление СССР в последние годы его существования, и особенно России, построить мосты к Европейскому союзу* (Е.М. Примаков. Мир без России? К чему ведет политическая близорукость, 2009); *Становитесь там профессором и академиком, пролагайте, мосты в Париж и Берлин – и сами оставайтесь живым мостом между Москвою и Питером!* (Сергей Смирнов. Науку делали десантники // «Знание-сила», 06/2013); *Казалось бы: оттепель! мосты наводим! Поэт в два счета все миры соединит!* (И.Н. Вирабов. Андрей Вознесенский, 2015); *Понять чужое, интерпретировать и наладить мосты между культурами – это все стоит на технике культурологического анализа* (А. Забродская. Культурология наука для богослова // Журнал Московской Патриархии, № 3, 2010); *Данная часть в какой-то мере относится к жанру мемуаров, но автор постоянно перекидывает мосты к современным реалиям, проводя своеобразный сравнительный анализ* (К.Н. Кулматов. Новые публикации // «Дипломатический вестник», 29.06.2004); *Думаю, сегодня пришло время соединять мосты, объединять все здравомыслящие силы* (Анатолий Аграфенин. Валентина Матвиенко: «Добрые питерские традиции – наш важнейший ресурс» // «Санкт-Петербургские ведомости», 26.05.2003).

Отметим также **мысль о разрушении** (прототипическая ситуация уничтожения моста): *Мужчин, которые могут предать, уйти на сторону и сжечь за собой мосты – живите, как хотите...* (Маша Трауб. Замочная скважина, 2012); *Яна, спалив все мосты, кроме самых отдаленных, прислала ему после трех лет молчания открытку...* (Анастасия Цветкова. Совпасть

во времени // «Сибирские огни», 03/2012); «Я ведь вас очень люблю...» – «Вы знаете, что и я вас люблю, – отвечает Гиппиус. – Общественно – между нами взорваны **мосты**... Но лично...» (В.М. Недошивин. Прогулки по Серебряному веку, 2012); Уже после «победы» лысенковцев, на общем собрании биофака МГУ Сабинин, понимая, что рубит за собой **мосты**, заявил с трибуны: «Для того чтобы выработать мои научные взгляды, мне понадобилась моя жизнь (Ж. Василенко, Э. Кушпир. «Надеюсь на свет...» // «Наука и жизнь», 07/2008); Только благодаря строящимся сейчас трубопроводам мы ломаем последние **мосты**, связывающие нас с Россией (Тбилиси все еще зависит от российского газа и нефти (В. Лихачев. Поговорим о политике // «Встреча» (Дубна), 18.06.2003).

Кроме того, вписываясь в общую систему выражения семантики соединения, слово *мост* соединяет в том числе и несоединимые понятия и функционально сближается с союзом *и*: *А мосты соединяют не только берега, но и прошлое с будущим* (Л. Пономарёв. Телемистика // «Наука и жизнь», 11/2008); *Он был своим человеком в мире абсолютной истины и легко разрушал тяжёлыми бомбами догматов хрупкие мосты, возведенные жизнью между добром и злом* (А. Вяльцев. Путешествия в одну сторону (1985–2000) // «Звезда», 06/2001). Ср.: *прошлое и будущее, добро и зло* [11].

В сознании современных носителей русского языка со словом *мост* связана мысль исключительно о соединении, чему, возможно, способствовала первичная прототипическая ситуация строительства моста и сама цель: мосты строятся для связи и установления контактов, в том числе *коммуникативных*.

Таким образом, две контрастные семантические системы – несоединительная (мысль о различии/дистанции/разрыве/несогласии/протесте – *противительности*) и соединительная (мысль о сближении/связи/контакте) продолжают свое развитие благодаря вовлечению новых средств выражения – однозначных слов с актуализирующимся отвлеченным значением.

Библиографический список

1. Стеценко А.Н., Холодов Н.Н. Об основных тенденциях и путях развития системы сочинения в русском языке // Вопросы языкознания. 1980. № 2. С. 99–110.
2. Холодов Н.Н. Проблема отношений аналогичности и неаналогичности в синтаксисе // Вопросы языкознания. 1985. № 5. С. 94–103.
3. Радбиль Т.Б. Когнитивистика: Учебное пособие. Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2018.

4. Милованова М.С. Семантика противительности: опыт структурно-семантического анализа. М.: Флинта – Наука, 2015.
5. Сигал К.Я. Существует ли в русском языке союз *плюс*? // К.Я. Сигал. Синтаксические этюды. М.: Академия гуманитарных исследований, 2006. С. 123–130.
6. Ожегов С.И. Словарь русского языка // Электронный ресурс: <https://slovarozhegova.ru/>.
7. Срезневский И.И. Материалы для Словаря древнерусского языка. Т. 1–3. Репринт. изд. М., 1989. Т. 2.
8. Словарь русского языка XVIII века / Гл. ред.: Ю.С. Сорокин / АН СССР. Ин-т рус. яз.; Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1984–1991 // Электронный ресурс: <http://feb-web.ru/feb/sl18/slov-abc/>.
9. Карасик В.И., Милованова М.С. Мост как лингвокультурный символ // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2021. № 1. С. 121–136.
10. Пропп В.Я. Русская сказка. М.: Лабиринт, 2000.
11. Новиков Л.А. Антонимия в русском языке. М.: Издательство Московского университета, 1973.

ANTIPODE OF ADVERSATIVITY – SEMANTICS OF CONNECTION

M.S. Milovanova

Doctor of Philology, Professor (Moscow)

Abstract. *The idea of connection corresponds to the logical concept of identity. The logical concept that underlies the subjective thought of adversativity is the concept of contradiction. These are developed universal mental categories that have means of expression in any language. Two contrasting ideas are so important for the Russian world that they find multiple and varied variants of linguistic objectification. In the Russian language, both semantics are widely represented by means of different levels, primarily by lexical means that differ in the degree of “lexicality” of meanings: the lowest is for conjunctions “and”, “but” – they are the most abstract among the markers of the meanings under consideration. They express the most general idea of connection or opposition. At the same time, the development of semantic systems occurs at the expense of full-meaning words – for example, at the moment the word “bridge” indicates that it is assigned to it as a complex of sounds of a stable idea of connection, rapprochement.*

Keywords: *semantics, connecting/non-connecting relations, opposition, adversativity.*

**РОЛЬ ДИСЦИПЛИНЫ «ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ»
В ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОМ И ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОМ
ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА
(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

И.Г. Родионова

*кандидат филологических наук, заведующая кафедрой «Русский язык
и методика преподавания русского языка»
Пензенского государственного университета (Пенза)*

Л.Б. Гурьянова

*кандидат филологических наук, ст. преподаватель кафедры «Русский
язык и методика преподавания русского языка»
Пензенского государственного университета (Пенза)*

***Аннотация.** В статье описаны направления и формы работы со студентами Пензенского государственного университета – будущими учителями русского языка и литературы – в рамках дисциплины «Лингвистическое краеведение». Рассматриваются такие направления, как изучение жизни и деятельности лингвистов Пензенского края, исследование лингвистического пространства Пензенского региона, защита студентами бакалаврских работ и магистерских диссертаций по темам, связанным с лингвистическим краеведением. Делается вывод о том, что вся работа, проводимая со студентами в ходе изучения дисциплины «Лингвистическое краеведение», направлена на их духовно-нравственное и патриотическое воспитание, что является особенно важным для выпускников педагогического вуза, которым в дальнейшем предстоит обучать и воспитывать подрастающее поколение.*

***Ключевые слова:** лингвистическое краеведение, педагогический вуз, лингвисты Пензенского края, лингвистическое пространство региона, духовно-нравственное и патриотическое воспитание.*

В 2010 году в план подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование», профиль «Русский язык. Литература» Педагогического института имени В.Г. Белинского Пензенского государственного университета была включена дисциплина «Лингвистическое краеведение». Её задачи: 1) расширить представление студентов об истории, культуре и науке Пензенского края; 2) воспитать интерес и бережное отношение к языковой специфике региона; 3) содействовать становлению лингвокультурологической

компетенции студентов; 4) познакомить студентов с формами работы по лингвистическому краеведению в школе.

Преподавая эту дисциплину, мы помним слова великого педагога К.Д. Ушинского, который говорил: «Самое резкое, наиболее бросающееся в глаза отличие западного воспитания от нашего состоит вовсе не в преимущественном изучении классических языков на Западе, как нас иные стараются уверить, а в том, что *человек западный*, не только образованный, но даже полуобразованный, всегда, всего более и всего ближе знаком со своим отечеством: с родным ему языком, литературой, историей, географией, статистикой, политическими отношениями, финансовым положением и т. д., а *русский человек* всего менее знаком именно с тем, что всего к нему ближе: со своей родиной и всем, что к ней относится» [1].

Программа дисциплины «Лингвистическое краеведение» (для студентов – будущих учителей русского языка и литературы) включает несколько направлений. Важнейшим из них является *изучение жизни и деятельности лингвистов Пензенского края*. Значительная часть материала о лингвистах-земляках была собрана в 2007–2008 годах в ходе выполнения преподавателями кафедры научно-исследовательского проекта по гранту РГНФ и Правительства Пензенской области (руководитель проекта – Г.И. Канакина, исполнители – И.Г. Родионова, Л.Б. Гурьянова). Итогом проекта стала хрестоматия-практикум «Лингвисты Пензенского края» [2], где собран поистине уникальный материал (биографические данные об учёных, фрагменты их трудов, воспоминания современников и т. п.), который систематизирован по следующим разделам: «Воспитанники Пензенской гимназии» (Ф.И. Буслаев, В.Г. Белинский), «Выходцы из Пензенской духовной семинарии» (А.Н. Гвоздев, Н.И. Ильминский), «Выпускники и преподаватели Пензенского пединститута» (Е.С. Скобликова, В.Д. Бондалетов), «Они родились в Пензенском крае» (М.Н. Петерсон, Э.Р. Тенишев, Л.А. Шкатова и др.). Каждый раздел хрестоматии предваряется эпиграфом, в качестве которого использованы слова учёного-земляка, а завершается библиографической информацией и вопросами и заданиями для студентов.

Работа по изучению жизни и деятельности ученых-лингвистов Пензенского края продолжается, поскольку появляется новая информация, новые факты о них. Важно, что в сборе материала активное участие принимают студенты.

В процессе изучения жизни и деятельности ученых-земляков используются различные формы занятий, которые наши выпускники в дальнейшем применяют в работе со школьниками: это выполнение исследовательских проектов по темам, связанным с наследием пензенских

научных; выпуск тематических газет; проведение лекций-конференций и открытых лекций о деятельности ученых-лингвистов; организация мероприятий, посвящённых научным успехам выдающихся выпускников-лингвистов, в учебных заведениях, которые они окончили; создание виртуальных экскурсий и настольных игр.

Другим интересным направлением поисковой деятельности студентов в процессе изучения дисциплины «Лингвистическое краеведение» является *исследование лингвистического пространства Пензенского региона*. Теоретический материал по данному направлению собран в коллективной монографии «Язык современного провинциального города: лингвокультурологическое исследование (на материале города Пензы)» (авторы: Г.И. Канакина, И.Г. Родионова, Л.Б. Гурьянова, М.Г. Луннова) [3], которая выдержала два издания.

При обучении применяются различные технологии. Например, *технология «дебаты»* используется в ходе рассмотрения темы «Как назвать улицу?», когда две команды студентов отстаивают заранее данную им точку зрения. При обсуждении этого же вопроса возможно применение *технологии «ролевая игра»*. Юбилею нашего города посвящена *интерактивная игра* для школьников «Язык моего города», разработанная членами лингвокраеведческого научного студенческого общества, которое действует при кафедре русского языка и методики преподавания русского языка Пензенского государственного университета (руководитель – Л.Б. Гурьянова). Студенты с удовольствием участвуют в *деловой игре «Рекламное агентство»*.

Важнейшим направлением изучения лингвистического пространства региона считаем исследование текстов памятников и мемориальных досок. Особый интерес у студентов вызывают проект «Ожившие имена», посвящённый выдающимся пензенцам, которым в нашем городе установлены мемориальные доски, и квест «Знаешь ли памятники города Пензы?». На кафедре создана игротека лингвокраеведческих настольных игр.

Изучение лингвистического пространства региона проходит и во внеучебное время, например, в форме конкурсов для студентов и школьников. Наиболее значимые из них: областной конкурс творческих работ «Моя родословная», его результатом стало издание сборника с таким же названием; региональный конкурс «Край мой Пензенский – сердце России», посвящённый 80-летию Пензенской области; региональный конкурс «В Пензе вся история России, вся её таинственная даль», приуроченный к 360-летию образования города Пензы. Участвуя в конкурсах, студенты и школьники изучают микропонимику Пензенского края, язык региональных СМИ разных лет, художественные произведения писателей-земляков и т. д.

И, наконец, ещё одним направлением работы по лингвистическому краеведению является *защита студентами бакалаврских работ и магистерских диссертаций*, связанных с данной тематикой. Назовём некоторые из них: «Лингвистическое краеведение в школе: организация и формы работы», «Ойконимы Среднего Поволжья (на материале топонимии Пензенской, Самарской и Ульяновской областей)», «Тексты на памятниках и мемориальных досках: лингвокультурологический аспект (на материале объектов коммеморации Пензенского региона)» и др.

По нашему глубокому убеждению, вся работа, проводимая со студентами в ходе изучения дисциплины «Лингвистическое краеведение», направлена на их духовно-нравственное и патриотическое воспитание, что является особенно важным для выпускников педагогического вуза, которым в дальнейшем предстоит обучать и воспитывать подрастающее поколение.

Библиографический список

1. Ушинский К.Д. О необходимости сделать русские школы русскими // Электронный ресурс: https://www.studmed.ru/view/ushinskiy-kd-o-neobhodimosti-sdelat-russkie-shkoly-russkimi-statya_2b1a66f8589.html.

2. Лингвисты Пензенского края: Хрестоматия-практикум / Авт.-сост. Г.И. Канакина, Л.Б. Гурьянова, И.Г. Родионова; под ред. Г.И. Канакиной. Пенза: ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2008. 278 с.

3. Канакина Г.И. Язык современного провинциального города: лингвокультурологическое исследование (на материале города Пензы): моногр. / Г.И. Канакина, И.Г. Родионова, Л.Б. Гурьянова, М.Г. Луннова; под ред. Г.И. Канакиной. 2-е изд., перераб. и доп. Пенза: Изд-во ПГУ, 2014. 280 с.

THE ROLE OF THE DISCIPLINE “LINGUISTIC LOCAL HISTORY” IN THE SPIRITUAL, MORAL AND CIVIL-PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY (FROM WORK EXPERIENCE)

I.G. Rodionova

Candidate of Philological Sciences (Penza)

L.B. Guryanova

Candidate of Philological Sciences (Penza)

Abstract. *The article describes the directions and forms of work with students of Penza State University – future teachers of Russian language and literature – within*

the framework of the discipline “Linguistic local history”. Such directions as the study of the life and activities of linguists of the Penza region, the study of the linguistic space of the Penza region, the defense of bachelor’s and master’s theses by students on problems related to linguistic local lore are considered. It is concluded that all the work carried out with students during the study of the discipline “Linguistic local lore” is aimed at their spiritual, moral and patriotic education, which is especially important for graduates of a pedagogical university who will have to work with the younger generation in the future.

Keywords: *linguistic local history, pedagogical university, linguists of the Penza region, linguistic space of the region, spiritual, moral and patriotic education.*

**ТЁМНЫЕ ПЯТНА НА СТРАНИЦАХ ДЕТСКИХ ВОСПОМИНАНИЙ:
Л.Н. ТОЛСТОЙ «ДЕТСТВО», ГЛАВА XIX «ИВИНЫ»
(ОПЫТ ПРОЧТЕНИЯ)**

А.Г. Садовников

кандидат филологических наук, доцент (Нижегородский университет)

Е.Е. Садовникова

учитель начальных классов высшей категории (Нижегородский университет)

***Аннотация.** В статье предлагается оригинальный опыт прочтения главы повести Л.Н. Толстого «Детство» «Ивины» в аспекте нравственно-психологического содержания. Рассматриваются общие особенности толстовского психологизма и специфика толстовского психологизма в аспекте детской характерологии. Исследуется стихийная динамика мира чувств, эмоций, переживаний и пробуждение нравственного самосознания Николеньки Иртышева; то, как герой сознаёт иллюзорность любви, побуждаемой внешней красотой, фальшь «идеалов» дружбы и героизма, основанных на следовании насаждаемыми «взрослыми» сиюминутным социальным стереотипам, зло непонимания, господствующего в отношениях между людьми. Обосновывается нравственно-философская преемственность «Ивиных» Толстого по отношению к «Шинели» Гоголя в плане интерпретации образа «маленького» человека.*

***Ключевые слова:** Л.Н. Толстой, «Детство», Н.В. Гоголь, психологизм, нравственность, воспоминания, совесть, дружба, любовь.*

Не так давно в программу курса «Литературного чтения» для четвёртого класса была включена (к сожалению, в сокращении) XIX глава повести Л.Н. Толстого «Детство» – «Ивины». Её содержание с точки зрения нравственно-психологической чрезвычайно многогранно. Мы предлагаем свой опыт прочтения толстовского текста.

В финале главы «Ивины» автор признаётся, что воспоминания о произошедшем с ним в тот день запечатлелись в его душе как «единственные темные пятна на страницах ... детских воспоминаний». При изучении толстовского текста ответ на вопрос, почему повествователь именно так характеризует свои переживания, представляется ключевым.

Как писатель-психолог, Толстой стремится раскрыть нелицеприятную правду о перипетиях и противоречиях бытия души человеческой. И это производит на читателя болезненное впечатление, тем более, что в центре

авторского внимания душа ребёнка. Мир чувств, эмоций, стихия переживаний, пробуждение самосознания и анализа в ребенке не скованы. Узы общественной условности и социальной предрешенности еще не обрели своих прав, хотя их давление героем уже ощущается.

Изначально Николенька Иртнев прибывает в состоянии неподдельного восторга от встречи с Ивиными, и прежде всего с Серёжей, отличавшимся «оригинальной красотой» и возбуждавшим самозабвенную, страстную, самоотверженную любовь Николеньки. Это болезненное и счастливое детское чувство, описание которого составляет почти две страницы текста, характеризуется Толстым в стиле диалектики души и синтезирует в себе массу соприкасающихся друг с другом и порой противоречивых оттенков. Здесь уместно вспомнить известные слова Н.Г. Чернышевского о том, что «...внимание графа Толстого более всего обращено на то, как одни чувства и мысли развиваются из других; ему интересно наблюдать, как чувство, непосредственно возникающее из данного положения или впечатления, подчиняясь влиянию воспоминаний и силе сочетаний, представляемых воображением, переходит в другие чувства, снова возвращается к прежней исходной точке и опять и опять странствует, изменяясь по всей цепи воспоминаний...» [1. С. 422].

Источником любви для Николеньки была красота Серёжи, с первого взгляда очаровавшая его и приведшая его в состояние страстного и самоотверженного любовного самозабвения, где слились воедино восторг, влечение, мечтания, наслаждение, беспокойство, страх огорчить, покорность тирании любви и т. д. Это потаённое, мучительное, в чём-то стыдное и всё же счастливое чувство бескорыстной и беспредельной любви так и умерло, не излившись и не найдя сочувствия. Автор вспоминает об этом свежем, прекрасном чувстве с грустью, как об одном из первых искренних движений своей души, хотя движение это не чуждо заблуждению. Примечательно, что замысел «Четырёх эпох развития», куда входила повесть «Детство», Толстой определял как «роман человека умного, чувствительного и заблудившегося» [2. С. 414]. Можно сказать, что первое заблуждение, которое смутно переживает толстовский герой, это «заблуждение красоты». Как здесь, так и в более поздних толстовских произведениях актуализируется мотив искушения красотой, а красота внешняя (мнимая) в образах героев Толстого критически поверяется мерой способности к пониманию, под которым писатель разумел «...ту способность, которая способствует нам понимать мгновенно те тонкости в людских отношениях, которые не могут быть постигнуты умом» [2. С. 153].

Николенька Иртенев в полной мере наделён даром понимания, вследствие чего он интуитивно ощущает сомнения в истинности своих очарований и в значимости внешних условностей перед лицом жизни и тех уз, которые способны сблизить людей, сделать их лучше и добрее.

Как условность выглядит «весёлая» детская игра, когда дети исполняют определённые роли:

«Игра в разбойники шла как нельзя лучше; но одно обстоятельство чуть-чуть не расстроило всего. Сережа был разбойник: погнавшись за проезжающими, он споткнулся и на всем бегу ударился коленом о дерево, так сильно, что я думал, он расшибется вдребезги. Несмотря на то, что я был жандарм и моя обязанность состояла в том, чтобы ловить его, я подошел и с участием стал спрашивать, больно ли ему. Сережа рассердился на меня: сжал кулаки, топнул ногой и голосом, который ясно доказывал, что он очень больно ушибся, закричал мне:

– Ну, что это? после этого игры никакой нет! Ну, что ж ты меня не ловишь? что ж ты меня не ловишь? – повторял он несколько раз, искоса поглядывая на Володю и старшего Ивина, которые, представляя проезжающих, припрыгивая, бежали по дорожке, и вдруг взвизгнул и с громким смехом бросился ловить их.

Не могу передать, как поразил и пленил меня этот геройский поступок: несмотря на страшную боль, он не только не заплакал, но не показал и виду, что ему больно, и ни на минуту не забыл игры» [2. С. 61].

Серёжа «героически» демонстрирует верность условностям игры на фоне реальности переживаемой боли и с гордостью и даже злобно отвергает сострадание, проявляя готовность пойти на новые жертвы ради исполняемой роли. Николенька восхищается этим сомнительным «героическим поступком», но нравственное прозрение наступает по мере того, как игры, руководимые Серёжей, становятся всё более обидными и жестокими, когда он продолжает еще более пленять и поражать Николеньку «своим удивительным мужеством и твердостью характера».

Развитие ситуации провоцирует появление Иленьки Грапа, сына бедного иностранца:

«...мы не только не были дружны с Иленькой, но обращали на него внимание только тогда, когда хотели посмеяться над ним. Иленька Грап был мальчик лет тринадцати, худой, высокий, бледный, с птичьей рожницей и добродушно-покорным выражением. Он был очень бедно одет, но зато всегда напимажен так обильно, что мы уверяли, будто у Грапа в солнечный день помада тает на голове и течет под курточку. Когда я теперь вспоминаю его,

я нахожу, что он был очень услужливый, тихий и добрый мальчик; тогда же он мне казался таким презренным существом, о котором не стоило ни жалеть, ни даже думать» [2. С. 62].

Если присмотреться к толстовской ситуативной модели, обнаруживается сходство с гоголевской «Шинелью». В этом смысле символично, что Толстой вошел в литературу повестью «Детство» в год смерти Гоголя и сразу был признан современниками крупнейшим художником слова в поколении писателей, выступивших после автора «Шинели» и «Мертвых душ».

Насилие, совершаемое над Иленькой, признаётся естественным, оправданным, забавным:

«– Да что ж в самом деле, отчего он ничего не хочет показать? Что он за девочка... непременно надо, чтобы он стал на голову!

И Сережа взял его за руку.

– Непременно, непременно на голову! – закричали мы все, обступив Иленьку, который в эту минуту заметно испугался и побледнел, схватили его за руку и повлекли к лексиконам.

– Пустите меня, я сам! курточку разорвете! – кричала несчастная жертва. Но эти крики отчаяния еще более воодушевляли нас; мы помирали со смеху; зеленая курточка трещала на всех швах» [2. С. 62–63].

Трагедия Иленьки – трагедия обречённого «маленького человека», подобного Акакию Акакиевичу, с поправкой на возраст и на то, что шинель здесь подменяется зелёной детской курточкой, трещащей «на всех швах». И даже слова Иленьки: «За что вы меня тираните?» звучат в унисон проникающим словам гоголевского Башмачкина: «Оставьте меня, зачем вы меня обижаете?», за которыми пронзительно звенело: «Я брат твой».

Повествователь же, томимый поздним раскаянием за жестокость своего поступка («Как я не подошел к нему, не защитил и не утешил его?»), становится подобен безымянному молодому герою из гоголевской «Шинели»:

«И закрывал себя рукою бедный молодой человек, и много раз содрогался он потом на веку своем, видя, как много в человеке бесчеловечья, как много скрыто свирепой грубости в утонченной, образованной светскости, и, боже! даже в том человеке, которого свет признает благородным и честным...» [3. С. 143].

Незавидными для героя Толстого стали и эта любовь, и желание казаться молодцом. Всему этому было суждено стать темными пятнами на страницах его детских воспоминаний.

Библиографический список

1. Н.Г. Чернышевский Собрание сочинений в пятнадцати томах. М.: Гос. изд. Худ. лит., 1947. Т. 3. 884 с.
2. Л.Н. Толстой Собрание сочинений в четырнадцати томах. М.: Гос. изд. Худ. лит., 1951. Т. 1. 406 с.
3. Н.В. Гоголь Полное собрание сочинений в четырнадцати томах. М.-Л.: Изд. АН СССР, 1938. Т. 3. 731 с.

DARK SPOTS ON THE PAGES OF CHILDHOOD MEMORIES: L.N. TOLSTOY “CHILDHOOD”, CHAPTER XIX “IVINY” (READING EXPERIENCE)

A.G. Sadovnikov

Candidate of Sciences in Philology, Associate Professor (Nizhny Novgorod)

E.E. Sadovnikova

Primary School Teacher of the Highest Category (Nizhny Novgorod)

Abstract. *The article offers an original experience of reading the chapter of Leo Tolstoy’s novella “Childhood”, “Iviny” in the aspect of moral and psychological content. The general features of Tolstoy’s psychologism and the specifics of Tolstoy’s psychologism in the aspect of children’s characterology are considered. The spontaneous dynamics of the world of feelings, emotions, experiences and the awakening of moral consciousness of Nikolenka Irtenev are investigated; the way the hero is aware of the illusory nature of love, prompted by external beauty, the falsity of the “ideals” of friendship and heroism based on following the momentary social stereotypes imposed by “adults”, the evil of misunderstanding prevailing in the relationship between people. The author substantiates the moral and philosophical continuity of Tolstoy’s “Ivins” in relation to Gogol’s “Overcoat” in terms of interpreting the image of a “small” person.*

Keywords: *L.N. Tolstoy, “Childhood”, N.V. Gogol, psychologism, morality, memories, conscience, friendship, love.*

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СКАЗОК

В.И. ДАЛЯ НА УРОКАХ РКИ

В.В. Санкина

ассистент (Нижний Новгород)

***Аннотация.** Изучение русской народной сказки является важным этапом знакомства иностранного учащегося со специфическими чертами русской культуры и русского менталитета.*

***Ключевые слова:** русский язык как иностранный, потенциал сказок, концентрация лингвистических, страноведческих и культурологических явлений.*

Иностранцы студенты не только изучают русский язык, но и используют русский язык для получения образования, проживают в чуждой им культурной среде, к которой необходимо адаптироваться. Владеть языком, невербальными формами общения, ориентироваться в явлениях чужой культуры, выстраивать общение в соответствии с нормами и правилами поведения другой культуры – вот необходимые умения, обеспечивающие успешное профессиональное и личностное общение иностранного учащегося в условиях чужой культуры. Наличие межкультурной компетенции позволяет студентам, с одной стороны, адекватно оценивать явления и ситуации иной культуры, с другой – ориентироваться в них, выбирать верную линию поведения.

Следует обратить внимание, что, даже изучив язык, иностранец не овладеет межкультурной компетенцией, потому что знание языка не гарантирует понимания поступков, мотивов, реакций представителей иной культуры. Для этого необходимо иметь представление о ценностях другой культуры, о национальном характере.

Народные песни, сказки, пословицы и поговорки – вот то, что наиболее полно отражает представление о мире каждого народа, несет в себе определение таких важных для каждого народа понятий, как добро и зло, счастье, честь, гостеприимство и т. д.

Изучение русской народной сказки является важным этапом знакомства иностранного учащегося со специфическими чертами русской культуры и русского менталитета. Обращение к русским народным сказкам как к учебному материалу на уроках РКИ легко объясняется концентрацией в них лингвистических, страноведческих и культурологических явлений, имеющих большое значение для процесса обучения. Как правило, для изучения

выбираются небольшие по объему произведения: один текст – одно занятие. Этим достигается целостность восприятия материала, предлагаемого для изучения. Относительно небольшой размер сказки, ограниченный набор словесных образов позволяет значительно легче и эффективнее организовать на занятии работу над текстом. Разумно будет не подвергать адаптации тексты сказок, так как исключение из них своеобразной лексики, приспособление их к уровню знаний учащихся влечет за собой потерю индивидуальности и неповторимости языка, которым написана сказка. В результате общий смысл и сюжет сохраняются, но, по существу, изначальный текст подменяется самодельным. Поэтому, на мой взгляд, текст сказки, привлекаемой для изучения на различных уровнях в качестве языкового материала, не нуждается в подробнейшем лингвистическом комментарии.

К тексту сказки разработаны упражнения, которые подразделяются на блоки: предтекстовый, притекстовый и послетекстовый. **Предтекстовый** блок – это лексико-грамматические упражнения, направленные на снятие отдельных языковых и понятийных трудностей. **Притекстовый** блок содержит упражнения разного характера: упражнения на повторение грамматических тем, вызывающих наибольшие затруднения у учащихся. **Послетекстовый** блок содержит упражнения, направленные на понимание содержания сказки, ее сюжета и главной идеи; на умение оценивать и умение выражать собственную точку зрения.

Огромное внимание на уроках РКИ мы уделяем грамматике, но хотелось бы показать иностранным студентам красоту русского языка. Они говорят так: «Это легко, трудно, потом невозможно выучить», и очень редко: «Русский язык – это красиво!». Необходимо показать красоту русского языка. И к кому еще обращаться, как не к В.И. Далю!

Первую славу В.И. Далю принес сборник сказок, который он выпустил в 1833 г. под псевдонимом Казак Луганский. О его сказках с особой похвалой отзывался А.С. Пушкин. Считается, что именно под влиянием этих Далевых сказок Пушкин написал одну из самых лучших своих сказок («Сказку о рыбаке и золотой рыбке») и преподнёс её Далю с такой надписью: «Твоя от твоих! Сказочнику Казаку Луганскому, сказочник Александр Пушкин». Вот одна из сказок этого сборника – «Старик годовик».

Вышел старик годовик. Стал он махать рукавом и пускать птиц. Каждая птица со своим особым именем. Махнул старик годовик первый раз – и полетели первые три птицы. Повеял холод, мороз.

Махнул старик годовик второй раз – и полетела вторая тройка. Снег стал таять, на полях появились цветы.

Махнул старик годовик третий раз – полетела третья тройка. Стало жарко, душно, знойно. Мужики стали жать рожь.

Махнул старик годовик четвертый раз – и полетели ещё три птицы. Подул холодный ветер, посыпался частый дождь, залегли туманы.

А птицы были не простые. У каждой птицы по четыре крыла. В каждом крыле по семи перьев. Каждое перо тоже со своим именем. Одна половина пера белая, другая – чёрная. Махнет птица раз – станет светлым-светло, махнёт другой – станет темным-темно.

Что это за птицы вылетели из рукава старика-годовика?

Какие это четыре крыла у каждой птицы?

Какие семь перьев в каждом крыле?

Что это значит, что у каждого пера одна половина белая, а другая – чёрная?

Это необычная сказка, сюжет которой основан на загадке. Главный герой этой сказки – старик, которого автор называет «годовик». В сказке старик годовик выходит и взмахивает рукой. Делает он так четыре раза. С каждым взмахом из его рукава вылетают три необычные птицы. Чем же они необычны? Необычность состоит в том, что каждая вылетевшая тройка птиц меняет погоду в окружающем мире. Первая тройка приносит холода и морозную погоду. Вторая тройка птиц своим появлением заставляет снег таять, а цветы – распускаться. Третья тройка птиц приносит жару и зной. А четвертая тройка несет на своих крыльях холод, дожди и туманы. Крылья у птиц тоже необычные. У каждой птицы не по два крыла, а по четыре. Каждое крыло состоит из семи перьев. У каждого пера есть свое имя. С одной стороны перо белое, а с другой черное. Когда необычные птицы машут крыльями, становится то светло, то темно.

В конце сказки автор задает вопросы читателю, спрашивая, что за птиц выпускает старик годовик, почему у них по четыре крыла, что означают семь перьев в каждом крыле и почему перья у птиц черно-белые. Автор в самой сказке дает подсказки к загадке. Описывая, как при появлении каждой тройки птиц меняется погода, он намекает читателю на смену времен года. А каждое время года включает в себя три месяца. Значит, птицы, которых выпускает старик годовик – это календарные месяцы, по три на каждое время года. В каждом месяце содержится примерно четыре недели и у птиц по четыре крыла. А в каждой неделе семь дней – ровно столько, сколько перьев на каждом крыле у птиц. И каждый день недели имеет свое название. А перья черно-белые потому, что сутки состоят из дня и ночи. Махнет птица крылом раз – наступает ночь, второй взмах крыльев приносит день. Вот так в форме занимательной

сказки-загадки В.И. Даль рассказывает читателям о смене времен года, о месяцах, о днях недели и чередовании дня и ночи.

Загадки очень нравятся всем и, разгадывая загадку, которую автор заложил в сказке, студенты лучше усвоят новые для них слова и ассоциации, то, как звучат они на русском языке.

Сказка «Старик годовик» учит внимательно наблюдать за природными явлениями, подмечать закономерности в окружающем мире, и соотносить с иностранным языком.

Приведём образец вступительного слова, которое преподаватель произносит перед тем, как прочитать сказку.

У.: «Сказку-загадку, которую я приготовила для вас, написал Владимир Иванович Даль более 100 лет назад. Владимир Иванович Даль (годы жизни 1801–1872) – русский писатель, очень любил и уважал русский язык, составлял словари (показ словаря), Владимир Иванович писал стихи, рассказы, сказки для детей и взрослых. Дружил с А.С. Пушкиным, с И.А. Крыловым. Вы очень внимательно послушайте сказку-загадку и постарайтесь отгадать её.

Владимир Иванович Даль приготовил вопросы, на которые мы должны ответить. Разгадаем каждую загадку, упомянутую в этом тексте».

Вопросы после прочтения:

- Что это за птицы вылетали из рукава старика годовика? (Каждая птица – это один из месяцев года)
- Назовите зимние месяцы по порядку.
- Как догадались, что речь идет о зиме? («Повеял холод, мороз»)
- Какие еще признаки зимы вам известны? (снегопад, гололед, метель, пурга, вьюга)
- Перечислите названия весенних месяцев.
- Какие признаки весны названы в сказке? («Снег стал таять, на полянах показались цветы»)
- Назовите по порядку летние месяцы. Докажите словами текста, что это говорится о летних месяцах.
- В сказке нам встретились такие слова, как *жарко*, *знойно*, *душно*, *жать рожь*. Что они означают? («Жарко» – жаркая, горячая погода; «душно» – жаркий воздух, стесняющий дыхание, насыщенный испарениями, трудный для дыхания; «знойно» – сильная жара от нагретого солнцем горячего воздуха, обычно летом в полдень; «жать рожь» – срезать под корень стебли растений серпом или специальными машинами)
- Как вы думаете, почему Даль использует все три слова? (Чтобы показать оттенки жаркой погоды летом)

- Назовите признаки осени. Перечислите по порядку осенние месяцы.
- Итак, скажите наконец: что это за «тройки»? (Это месяцы времен года)
- Сколько же всего птиц выпустил Старик-годовик? Что это за птицы?

(Двенадцать месяцев)

- Мы ответили на первую загадку Даля: это месяцы.
- Что это за четыре крыла у каждой птицы? (Четыре недели в месяце)
- Почему в каждом крыле (неделе) по семь перьев? (Семь дней в неделе)
- Почему у каждого пера одна половина белая, а другая – черная? (День и ночь – сутки)

У: «Мы с вами ответили на все четыре вопроса-загадки Даля. А теперь перечислите названия дней недели. А знаете ли вы, почему так названы дни недели? 1-й день – понедельник – шел сразу после окончания «недели», а неделей в прежние времена называли выходной. 2-й день – вторник – это второй день недели. 3-й день – среда – середина недели. 4-й день – четверг – очень просто, это четвертый день. 5-й день – пятница – «пятница-опрятница» – пятый день недели; в этот день хорошо навести порядок в своем доме и помыться, подготовиться к выходным дням. 6-й день – суббота – это слово пришло к нам из далекой страны; день отдыха у еврейского народа приходится на субботу. Такой день по-еврейски называется «шаббат». В русском языке это слово прижилось, но превратилось в субботу. 7-й день – воскресенье – раньше его называли *неделей*, а теперь – *воскресеньем*».

Следующие вопросы связаны с определением главной мысли сказки:

– Скажите, а в чем же заключалась главная загадка Даля, кто такой Старик-годовик? (Это год)

– Посмотрите, как пишется (*год – годовик*).

– А что же в этом произведении сказочного? В чем состоит волшебство этого произведения? Почему Даль назвал его сказкой? (Сам герой – старик годовик, не бывает на самом деле такого старика)

– Как вы думаете, для чего Даль написал такую сказку-загадку? Чему хотел научить? (Нужно знать названия месяцев, дней недели, времён года, уметь пользоваться календарём. Каждое время года прекрасно по-своему, надо помнить, что ему на смену придёт следующее, ещё лучше прежнего. Даль хотел показать, что природе подвластно все, в том числе и смена дня и ночи, дней недели, месяцев, времен года. Мы ничего не можем изменить в этом круговороте. Природа распоряжается сама).

У: «Я предлагаю вам подумать, какие похожие пословицы о временах года есть в вашей культуре, скажите по-арабски, по-турецки, переведите, просто послушаем другой язык, это очень красиво!».

Итак, народные песни, сказки, пословицы и поговорки – вот то, что наиболее полно отражает представление о мире каждого народа, несет в себе определение таких важных для каждого народа понятий, как добро и зло, счастье, честь, гостеприимство и т. д. Чему учат такие уроки? Что студентам дают такие чтения сказок:

- владение языком, способность чувствовать, слышать язык;
- владение невербальными формами общения;
- возможность ориентироваться в фактах и явлениях чужой культуры;
- способность выстраивать общение в соответствии с нормами и правилами поведения другой культуры.

Наличие межкультурной компетенции позволяет студентам, с одной стороны, адекватно оценивать явления и ситуации иной культуры, с другой – ориентироваться в них, выбирать верную линию поведения.

Вернёмся вновь к В.И. Далю. В его сказках большое количество всевозможных пословиц, поговорок, маленьких песенок, стихов, народных речевых оборотов. Часто сказка начинается с присказки, а заканчивается концовкой. Одной из основных задач издания сказок Даль считал пропаганду русского народного языка. Не сказки сами по себе были ему важны, а русское слово. Герои, как и в любой сказке, делятся на положительных и отрицательных, «добрых и злых». Даль не акцентирует внимание читателя на замысловатости сюжета, а показывает именно «мораль» своей сказки (в нашем случае загадки). Очень часто она прослеживается в самом последнем предложении. Сказки Даля невелики по своему размеру, в них чаще используются простые, короткие предложения. Главные герои в них чаще всего животные, обремененные проблемами людей. Образы зверей, взятые Далем из русских народных сказок, соответствуют типам людей, за ними как бы скрываются людские характеры. Многие сказки Даля были запрещены, так как под вымышленными персонажами сказок скрывались реальные исторические личности. В «сказочных» диалогах Даль обличает настоящее, а не вымышленное. Среди самых известных сказок Даля «Гуси-лебеди», «Старик-годовик», «Лиса и волк», «Журавль и цапля», «Война грибов с ягодами», «Медведь-половинщик», «Девочка Снегурочка» и многие другие.

Следует особо сказать о лингвостилистических особенностях сказок В.И. Даля: лексических, грамматических и стилистических. Сказки очень близки к устному народному творчеству: удивляют своей богатой лексикой, красочными оборотами, необычными стилистическими приёмами. Народный колорит сказок усилен Далем множеством пословиц, поговорок, метких образных словечек, введенных в тексты сказок. Для сказок Владимира

Ивановича Даля, имеющих фольклорные мотивы, характерно наличие окрашенных лексических компонентов: просторечные слова, постоянные эпитеты, устаревшие слова, фразеологизмы и др. К грамматическим особенностям относится употребление кратких прилагательных, усечённых форм глаголов, повторение предлогов и др. Стилистические особенности сказок В.И. Даля сходны со стилистическими особенностями народных сказок. Основными из них являются композиция, употребление песенок, трёхступенчатое содержание, деление героев на положительных и отрицательных, поучительный смысл (присутствие морали) и др. Итак, сказки В.И. Даля являются колоритными произведениями, замаскированными под русский фольклор. Придать персонажам и сюжетам сказок стиль народного сказания Даля не составило труда, так как он отдал более полувека своей жизни изучению родного языка и его особенностей.

Подводя итоги, хочу отметить, что следует продолжать изучение творчества В.И. Даля и внедрять сказки на уроках РКИ. Это интересно, полезно, такие занятия запоминаются студентам надолго!

LINGUISTIC AND CULTURAL POTENTIAL OF V.I. DAHL'S FAIRY TALES IN THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

V.V. Sankina

Assistant (Nizhny Novgorod)

Abstract. *The study of Russian folk tales is an important stage in the acquaintance of a foreign student with the specific features of Russian culture and Russian mentality.*

Keywords: *Russian as a foreign language, the potential of fairy tales, the concentration of linguistic, regional and cultural phenomena.*

РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В УЧЕБНОМ КОМПЛЕКСЕ ПО РКИ «ПРОГРЕСС»

А.А. Серогодская

специалист по учебно-методической работе (Ярославль)

Л.В. Голышева

специалист по учебно-методической работе (Ярославль)

***Аннотация.** В практике преподавания русского языка как иностранного одной из актуальных проблем в настоящее время является включение лингвострановедческого материала в учебный процесс. В данной статье авторами проанализирован учебный комплекс русского языка как иностранного «Прогресс (Элементарный уровень)» на предмет содержащегося в нем лингвострановедческого материала.*

***Ключевые слова:** лингвострановедение, учебный комплекс, начальный этап обучения, русский язык как иностранный.*

Как известно, учебники по РКИ играют важную роль не только в изучении русского языка, но и в постижении актуальной картины мира России. Изучение иностранного языка происходит в синтезе с культурной составляющей страны, её историей, особенностями концептосферы. Почти аксиомой становится утверждение, что современный «учебник русского языка должен быть лингвострановедческим: он знакомит обучающихся с культурой русского народа через посредство преподаваемого языка» [1].

Работа по реализации лингвострановедческого подхода начинается уже на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному. Именно в этот период закладываются прочные основы всех компонентов содержания обучения, в том числе и лингвострановедческого. Страноведческий аспект на начальном этапе находит отражение в учебных текстах, в перечне слов с культурным компонентом. Преподаватели часто сталкиваются с проблемой выбора учебника, содержащего не только грамотно изложенный дидактический материал, но и современные страноведческие и культурные реалии. Как правило, в текстах учебников начального этапа обучения содержатся минимальные сведения о России: русские имена, обращения, небольшой перечень географических объектов, связанных с Москвой и Санкт-Петербургом, реже – с другими областными центрами, простейшие формулы знакомства и прощания, образцы телефонных разговоров. Однако большинство

преподавателей расширяют содержание учебников дополнительными сведениями: это может зависеть от региона, в котором учащиеся проходят обучение, а также от профиля обучения иностранцев, например, если студент обучается на подготовительном факультете, то для него будут востребованы реалии образования.

Учебный комплекс по русскому языку как иностранному «Прогресс» [2] включает в себя шесть уровней владения языком, а также лингафонный курс и практическую грамматику элементарного и базовых уровней. В этой работе нами представлен анализ современного учебного комплекса «Прогресс» элементарного уровня (авторы: Н.И. Соболева, С.У. Волков, А.С. Иванова) на предмет разнообразия лингвострановедческого компонента. Издание учебника датируется 2018 годом, то есть еще не прошел пятилетний срок существования данного учебно-методического комплекса; следовательно, его можно причислить к числу современных.

В анализируемом учебнике лингвострановедческий материал представлен достаточно развернуто и разнообразно. Несмотря на то, что большую часть учебника занимает курс фонетики, в нем представлена широкая палитра ономастических, этнографических, культурных реалий; таким образом, уже на начальном этапе обучения авторы учебного комплекса успешно «прокладывают» межкультурный мостик от фактов языка к фактам культуры.

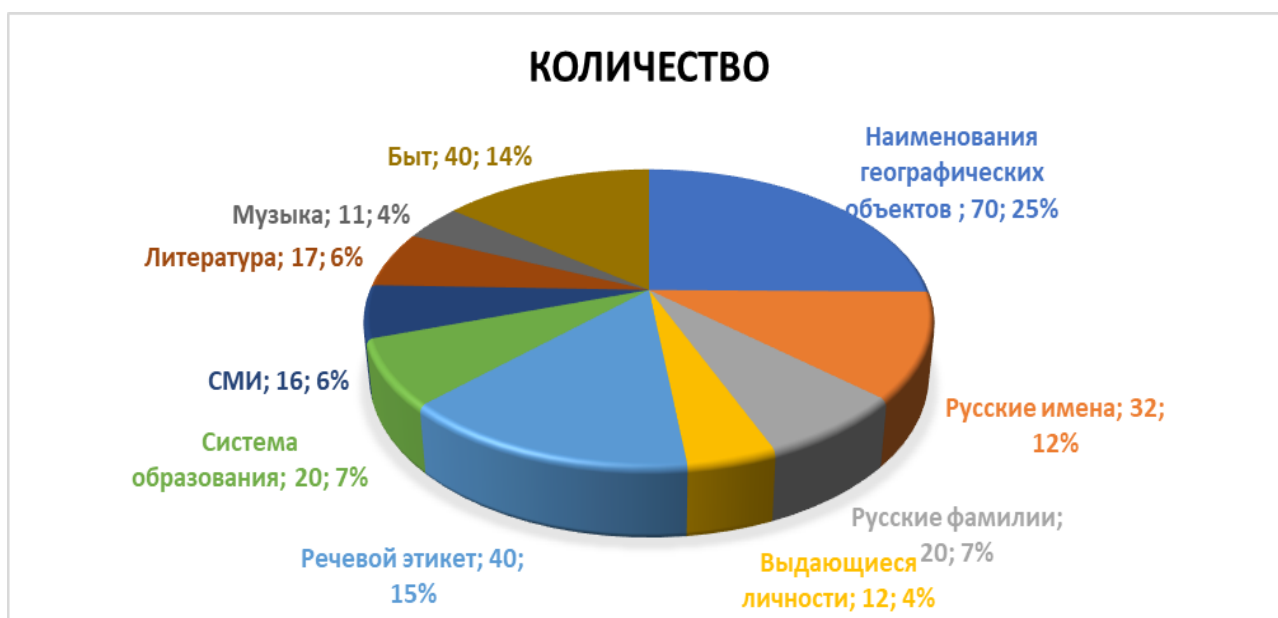


Рис. 1. Лингвострановедческое наполнение учебника «Прогресс»

На первом месте по лингвострановедческому наполнению (около семидесяти единиц) находятся наименования географических объектов

(городов, озер, рек), топонимы (разряд онимов, обозначающих собственное название природного объекта на Земле или объекта, созданного человеком на Земле) и урбанонимы (собственное имя любого внутригородского топографического объекта). Помимо популярных географических объектов, как правило, связанных с Москвой и Санкт-Петербургом, в учебнике представлены и такие топонимы, которые не на слуху у иностранных студентов, например, Иркутск, Таганрог, р. Томь. Общий перечень географических объектов, представленных в учебнике, следующий: Москва, Ростов, Тверь, Санкт-Петербург, Томск, Владимир, Казань, Урал, Воронеж, Новгород, Сочи, Сибирь, Таганрог, Краснодар, Владивосток, Ялта, Иркутск, Западная Сибирь, озеро Байкал, р. Волга, р. Нева, р. Мойка, Северное море, р. Томь и др. Таким образом, классический набор географических объектов (Москва, Санкт-Петербург, Томск, Казань, Сибирь, Ростов, р. Волга, озеро Байкал и др.) здесь значительно расширен. Города, реки, улицы в основном фигурируют как немотивированные наименования (через однократные упоминания), однако в учебнике есть фрагменты с логично выстроенным описанием онимов, когда перечисление топонимов детерминировано месторасположением: «Недавно мы ездили на экскурсию на автобусе. Сначала мы были в центре, ходили на Красную площадь, видели Кремль, Исторический музей, Большой театр. Центральная улица Москвы – Тверская. В конце ее находится Пушкинская площадь. На ней стоит прекрасный памятник А.С. Пушкину. Я сфотографировал его» [2. С. 184]. Помимо перечислений топонимов даётся и комментарий к ним, например: «Мы пойдем на улицу Арбат. Это улица, где нет транспорта и можно ходить пешком. На ней можно купить разные сувениры, там находится музей-квартира А.С. Пушкина, театр, кафе, рестораны» [2. С. 196]. Представление ономастических реалий по принципу экскурсии или навигатора, на наш взгляд, способствует эффективному знакомству с городами, улицами, достопримечательностями России. Московские онимы помогут студенту-иностранцу, обучающемуся в Москве, ориентироваться в городе: студент сможет самостоятельно посетить пройденные на уроках музеи и улицы благодаря точной подаче страноведческого материала в упражнениях, направленных на обучение чтению и понимание содержания прочитанного.

Перечень урбанонимов и топонимов, выявленных нами в учебнике для уровня А1, можно ранжировать по следующим сферам: станции метро, наименования учреждений культуры, улиц, проспектов, площадей.

Страницы учебника также пестрят русскими антропонимами: отмечено тридцать два личных имени, за исключением тех, которые не свойственны нашей стране, например, Том и Майк. Имена представлены как в полной форме,

так и в краткой, а также нами отмечено широкое употребление имени и отчества (около пятнадцати вариаций). Перечь представленных имен без дифференциации на их краткие формы следующий: Антон, Тамара, Ира, Анна, Юра, Нина, Пётр, Иван, Вера, Виктор, Татьяна, Саша, Света, Ольга, Лиля, Олег, Марта, Анжела, Мария, Борис, Юля, Максим, Наташа, Игорь, Галя, Лена, Зина, Инна, Надежда, Георгий, Федор, Лев. Русские фамилии представлены скромнее: Иванов, Панов, Антонов, Петров, Смирнов, Воробьев.

Антропонимы включены как в грамматические, так и в фонетические упражнения в роли сопровождающегося материала для отработки фонетики: без семантизации и дополнительных культурных комментариев. Например, в упражнениях, направленных на развитие фонетического слуха и различие глухих согласных от звонких, можно встретить следующие русские фамилии: Иванов [иваноф], Антонов [антонаф], Панов [паноф].

В своем исследовании об именах собственных на элементарном уровне обучения русскому языку Н.А. Вострякова отмечает: «При внимательном анализе материала учебников РКИ для элементарного уровня обучения бросается в глаза разнородность и случайность отбора включённых в них онимов: «Очень мало русских фамилий, практически отсутствуют отчества, нестабильно введение диминутивных форм личных имён» [3. С. 37]. В анализируемый учебник включены личные имена, которые не только рекомендованы лексическим минимумом для данного этапа обучения, но и выбраны авторами по своему усмотрению, среди них: Лиля, Марта, Анжела, Юля, Зина, Инна, Надежда, Георгий, Федор, Лев.

В учебнике упоминаются следующие известные личности: писатели Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский, А.П. Чехов, А.С. Пушкин, К.М. Симонов, царь Петр Первый, актер Ю.В. Никулин, музыканты и композиторы С.С. Прокофьев, Г.В. Свиридов, Л.В. Николаев.

В.М. Касьяновой было сделано важное замечание о недостаточном внимании учебников к реалиям искусства и науки: «Российская наука <...> считается темой, неактуальной для обсуждения. В разных учебниках называются лишь имена Циолковского, Ломоносова, Менделеева, Королёва, Ковалевской <...>. Практически никакой информации не получают иностранные учащиеся о русских художниках, композиторах, деятелях театра» [4. С. 80]. «Прогресс» словно учитывает замечания исследователя: иностранцев знакомят не только с известными писателями-классиками, но и с русскими композиторами, деятелями театра, музыкантами, что значительно повышает культурный уровень студента-инофона и показывает богатое культурное наследие России. Однако не ко всем выдающимся личностям дается

лингвострановедческий комментарий, как например, к С.С. Прокофьеву. Задание, связанное с композитором, направлено на обучение чтению и выглядит следующим образом: «Слушайте текст и скажите, кто такой С.С. Прокофьев?». Далее представлен текст: «Мы ходили в театр и слушали оперу С.С. Прокофьева “Война и мир”. С.С. Прокофьев – очень известный русский композитор. Мой друг рассказал мне, что С.С. Прокофьев учился в консерватории. Он стал композитором, дирижёром, музыкантом. Он прекрасно знал английский язык и был переводчиком У. Шекспира. С.С. Прокофьев занимался спортом. Он очень любил шахматы и играл в шахматы даже с чемпионом мира Х.Р. Капабланкой» [2. С. 168]. Из данного отрывка обучающиеся узнают не только о профессиональной деятельности композитора, но и о его хобби.

Речевому этикету – одному из составляющих компонента национальной культуры – отведено второе место по лингвострановедческому наполнению учебника (более сорока единиц). Представленное на страницах учебника разнообразие речевых формул русского этикета не только соответствует лексическому минимуму, но и позволяет выразить намерения собеседника более точно за счет синонимии конструкций и их сочетания, например, приглашая собеседника в гости, иностранец может сказать *приходите в гости*, а может дополнить: *буду рад вас видеть, буду ждать вас*.

На третьем месте находятся реалии системы образования, СМИ и культуры. Изучая курс русского языка по этому учебнику, иностранец будет условно ознакомлен с российскими названиями телеканалов, передач, газет, журналов: ОРТ, РТР, ТВЦ, НТВ, СТС, ТНТ, МТВ, «Новости», передача «Доброе утро», передача «Что? где? Когда?», программа «Спорт», газета «Аргументы и факты», газета «Московские новости», журнал «Наука и жизнь», канал «Культура», «Вести». Следует отметить, что в учебнике не представлены культовые современные передачи, которые могли бы войти в тематический минимум начального уровня владения языком (например, шоу «Танцы», «Голос», «КВН», «Уральские пельмени»). Таким образом, реалии СМИ нуждаются в современной доработке и культурных комментариях: о чем эта передача, когда ее смотрят, что показывают по каналу.

Реалии системы образования обеспечивают закрепление фоновых знаний о компонентах и субъектах образовательного процесса, сюда входят следующие лексические единицы: преподаватель, декан, студент, группа, университет, кабинет, лекция, названия дисциплин, аудитория, школа, семинар, профессор, факультет, московский университет, медицинский факультет, курс.

Темы, связанные с искусством, встречаются эпизодически. Чаще всего представлены они, связанные с литературой: Ф.М. Достоевский «Белые ночи», Л.Н. Толстой и его роман «Воскресение», А.П. Чехов, А.С. Пушкин «Я вас любил», «Почти серьезно» и «Я клоун» Ю. Никулина, К. Симонов «Жди меня», жанры: статья, рассказ, пьеса, детектив, стихотворение. Реалии театра и кино: фильм «Война и мир», фильм «Братя», постановка «Дядюшкин сон», спектакль «Три сестры», фильм «20 дней без войны». Музыкальная культура представлена упоминанием, кроме вышеназванных композиторов, таких музыкальных жанров, как опера, симфония, народная песня, исполнительницы Н. Бабкиной, песен «Катюша» и «Калинка».

Значительный пласт лингвострановедческого материала находит отражение в реалиях быта. Среди бытовых предметов в учебнике фигурируют не часто встречающиеся и уже несовременные (однако присутствующие в лексическом минимуме) магнитофон, плеер, видеоманитфон, телеграф, телефон-автомат. Интересно, что в числе знаковых реалий названа автомобильная марка «Волга», однако, к сожалению, без иллюстрации.

Минусом проанализированного нами с точки зрения лингвострановедческого компонента учебника (А1) является отсутствие в нем информации о национальных праздниках, обычаях, традициях, любимых занятиях и видах досуга россиян. Перечисленные разделы, на наш взгляд, не рассматриваются авторами в качестве значимого лингвострановедческого компонента, а потому либо их совсем нет, либо данные темы находят единичное отражение и не сопровождаются комментариями. Существенным недостатком является отсутствие в учебнике мотивированных комментариев к онимам, коммуникативных упражнений, направленных на свободное употребление в речи страноведческих реалий, то есть студенты знакомятся с известными личностями, с реалиями образования, решают языковые и условно-речевые упражнения, но не используют полученные страноведческие знания на практике, что не способствует в полной мере аккультурации инофонов.

Таким образом, в учебнике «Прогресс» (А1) самыми распространенными оказываются тексты, в общих чертах описывающие реалии города, систему образования. Лингвострановедческий материал берется из лексических единиц и структур (предложения, тексты), а также включен в грамматические и фонетические упражнения. Учебник интересен с точки зрения обилия имен собственных, практически полным отсутствием единиц зарубежного ономастикона. Несмотря на то, что на начальном этапе большую часть обучения занимает фонетический курс, тексты упражнений в учебнике «Прогресс», при сопровождающихся комментариях преподавателя, могут в полной мере

отразить широкую палитру лингвострановедческих составляющих, что способствует формированию у иностранных студентов положительного образа о стране изучаемого языка и позволяет более подробно знакомиться с Россией.

Библиографический список

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1983. 320 с.

2. Прогресс. Элементарный уровень (А1): учебник русского языка для иностранных студентов / Н.И. Соболева, С.У. Волков, А.С. Иванова, Г.А. Сучкова. 9-е изд., стер. М.: РУДН, 2018. 275 с.

3. Вострякова Н.А. Имена собственные на элементарном уровне обучения русскому языку как иностранному (проблемы адекватной семантизации и употребления) // Вестник Центра международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2015. № 1. С. 36–41.

4. Касьянова В.М. Образ России в учебниках по русскому языку как иностранному // Традиции и новации в преподавании русского языка как иностранного: тезисы докл. междунар. науч.-практ. конф., 22–24 ноября 2006 г. М.: МАКС Пресс, 2006. С. 80–81.

IMPLEMENTATION OF THE LINGUISTIC AND CULTURAL COMPONENT AT THE INITIAL STAGE OF TRAINING IN THE EDUCATIONAL COMPLEX ON THE RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE “PROGRESS”

A.A. Serogodskaya

specialist in educational and methodological work (Yaroslavl)

L.V. Golysheva

specialist in educational and methodological work (Yaroslavl)

Abstract. *In this article the authors examine the educational complex of the Russian as a foreign language “Progress (elementary level)” in order to analyse the linguo-country study material it contains.*

Keywords: *linguistic and country studies, textbook, initial stage of study, Russian as a foreign language.*

КОНЦЕПТ ЗЕМЛЯ В РОМАНЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ»

Л.Е. Смирнова

кандидат педагогических наук, доцент (Москва)

М.Р. Кухарук

студент (Москва)

***Аннотация.** В данной статье рассмотрено использование понятия «концепт» в литературоведении и проанализированы основные направления интерпретации концепта ЗЕМЛЯ в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание». В частности, выделено 4 значения, в которых встречается концепт в тексте романа.*

***Ключевые слова:** литературный концепт, интерпретация, земля.*

Термин «концепт» используется в лингвистике с начала XX века. Это понятие появилось в результате перевода работ иноязычных авторов как синоним сигнификата. В статье С.А. Аскольдова «Концепт и слово» 1928 года говорится о том, что концепты используются в мыслительном процессе и замещают ряд предметов одного рода [1. С. 31]. По А. Вежбицкой, концепт – объект идеального мира, отражающий культурно обусловленные представления о реальном мире [2. С. 23]. Главная функция концепта, таким образом, – заместительство. Академик Д.С. Лихачев утверждает, что концепт существует не для самого слова, а для каждого словарного значения отдельно. Какое из словарных значений заменяет собой концепт, выясняется из контекста. При этом возникает концепт не из собственно значения слова, а вследствие столкновения словарного значения слова с личным опытом говорящего и общекультурными представлениями [3. С. 150–151].

В отличие от понятия (названия конкретной вещи или явления) концепт включает в себя все культурные представления и народные ассоциации, связанные с ним. Таким образом, концепт шире, чем понятие. Поскольку концепт – соединение словарного значения с личным и народным опытом, его следует считать субъективной категорией. С одной стороны, множественность интерпретаций концептов затрудняет их анализ, с другой – концепты становятся отражением творческой индивидуальности автора.

Исследователи отмечают, что ключевым свойством художественного концепта является его эстетическая модальность [4. С. 14]. Концепты означают важные и приоритетные для национальной культуры образы. Среди них как

материальные и метафизические объекты, например любовь, душа, вера и исследуемая нами земля, так и типические персонажи: маленький, лишний, новый человек, тургеневская девушка и т. д.

В словаре Ю.С. Степанова «Константы» представлен концепт РОДНАЯ ЗЕМЛЯ. Как указывает автор, в русском менталитете существуют следующие компоненты этого концепта: «боль» за свою землю; «естественное богатство»; сама земля; родной человек; природа, увенчанная родным словом [5. С. 170–181].

В нашем исследовании соотнесены компоненты концепта ЗЕМЛЯ с его реализацией в творчестве Ф.М. Достоевского. В романе «Преступление и наказание» формы слова «земля» и его производные встречаются 44 раза. Мы опустили словосочетания «смотреть в землю», «пуп земли», «глаза в землю», поскольку они не представляют исследовательского интереса.

Во-первых, «земное» в романе противопоставлено небесному по принципу антитезы. В оппозиции находятся мирское, преходящее, физическое и божественное, вечное, духовное. Земля в контрасте с небом раскрывается иначе, чем «родная земля», о которой пишет Ю.С. Степанов, это более широкий концепт. Наиболее подходящий компонент здесь – «сама земля» [5. С. 170]. Так, в характеристике Сони Мармеладовой ее отцом обнаруживается антитеза «земля» – «там»: «...только молча на меня посмотрела... **Так не на земле, а там...** о людях тоскуют, плачут...» [6]. В размышлении Семена Мармеладова о Судном дне автором использована антитеза «отец земной» – «отец небесный», т. е. Господь. При этом во фрагменте нет оценочности (для Сони оба этих отца равны): «...Где дочь, что **отца своего земного**, пьяницу непотребного, не ужасаясь зверства его, пожалела?» [6]. В оценке Свидригайлова физическая сторона человека связана только с мирским аспектом жизни: «Привидения – это, так сказать, клочки и отрывки других миров, их начало. Здоровому человеку, разумеется, их незачем видеть, потому что **здоровый человек есть наиболее земной человек**, а стало быть, должен жить одною здешнею жизнью...»; «Ну а чуть заболел, чуть нарушился **нормальный земной порядок в организме**, тотчас и начинает сказываться возможность другого мира ...» [6]. При этом стоит помнить, что Свидригайлов может играть с собеседником, его слова не всегда соотносятся с позицией автора. Таким образом, первая реализация концепта ЗЕМЛЯ – метафорическое обобщенное представление обо всех материальных аспектах жизни.

Во-вторых, земля – богатство, по Ю.С. Степанову «естественное богатство» [5. С. 170]. Понимается как территория, исторически закрепленная за народом. Для раскрытия мысли Свидригайлова о русской душе Достоевский обращается к сравнению: «Ах, Авдотья Романовна, теперь всё помутилось...

Русские люди вообще широкие люди, Авдотья Романовна, **широкие, как их земля**, и чрезвычайно склонны к фантастическому, к беспорядочному...» [6]. В последнем романе Достоевского «Братья Карамазовы» тема «широты человека» звучит вновь из уст Дмитрия Карамазова: «Широк человек, я бы сузил». Концепты ЗЕМЛЯ и ЧЕЛОВЕК оказываются спаянными; земля обуславливает особенности мировоззрения человека и его склонностей.

В-третьих, земля – место обитания людей, мир, созданный высшими силами, почитаемый как святое и хранимое Богом пространство. Такое понимание близко Соне Мармеладовой. Надеясь на раскаяние Родиона Романовича, она предлагает ему попросить прощения у земли: «**Поди сейчас, сию же минуту, стань на перекрестке, поклонись, поцелуй сначала землю, которую ты осквернил**, а потом поклонись всему свету... Тогда бог опять тебе жизни пошлет» [6]. Земля в понимании Сонечки – сакральное, благословенное пространство, на которое распространяются как земные законы (мораль, обычай, нормативно-правовой акт), так и воля Божья. Преступление против одного человека становится преступлением против всех людей и всей земли. Осквернение в библейском словаре – «внешнее действие, направленное на поругание над святыней или святым» [7]. Таким образом, Раскольников надругался над святой землей. Впоследствии оказывается, что раскаяние Раскольникова было не таким уж и искренним. Следуя совету Сони, герой надеется, что она поможет ему избавиться от душевных мук: «**Как стоял, так и упал он на землю...** Он стал на колени среди площади, **поклонился до земли и поцеловал эту грязную землю**, с наслаждением и счастьем...» [6]. Определение «грязная» становится двусмысленным; грязная земля – земля оскверненная (то, что имела в виду Сонечка) и грязная земля – испачканная, пыльная (то, как выглядит брусчатка на Сенной). Попытка Раскольникова признать свою вину и злодеяние – это исповедь перед землей. Земля раскрывается как мать всего живого, имеющая власть над человеком и способная обидеться на него за то, что направлено против существующего миропорядка.

В-четвертых, земля – мир, доступный пониманию человека. В отличие от первой интерпретации здесь земля противопоставлена и светлomu небесному миру, и темному «подземному». Подземелье – враждебное и потустороннее пространство, гости из которого обычно ничего хорошего с собой не приносят. Столкновение Раскольникова с дворником, кричащим «Да вот же он!» и «Ты убивец», настолько внезапно и неожиданно, что он описан как явившийся из-под земли: «**Всё тверже и тверже укреплялась в нем мысль, что если бы действительно этот загадочный вчерашний человек, этот призрак, явившийся**

из-под **земли**, всё знал и всё видел, – так разве дали бы ему, Раскольникову, так стоять теперь и спокойно ждать?» [6]. Художественный образ «человека из-под земли» загадочен. Земля – пространство безопасное, осмысляемое с помощью рассудка.

В романе также имеется фамилия «Безземельная». На наш взгляд, ее значение связано с землей как владением, территорией в собственности: «Когда я... ах, когда на последнем бале... у предводителя... меня увидела княгиня **Безземельная**, – которая меня потом благословляла, когда я выходила за твоего папашу, Поля...» [6]. Семантика фамилии «Безземельная» отсылает и к самой Катерине Ивановне, некогда дворянке из небедной семьи, получившей образование в институте благородных девиц. Выходя замуж за Мармеладова, она была благословлена княгиней Безземельной, а потом обеднела из-за пьянства нового мужа.

Таким образом, в романе Ф.М. Достоевского содержание концепта раскрывается с четырех сторон. Концепт ЗЕМЛЯ может быть интерпретирован в зависимости от контекста следующим образом: 1) все мирское, физическое, связанное с плотской жизнью, не относящееся к духовному аспекту жизни; 2) родная земля, оказывающая влияние на формирование внутреннего мира человека; 3) благословенное пространство, в котором обитают люди, близко к «матери-сырой земле»; 4) безопасный мир, доступный пониманию с помощью рассудка.

Библиографический список

1. Аскольдов С.А. Концепт и слово // Русская речь / Под ред. Л.В. Щербы. Л.: Academia, 1928. С. 28–44.
2. Вежицкая А. Язык. Культура. Познание. М.: Русские словари, 1996. 411 с.
3. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Очерки по философии художественного творчества. СПб.: Блиц, 1999. С. 147–165.
4. Володина Н.В. Концепт в системе когнитивного литературоведения: опыт методологического подхода // Вестник РГГУ. Серия: История. Филология. Культурология. Востоковедение. 2018. № 2-1 (35). С. 9–19.
5. Степанов Ю.С. Константы: словарь русской культуры. М.: Академический проект, 2004.
6. Достоевский Ф.М. Преступление и наказание / Lib.ru // Электронный ресурс: http://az.lib.ru/d/dostoewskij_f_m/text_0060.shtml.
7. Осквернение // Православная энциклопедия «Азбука веры» // Электронный ресурс: <https://azbyka.ru/oskvernenie>.

**THE CONCEPT ZEMLYA (LAND) IN THE NOVEL
BY F.M. DOSTOEVSKY “CRIME AND PUNISHMENT”**

L.E. Smirnova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Moscow)

M.R. Kuharuk

Student (Moscow)

Abstract. *This article examines the use of the concept of “concept” in literary studies and analyzes the main directions of interpretation of the concept of ZEMLYA (LAND) in the novel by F.M. Dostoevsky “Crime and Punishment”. In particular, 4 meanings in which the concept occurs in the text of the novel are outlined.*

Keywords: *literary concept, interpretation, land.*

РИТОРИЧЕСКИЕ КОДЫ АНТОНИМОВ: ДУАЛЬНОЕ ВОСПРИЯТИЕ МИРА

Е.С. Ступина

кандидат филологических наук, доцент (Нижний Новгород)

Аннотация. Понимание сущности кода, восприятие кодовой информации, осознание принципа передачи данных соотносимо с математической моделью передачи сообщений между субъектами коммуникации по каналу связи через кодирующие и декодирующие устройства. Обязательным условием коммуникации является сходство составляющих элементов кода, чтобы говорящий и слушающий могли перерабатывать или сохранять переданную информацию. Этими элементами выступают знаки, материализующие построенные в сознании образы. Знаки соединяют обозначаемое и обозначающее. Систему образов, сформированную системой знаков, называют кодом. Риторическое определение кода формируется на основе эмоционального восприятия риторических приемов и на основе риторической задачи говорящего. Антонимы – продуценты таких риторических кодов, которые отражают дуальное восприятие мира. Человек видит мир в контуре сочетания противоположностей. Антонимы, образуя в речи выразительные приемы, позволяют получить такую риторическую информацию, которая воплощает частное представление о действительности.

Ключевые слова: код, знак, риторический код, антонимы, коммуникация.

Современное цифровое общество активно погружено в систему условных знаков, составляющих разнообразные коды. Код может быть использован для сокращения объемной информации, например создание двоичной системы счисления. Код необходим для унификации знаний, такой как запись формул химической реакции. Тайные коды находят свою реализацию в политической и военной области. Этимологически слово *код* имеет родственную связь со словом *codex*, означающим «книга». Можем предположить, что понятие *книга* метафорически отражает суть трактовки кода, поскольку книга является источником информации. Чтение и понимание книги – особый процесс. Прочитав книгу, мы получаем необходимые знания, которые можно передать кому-либо. Это могут быть сведения, касающиеся разных областей жизни, но в книге эта информация определенным образом обработана и систематизирована с использованием условных знаков. Пересказ содержания книги одним лицом другому будет иллюстрировать перевод этих знаков на естественный язык,

то есть реализуется процесс декодирования. В концепции классического мировоззрения книга осмысливается как кладезь знаний, и смысловая связь между словами *книга* и *код* кажется очевидной. Традиционным также является использование определенной книги при создании шифра, кода.

Процедура организации кодового хранения и передачи информации соотносима с шумовой моделью коммуникации К. Шеннона – У. Уивера, которая возникла в период активного развития телекоммуникационных технологий. В математической модели представлялась линейная передача сообщений между субъектами коммуникации по каналу связи через кодирующие и декодирующие устройства [1]. По мнению М.Л. Макарова, исследующего, как кодовая организация коммуникации определяет структуру дискурса, первичное сообщение, даже при отсутствии шума и помех в канале связи, не может самостоятельно преодолеть расстояние, поэтому преобразуется в такие сигналы кода, которые могут транслироваться, «успех коммуникации в основном зависит от эффективности работы (де)кодирующих устройств и идентичности кода на вводе и выводе» [2. С. 33]. Говорящий и слушающий должны обладать похожим набором составляющих кода, чтобы перерабатывать или сохранять переданную информацию. Такими составляющими кода выступают знаки.

Благодаря знакам сфера мышления находит свое воплощение в звуковом или графическом варианте, информационная база формируется в сознании людей, использующих определенную знаковую систему. Комплекс установленных знаков, содержащих информацию, формирует код. То есть знак материализует построенные в сознании образы, соотнося обозначаемое и обозначающее, и таким образом «обслуживает» код, выступая реципиентом информации. Следовательно, понятие кода шире понятия знака. Знак представляется элементарной единицей коммуникации. Код воспринимается как более совершенное явление. Код имеет материальную реализацию в виде текста (в широком его понимании), порождающего множественность смыслов. Обратим внимание на точку зрения Ролана Барта, который полагал, что улавливание возможных смыслов текста не является первостепенным, главное – это «вообразить... открытость процесса означивания» [3. С. 424], то есть система порождения смыслов, сформированных кодом, не должна быть замкнутой. При этом создание кодовых и знаковых систем необходимо в первую очередь для передачи и хранения информации, то есть коммуникации, а в процессе коммуникации возможно обновление системы кода в зависимости от коммуникативной ситуации, следовательно, процесс означивания остается открытым.

При анализе текста необходимо установить его коды, чтобы постичь ведущую линию смысла. Чтобы определить содержание кодов, требуется понять структуру кода, системность единиц, образующих код. Человеческое существование обусловлено необходимостью сбора и накопления информации, информация передается носителям других знаний, распространяясь посредством коммуникации.

Систему образов, сформированную системой знаков, справедливо называть кодом. В процессе коммуникации происходит обмен в представлении об этих образах, реализуется когнитивная функция языка благодаря кодированию «обширной текстовой информации о приобретенных обществом сведениях об окружающем мире, в том числе и об обществе, о человеке, о его теле и душе, о Боге» [4. С. 17]. При такой позиции логичным представляется идея Г.Г. Почепцова о том, что коммуникация – это процесс «перекодировки вербальной в невербальную и невербальной в вербальную сферу» [5. С. 15].

Идея риторического кода связана с тем, как субъектом коммуникации воспринимается информация, передаваемая с помощью риторических приемов. Субъектом коммуникации вслед за И.М. Дзялошинским мы будем считать «инициатора и адресата коммуникативного воздействия» [6. С. 195]. Риторический код в современной терминологической системе имеет несколько толкований. Но прежде всего отмечается, что риторическое определение кода закрепляется и на основе эмоционального восприятия риторических приемов, и на основе риторической задачи говорящего, включающей в себя культурно-исторический бэкграунд, влияющий на чувственное восприятие информации. Риторический код в процессе дешифрации становится связующим мостиком между текстом и новым образом действительности. Риторические коды формируются при участии различных языковых единиц. Особым разнообразием в продуцировании риторических кодов отличаются антонимы.

Смысловой ресурс, который формируют антонимы в результате контактного употребления, помогает слушающему понять прагматический смысл высказывания, позволяет говорящему выразить свою мысль максимально точно. В основе антонимии лежит понятие противоположности. Следовательно, риторические коды антонимов возникают под влиянием восприятия максимально различных явлений. По мнению исследователей, «вследствие самой природы своих мыслей и языка люди неизбежно вынуждены (бессознательно) все делить на свои противоположности. Отсюда антиномность любых утверждений» [7. С. 8]. Субъекты коммуникации реализуют в речи дуальное восприятие мира. Например: *На людей смотрел он только с деловой точки зрения и делил их на способных и неспособных* (А.П. Чехов «Рассказ

неизвестного человека»). Данная иллюстрация демонстрирует, с одной стороны, человека эмоционально обедненного, но, с другой стороны, рисует мир глазами субъекта, который представляет совокупный образ окружающих людей в дихотомической пропорции, обозначенной антонимами *способный – неспособный*.

Древние мыслители полагали, что в основе всего мироздания лежат противоположные сущности, а процесс развития окружающей действительности связан со спецификой изменения природных явлений. Так, милетцы высказывали мысль о «раздвоении единства противоположностей, как о движущем принципе возникновения и гибели в природе» [8. С. 69]. Анаксимандр, применяя принцип раздвоения единого на противоположности, объяснял таким образом происхождение мира, животных и человека. Наблюдая за постоянными изменениями окружающей действительности, люди рассуждали о том, что жизнь и смерть, рождение и гибель, созидание и разрушение как противоположности являются элементами всеобщего изменения природы; процесс перехода из одного состояния в противоположное сопровождался трансформацией, порождающей новые пары противоположностей. Первоосновой, считал Анаксимандр, является бесконечное неопределённое вещество – апейрон, из которого уже в процессе дальнейшего развития «выделяются первоначальные противоположности: *тепло – холод, сухость – влажность*» [Там же. С. 49]. В речи антонимы, номинирующие противоположные явления, могут вступать в отношения соединения в таком риторическом приеме, как амфитеза. Бинарная природа явления наиболее показательна в следующем примере: *Открытие в Вере смелости ума, свободы духа, жажды чего-то нового – сначала изумило, потом ослепило двойной силой красоты – **внешней и внутренней**...* (И.А. Гончаров «Обрыв»). Красота представляется в двух разновидностях – внешняя красота и внутренняя красота. Единство внешней и внутренней красоты формирует цельный образ. Противоположности, сочетаясь в одном объекте, дополняют друг друга. А.Ф. Лосев в работе «История античной эстетики. Ранняя классика», анализируя тексты авторов раннеклассического периода, пишет о том, что древние мыслители «редко останавливались на фиксации самих противоположностей... Гораздо больше их интересовало то, что получалось в результате противоположностей» [9. С. 548], а именно целостность, гармония. В приведенном примере антонимы реализуют риторический код гармонизации.

Гегель в работе «Наука логики» выдвигает предположение, что в обыденном сознании различённые вещи «равнодушны» друг к другу. С точки зрения философии индифферентность противоположностей невозможна,

потому что «в противоположности различие имеет в качестве противостоящего себе не только *некое* другое, но *своё* другое» [10. С. 279]. По Гегелю, противоположности соотносимы таким образом, что одно отрицает другое, в результате чего полярные предметы оказываются взаимосвязанными, как если духовное сопряжено с другим – физическим, органическое – с неорганическим. То есть конкретный мыслительный образ предмета, тождественный себе, оцениваемый положительно, должен включать в себя и то, что выходит за личные пределы как собственное отрицание [10. С. 279–280]. В речи антонимы в этом случае реализуют риторический код диалектизации. Например: ***Нечестный человек хочет быть честным, болтливый – молчаливым, развязный – сдержанным, трусливый – храбрым*** (Э.Г. Казакевич «Дом на площади»). Стремление личности к тому, чтобы стать лучше, кажется естественным и обусловлено общественными установками, сформированными идеологическим фронтом. При этом мысль человека отражает кардинальное изменение мировоззренческих идей – от негативно до позитивно оцениваемых. Некая срединная ипостась не предусматривается, ибо сознание не видит возможность промежуточного звена – устанавливается комплементарная противоположность.

В лексике закрепляется знание, представление человека об окружающей действительности. Это знание является результатом естественного процесса – мышления. Антонимы являются инструментом для сравнения, сопоставления, противопоставления предметов, явлений, действий. Человек видит мир в контуре двойственного восприятия. В результате формируется система кодов, отражающая эту дуальность. Риторические коды антонимов, обусловленные семантикой противоположности, направлены на восприятие субъектом коммуникации такой риторической информации, которая соотносима с представлением о действительности.

Библиографический список

1. Shannon C., Weaver W. The Mathematical Theory of Communication. Urbana: The University of Illinois Press, 1964. 126 p.
2. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. 280 с.
3. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика: Пер. с фр. М.: Прогресс, 1989. 616 с.
4. Супрун А.Е. Текстовые реминисценции как языковое явление // Вопросы языкознания. 1995. № 6. С. 17–29.

5. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 2001, 656 с.
6. Дзялошинский И.М. Коммуникационные процессы в обществе: институты и субъекты. М.: НИУ ВШЭ, 2012. 461 с.
7. Зеленский В.В. Словарь аналитической психологии. М.: Высш. шк., 2000. 120 с.
8. История античной диалектики / Под ред. М.А. Дынника. М.: «Мысль», 1972. 335 с.
9. Лосев А.Ф. История античной эстетики. Ранняя классика. М.: ООО «Издательство АСТ»; Харьков: Фолио, 2000. 624 с.
10. Гегель. Энциклопедия философских наук. Т. 1. Наука логики. М.: «Мысль», 1974. 452 с.

RHETORICAL CODES OF ANTONYMS: DUAL PERCEPTION OF THE WORLD

E.S. Stupina

Candidate of Sciences in Philology (Nizhny Novgorod)

Abstract. *Understanding the essence of the code, perception of code information, awareness of the principle of data transmission is similar to the mathematical model of the transmission of messages between subjects of communication over a communication channel through encoding and decoding devices. A prerequisite for communication is the similarity of the constituent elements of the code so that the speaker and the listener can process or store the transmitted information. These elements are signs that materialize the images built in the mind. Signs connect signified and denoting. The system of images formed by the system of signs is called a code. The rhetorical definition of the code is formed on the basis of the emotional perception of rhetorical devices and on the basis of the speaker's rhetorical task. Antonyms are the producers of such rhetorical codes that reflect the dual perception of the world. Man sees the world in terms of a combination of opposites. Antonyms, forming expressive devices in speech, make it possible to obtain such rhetorical information that embodies a private idea of reality.*

Keywords: *code, sign, rhetorical code, antonyms, communication.*

РОЛЬ СЕМАНТИЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ В КОМПОНЕНТНОМ СОСТАВЕ РЕКОНСИЛИИ

Е.С. Ступина

кандидат филологических наук, доцент (Нижний Новгород)

Аннотация. Реконсилия является разновидностью каламбура. Данный риторический прием основан на отношениях антонимов, которые, утрачивая в тексте смысловую противоположность, перестают быть таковыми. Стоит отметить, что семантический отголосок мнимых антонимических отношений сталкивается с контекстно обусловленным значением. Усложняется подтекст, поскольку добавляется смысловое содержание трансформированного прецедентного текста. Ведущей функцией в формировании риторических кодов реконсилии обладает семантический сдвиг. Реконсилии становятся основой для афоризмов, реализуются в газетных заголовках, служат смысловым центром иронических текстов. Каламбурные техники в реконсилии являются частью игровой модели мира, поэтому встраиваются в систему риторических кодов иронии, аллюзии и остранения. Риторический код является связующим мостиком между текстом и новым образом действительности. Функциональность риторического кода определяется адресатом речи. Использование реконсилии как вида каламбура эксплицирует сущность авторской идеи, направленной на привлечение внимания.

Ключевые слова: каламбур, реконсилия, ирония, риторический код, алогизм.

Изучение речевого пространства современности часто сопряжено с вопросами, касающимися актуализации игровой культуры, в частности языковой игры, каламбурных речевых формул, реализующихся в СМИ, в художественных текстах, в разнообразных устных речевых жанрах. Каламбур в обывательском понимании связывается с чем-то смешным, основанном на необычном сочетании слов. Комический эффект каламбура опирается «на такие парадигматические отношения в лексике, как полисемия, омонимия, паронимия (в широком смысле, включая параномазию) и антонимия: *Правый руль на «левой» машине* (КП, 29 дек. 1992); *Если история повторяется, значит, у неё склероз* (АиФ, № 45, 2000)» [1. С. 234].

Каламбуры, являясь частью игровой культуры, в рамках новейших философских тенденций маневрируют между искренностью и иронией, серьезностью и пошлостью. Осмысление каламбура требует интеллектуальных

усилий, а обобщенное чувственное восприятие этого риторического приема выстраивает систему риторических кодов (РК). Риторический код в процессе дешифрации становится связующим мостиком между текстом и новым образом действительности. В последующем опыт может быть применен в качестве реакции на аналогичные высказывания: если дешифровать риторический код каламбура, возникает эффект «узнавания», как при разгадывании загадки. РК воспринимаются в качестве сигнальных условностей в речи. На человека оказывается воздействие с помощью типовых, знакомых, понятных сентенций. Простой механизм такого воздействия усиливает широкую восприимчивость к риторическому. Самый продуктивный способ маркировать какую-либо мысль – использование риторических приемов, благодаря которым слушатель обнаруживает в речи нечто для него новое, интересное, информативное.

Человек, продуцирующий речевую игру, обладает «внутренними предрасположенностями к предпочитаемым видам, формам, аспектам речевой деятельности, включая выбор тем для обсуждения, речевых жанров, формы проявления эмоциональной экспрессии, средства художественной образности», выражающимися в реализации РК [2. С. 126].

В настоящем исследовании мы обратимся к РК, формирующимся в такой разновидности каламбура, как реконсилия. В частности, нас будет интересовать роль семантический изменений в компонентах реконсилии при создании РК.

Подчеркнем, что в основе такого вида каламбура, как реконсилия, лежат языковые антонимы, которые, утрачивая в тексте смысловую противоположность, перестают быть таковыми. Стоит отметить, что семантический отголосок мнимых антонимических отношений сталкивается с контекстно обусловленным значением. Например: *Щель – узкое место, широко встречающееся в строительстве*. Слова *узкий* – *широко* в одном из значений являются межчастеречными антонимами. Их контактное употребление первично определяет установленную узусом противоположность значений. При этом логический анализ показывает, что противоположность мнимая, «в отношении семантического контраста вовлекаются слова, которые не имеют никаких оппозитивных сем» [3. С. 68]. Значение, которое реализовано у слова *узкий* как ‘имеющий малую протяженность в поперечнике’, способствует тому, что устанавливается парадигматическая связь со словом *широкий* в значении ‘имеющий большую протяженность в поперечнике’. Контекст определяет, что производное наречие *широко* употребляется как «часто, многообразно встречающийся». В данном случае наблюдается семантический сдвиг как «изменение в восприятии семантики языковой единицы, которое возникает в результате наложения различных значений или оттенков значения одного на другое» [4. С. 164]. «Узнавание» смысла порождает комплекс эмоций, которые

воспринимаются как часть личного опыта, возникает понимание той иронии, которая формируется продуцентом речи. Таким образом, воспроизводится риторический код иронии как реакция на результат работы строителей.

Использование реконсилии как вида каламбура эксплицирует сущность авторской идеи, направленной на привлечение внимания. В заголовках современных СМИ встречаются реконсилии, позволяющие обозначить общественно значимые проблемы. Например: *Закрывая глаза на очевидное, несут невероятное* («Российская газета», № 199, 2010). В данном случае окказиональные антонимы *очевидное – невероятное*, выражающие значения соответственно ‘явный, бесспорный’ и ‘невозможный, неправдоподобный’, участвуют в образовании каламбура за счет контаминации смыслов. Противоположность семантики слов сохраняется, но усложняется подтекст, поскольку добавляется смысловое содержание трансформированного прецедентного текста. Название известной научно-популярной телепрограммы «Очевидное – невероятное», рассказывающей об изобретениях, освещающей проблемы философского, культурного цикла, расширяет рамки обозначенной линии противоположностей – явного и невозможного. Кроме того, в тексте возникает еще одна аллюзия, связанная с разговорным выражением *нести чушь*, в значении ‘говорить нелепость’. Формируется семантическая аппликация как «прием наложения смыслов в одной синтаксической структуре (предложении или сложном синтаксическом целом) за счет апплицирования устойчивых сочетаний друг с другом и / или с другими элементами контекста – как собственно лингвистического, так и экстралингвистического (контекста культуры)» [5. С. 3–4]. В слове *невероятное* значение установленной противоположности по отношению к семантике слова *очевидное* накладывается на значение, синонимичное глупости.

Таким образом, одновременно актуализируются три смысла. Автор показывает, что явные проблемы, сложности в настоящем не решаются. С видом ученого знатока чиновники дают неправдоподобные обещания, которые противоположны характеру действительности, а потому эти обещания воспринимаются как глупость. Обнаруженная интертекстуальность опирается на культурные коды общества. Культурный код организует всю информацию, которую вбирает человеческая культура, он не имеет универсальных дешифраторов, однако постижение кода возможно при периодическом воспроизведении запроса в поисковую систему. Риторические коды обусловлены в том числе и культурными кодами, расшифровка риторического кода, понимание суггестивной функции высказывания требует обширных знаний культуры носителей языка. В отношении данного приема мы говорим о воплощении риторического кода аллюзии.

Иногда реконсилии становятся основой для афоризмов. В такой функции прием формирует риторический код «остранения». В структуре обобщенной законченной мысли этот вид каламбура выстраивает систему эстетически самоценных «языковых аномалий», понимание смысла которых достигается разрушением стереотипного автоматизма восприятия. Термин «остранение» мы заимствовали в традициях формальной школы. Описанный В.Б. Шкловским прием «остранения» позволяет «дать ощущение вещи, как видение, а не как узнавание» [6. С. 5]. Восприимательный процесс при постижении смысла самоцелен – это чувство эстетического наслаждения при «разгадывании». Например, афоризмы Эмиля Кроткого: *Легкое отношение к жизни делает ее тяжелой*. Самоценностью становится прочтение и выявление контаминированных значений в полисемантах. *Легкий–тяжелый* – это визуальные антонимы в значениях ‘незначительный по весу’ – ‘значительный по весу’, а также ‘простой для усвоения’ – ‘сложный для усвоения’. В выражении *легкое отношение к жизни* прилагательное *легкий* обретает семантический оттенок ‘беззаботный, безответственный’, то есть слово *легкий* корректирует семантику в прагматическом отношении. Анализ антонимической связи говорит, что возникает противоречие: почему легкое делает что-то тяжелым. Установление причинно-следственных связей определяет устойчивую формулу: я отношусь легко, потому что явление из разряда легких. Одновременная реализация двух значений в слове говорит о мерцании семантики в зависимости от уровня восприятия. Проводя аналогию с исследованиями Л.Б. Савенковой, мы предполагаем, что афоризм выступает как мерцательный знак. Людмила Борисовна писала о паремии как мерцательном знаке, размышляя об «отсутствии однозначных отношений между единицами логики и языка, позволяющем по-разному “достраивать” модели отношений тогда, когда лингвистически они не выражены в явной форме». Риторический код остранения обусловлен эффектом мерцания смыслов, которое порождает волну интерпретационных вариантов, создающих игровой фон в афоризме.

Ведущей функцией в формировании риторических кодов реконсилии обладают семантические изменения, происходящие в компонентах, которые образуют прием. Примеры показывают, что реконсилия представляет собой игру слов, возникающую в результате восприятия многозначных слов сразу в нескольких значениях, а также в результате смещения семантики с одного слова на другое и возникающего наложения актуального значения и предполагаемого. Понимание каламбура определено ментальным процессом сегментации реализованных и потенциальных сем в слове, многомерность смысла возникает при разных комбинациях этих сем. Каламбурные техники в реконсилии являются частью игровой модели мира, поэтому встраиваются в систему риторических кодов иронии, аллюзии и остранения.

Библиографический список

1. Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / Под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева и др. 2-е изд., испр. М.: Флинта: Наука, 2007. 840 с.
2. Малевинский С.О. Лингвистические мифы и основания реалистической лингвистики: Монография. М.: Флинта: Наука, 2017. 224 с.
3. Береговская Э.М. Стилистика в подробностях. М.: Книжный дом «Либроком», 2009. 232 с.
4. Порошина А.И. Семантический сдвиг как следствие семантической аппликации (на материале поэтических произведений М.И. Цветаевой) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2009. № 1 (3). С. 164–165.
5. Шадунц Е.К. Семантическая аппликация устойчивых сочетаний в речевой реализации: Дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 1997.
6. Шкловский В.Б. О теории прозы. М.: Издательство «Федерация», 1929. 264 с.

THE ROLE OF SEMANTIC TRANSFORMATIONS IN THE COMPONENT COMPOSITION OF RECONSILIA

E.S. Stupina

Candidate of Sciences in Philology (Nizhny Novgorod)

***Abstract.** Reconcilia is a kind of pun. This rhetorical device is based on the relationship of antonyms, which, losing their semantic opposition in the text, cease to be such. It is worth noting that the semantic echo of imaginary antonymic relations collides with contextually determined meaning. The subtext becomes more complicated, since the semantic content of the transformed precedent text is added. The semantic shift has a leading function in the formation of rhetorical codes of reconcilia. Reconcilia become the basis for aphorisms, are realized in newspaper headlines, serve as the semantic center of ironic texts. Punning techniques in reconcilia are part of the game model of the world, therefore they are built into the system of rhetorical codes of irony, allusion and “ostranenie”. The rhetorical code is a connecting bridge between the text and the new image of reality. The functionality of the rhetorical code is determined by the addressee of the speech. The use of reconcilia as a type of pun explicates the essence of the author’s idea aimed at attracting attention.*

***Keywords:** pun, reconcilia, irony, rhetorical code, alogism.*

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

С.Х. Эрданов

стажёр-преподаватель (Джизак, Узбекистан)

М.Т. Собиржонова

стажёр-преподаватель (Джизак, Узбекистан)

***Аннотация.** Рассматриваются специфика методов обучения русскому языку в начальных классах, их главнейшие тенденции, анализируется приём семантизации слов русского языка. Анализируется роль такого фактора в преподавании русского языка, как учёт психических особенностей детей младшего школьного возраста.*

***Ключевые слова:** специфика методов, начальные классы, семантизация, тенденции обучения, учебно-воспитательный процесс, основные пути обучения.*

Главная тенденция, характеризующая первоначальный процесс обучения в современной школе, заключается в направленности всего процесса обучения не только на передачу знаний и привитие детям умений и навыков, но прежде всего на развитие личности учащихся. В связи с этим особое значение имеет учет психических особенностей детей младшего школьного возраста: ведь именно в начальных классах закладывается фундамент формирования нового человека, создается основа для последующего усвоения знаний и овладения навыками. Начальная школа призвана обеспечить всем детям необходимый уровень интеллектуального развития, дать элементарные знания основ наук, сформировать первоначальные учебные и общетрудовые умения и навыки, возбудить интерес к творчеству. Для удовлетворения индивидуальных потребностей учащихся, развития их творческих способностей вводятся индивидуальные программы, внеклассные занятия и факультативы, создаются школы (классы) с углубленным изучением отдельных предметов, гимназии и лицеи.

Мировой, в том числе узбекской, практикой одновременного обучения родному и неродному языкам доказано, что наиболее благоприятным и чувствительным (сензитивным) к восприятию языков является дошкольный возраст (от 3 до 6 лет) [1]. По мнению Ш.А. Амонашвили, ребенок с рождения наследует способность заговорить, овладеть речью. Двухлетний ребенок уже общается с окружающими. Он мог бы заговорить сразу на двух-трех языках, если бы люди, заботящиеся о нем и воспитывающие его, образовали для него

разные среды. Так, если бы мать говорила с ребенком на русском, бабушка с отцом на английском, то ребенок без труда начал бы говорить с каждым из них на том языке, на котором они говорят с ним, не путая языки и даже не понимая вначале, что говорит на разных языках. Такие примеры нередки в нашей действительности.

Почему же детям старше 8–11 лет становится труднее овладеть вторым языком? Дело в том, что к 6–8 годам ребенок свободно овладевает речью на родном языке, беспрепятственно общается с людьми, а уникальные свойства, присущие механизму, отвечающему за способности говорить, как будто застывают (не реализуются), так как они уже обеспечили жизнеспособность организму в среде и их назначение для организма исчерпано. Другие же языки в 10 лет усваиваются уже не на основе врожденных свойств речевой функции, не сами собой, а в процессе целенаправленного обучения и учения, где уже задействованы память, мышление, воля. Для успешного усвоения программного материала в начальных классах ученик должен обладать сравнительно высоким уровнем наблюдательности, произвольного запоминания, организованного внимания; уметь анализировать, обобщать, рассуждать. Как показали специальные исследования детей 7–9 лет, у них для этого имеются все возможности. Все познавательные процессы у младших школьников специфические. Знание их необходимо, чтобы сделать обучение более эффективным. У ребенка 7–9 лет особенно активно развиваются процессы непосредственного познания окружающего мира – ощущения и восприятия. Наиболее характерной чертой восприятия младшего школьника, наряду с остротой, свежестью, яркостью, конкретностью и образностью, является дифференцированность. В то же время детям не хватает углубленного, организованного и целенаправленного анализа при восприятии. Восприятие у учащихся начальных классов связано с действиями, а также с тем, что им близко, доступно и интересно, поэтому оно эмоционально, импульсивно. Отсюда и еще одна особенность восприятия у младших школьников: наглядное, яркое, живое воспринимается лучше, отчетливее, эмоциональнее, чем, например, символические и схематические изображения, «нейтральный материал». Постепенно в процессе правильно организованного обучения восприятие у них становится более целенаправленным и управляемым, анализирующим, дифференцирующим, принимает характер наблюдения. В связи с этим увеличивается удельный вес сравнения, при этом в процесс наблюдения включаются объяснение и оценка виденного, тем самым активно развивается речь.

Наглядность на начальном этапе используется при семантизации слов и выражений (в основном предметные картинки), обучении произношению (слуховая наглядность, показ артикуляции), постановке упражнений по развитию речи (сюжетные и ситуативные картинки). Прослушивание магнитофонных записей русских слогов, слов и предложений особенно важно для сельских школ, где порой полностью отсутствует русская языковая среда и дети слышат русскую речь только из уст учителя. Магнитофонная запись, таким образом, – еще один источник для обучения произношению. Однако подражание – не самый эффективный прием обучения произношению. Гораздо эффективнее слухо-зрительная имитация, когда дети воспринимают звуки, видя лицо учителя, следя за его артикуляцией [2; 3]. И наконец, самым результативным является сопровождение слухо-зрительной имитации артикуляции той или иной фонемы, сравнение ее с фонемой родного языка (языковая наглядность). С этой точки зрения эффективным пособием служат фонетические таблицы «Говорите правильно» для начальных классов (авторы: К.С. Коблов, А.К. Далимов). В связи с тем, что у младших школьников доминирует произвольное внимание, в начальных классах необходимы частые переходы от одних заданий к другим. Разнообразие видов работы стимулирует устойчивость внимания, короткие паузы снимают утомление у детей. У детей 7–9 лет наблюдается относительное преобладание деятельности первой сигнальной системы, поэтому и наглядно-образная память развита сильнее, чем так называемая словесно-логическая [5]. Все вышесказанное объясняет то, что младшие школьники склонны к механическому запоминанию, многократному повторению воспринимаемого материала.

Библиографический список

1. Азизов А.А. Сопоставительная грамматика русского и узбекского языков: Морфология. 2-е изд., перераб. и доп. Ташкент: Укитувчи, 1983. 239 с.
2. Бельдиян В.М. Научно-методические проблемы обучения фонетике современного русского языка студентов национальных групп (опыт системного анализа). Ташкент: Фан, 1980. 148 с.
3. Андриянова В.И. Совершенствование обучения русской устной речи узбекских школьников / Отв. ред. Н.М. Шанский. Ташкент: Фан, 1988. 93 с.
4. Внеклассная и внешкольная работа по русскому языку и литературе в национальной школе / Под ред. К.В. Мальцевой, Н.П. Толмачева, М.Н. Борисовой. Л.: Просвещение, 1982. 232 с.

5. Андриянова В.И., Рузиева Д.И. Развитие русской речи узбекских школьников в условиях индивидуализации и дифференциации обучения. Ташкент: Укитувчи, 1996.

SPECIFIC FEATURES OF THE RUSSIAN LANGUAGE TEACHING METHODS IN THE PRIMARY SCHOOL

S.Kh. Erdanov

trainee teacher (Jizzakh, Uzbekistan)

M.T. Sobirzhnova

trainee teacher (Jizzakh, Uzbekistan)

***Abstract.** This article discusses the specific features of the methods of teaching the Russian language in primary school, their main trends, as well as the semantization of words in the Russian language. In addition, the article considers taking into account the mental characteristics of children of primary school age: after all, it is in the primary grades that the foundation for the formation of a new person is laid, the basis for the subsequent assimilation of knowledge and mastery of skills is created.*

***Keywords:** Specificity of methods, elementary grades, specificity of words, learning trends, educational process, main ways of learning.*

Научное издание

Освоение семантического пространства русского языка

Сборник научных и научно-методических статей

Ответственные редакторы: Ж.В. Никонова
Н.В. Макшанцева

Редакторы: Н.С. Чистякова
В.М. Цымбалова
Компьютерная верстка: Л.В. Медведева

Подписано к использованию 22.09.2023. Тираж 300 экз. (1-й з-д 1–50).
Гарнитура «Таймс». Объем данных 3,55 МБ.
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова»
Редакционно-издательский отдел
603155, г. Нижний Новгород, ул. Минина, д. 31А
<http://www.lunn.ru>, izdat@lunn.ru