Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева»

РУССКИЙ ЯЗЫК В УСЛОВИЯХ БИ- И ПОЛИЛИНГВИЗМА

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

Чебоксары
2019

УДК 811.161. 1’246(082)
ББК 81.411.2-022Я431
Р 894

Русский язык в условиях би- и полилингвизма: сб. научных трудов / отв. ред. З. Н. Якушкина. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2019. – 319 с.
ISBN 978-5-88297-453-3

Печатается по решению ученого совета Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева (протокол № 4 от 29.11.2019 г.).

Рецензенты:

Сергеев Л. П., доктор филологических наук, профессор кафедры русского и чувашского языков Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева;

Павлов И. В., доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, психологии и философии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева.

Редакционная коллегия: Ахвандерова А. Д., канд. филол. н., доцент; Гаврилова И. В., канд. пед. н., доцент; Данилова Е. А., канд. филол. н., доцент; Пастухова Л. Б., канд. филол. н., доцент; Ушакова Г. М., канд. филол. н., доцент; Юркина Т. Н., канд. филол. н., доцент.

В сборник вошли материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции «Русский язык в условиях би- и полилингвизма», посвященной 85-летию доктора педагогических наук, профессора, действительного члена Академии педагогических и социальных наук, действительного члена Петровской академии наук и искусств, Почетного профессора Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева Г. А. Анисимова. Конференция прошла 10 декабря 2019 г. в Чувашском государственном педагогическом университете им. И. Я. Яковлева. Представлены научные труды по проблемам языкознания, литературоведения, а также методики преподавания языков и литератур.

Для научных сотрудников, преподавателей гуманитарных вузов, аспирантов и студентов. Реализуется в рамках внутривузовского гранта ЧГПУ им. И. Я. Яковлева (проект 22/2019).

ISBN 978-5-88297-453-3

© Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, 2019

ПРЕДИСЛОВИЕ

Представляемое издание является итогом работы Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции "Русский язык в условиях би- и полилингвизма" (10 декабря 2019 года), организованной кафедрой русского и чувашского языков Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева и посвященной 85-летию профессора Г. А. Анисимова.

Сборник представляет научные достижения известных ученых, докторов и кандидатов педагогических и филологических наук, специалистов в области филологического образования, теории и методики обучения русскому языку, а также преподавателей, исследователей, учителей, аспирантов, магистрантов, студентов, активно исследующих проблемы преподавания русского языка как родного, как неродного и иностранного в современной дошкольной, школьной и вузовской практике. Внимание уделялось также вопросам историко-культурного и литературного просвещения и воспитания современной молодежи.

Доклады представлены специалистами из разных городов федерального значения (Москвы, Санкт-Петербурга, Казани), 12 регионов Российской Федерации (Башкорстостан, Марий Эл, Татарстан, Удмуртия, Чувашия, Волгоград, Владимир, Екатеринбург, Краснодар, Ставрополь, Тула, Ярославль), а также учеными зарубежных стран: Белоруссии, Словакии, Тайваня.

Редколлегия

УДК [929,811.161.1+378](470.344)

Т. В. Денисова

УЧЕНЫЙ. ПЕДАГОГ. НАСТАВНИК
(к 85-летию со дня рождения Геннадия Александровича Анисимова)

Аннотация. В статье описываются биографические данные и научные направления, являющиеся объектом исследования в трудах ученого.

Ключевые слова: педагог, ученый, наставник, языкознание, лингводидактика.

T. V. Denisova

SCIENTIST. TEACHER. MENTOR
(on the 85th birthday of Gennady Alexandrovich Anisimov)

Annotation. The article describes biographical data and scientific areas that are the subject of research in the works of the scientist.

Keywords: teacher, scientist, mentor, linguistics, linguodidactics.

2019 год – юбилейный для факультета чувашской и русской филологии. 85 лет исполняется Геннадию Александровичу Анисимову, доктору педагогических наук, профессору, действительному члену Академии педагогических и социальных наук, действительному члену Петровской академии наук и искусств, почетному профессору Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева.

Анисимов Г. А. родился 3 декабря 1934 года в д. Айбечи Ибресинского района Чувашской Республики. Рос он в многодетной семье: три мальчика и четыре девочки. Отец – Александр Андреевич, участник Великой Отечественной войны, учитель, директор школы. Мать – Евдокия Андреевна, домохозяйка, по словам Геннадия Александровича, «на все руки мастерица» [2].

В 1949 году Геннадий Александрович с похвальной грамотой окончил Тойси-Паразусинскую семилетнюю школу, в 1953 г. – школьное отделение Цивильского педагогического училища и поступил на русско-чувашское отделение историко-филологического факультета Чувашского государственного педагогического института. Еще в студенческие годы отличался блестящим умом, учился только на «отлично», получал сталинскую стипендию. Он принимал активное участие в общественной жизни, был редактором стенгазеты «Филолог», секретарем комсомольской организации факультета. Летом 1957 года в составе студенческого отряда, которым он сам руководил, трудился на уборке урожая в совхозе «Искра» на Алтае, за что удостоился медали «За освоение целинных земель» и Почетной грамоты Президиума Верховного Совета Чувашской АССР.

После окончания с отличием института Геннадий Александрович работал литературным сотрудником и заведующим отделом республиканской газеты «Молодой коммунист» (1958–1960). В 1960–1964 гг. был учителем чувашского и русского языков и литератур в Ораушской средней школе Вурнарского района, директором Ишакской средней школы Чебоксарского района (1962–1967). Параллельно с работой учился в аспирантуре при Научно-исследовательском институте национальных школ, которую окончил с успешной защитой диссертации по теме «Развитие русской речи учащихся чувашской школы в связи с изучением глагола». С августа 1968 года работал в Чувашском государственном педагогическом университете им. И. Я. Яковлева. Прошел путь от старшего преподавателя до профессора кафедры русского языка (1992), которой заведовал с 1981 г. по 2017 г., защитив в 1990 году докторскую диссертацию «Научные основы изучения морфологии русского языка (функциональный аспект)». В 2017–2019 гг. руководил Научно-исследовательской лабораторией языкознания и лингводидактики, которая занималась изучением особенностей функционирования русского языка в разных стилях речи и проблем обучения ему в поликультурной среде.

Профессор Г. А. Анисимов – ведущий специалист, единственный доктор наук в Чувашской Республике по методике обучения русскому языку. Совокупность исследований ученого связана с теоретическим обобщением и решением крупной научной проблемы, имеющей важное социально-культурное значение в области преподавания русского языка как неродного. Им научно обоснован и реализован системно-функциональный подход в определении содержания обучения русской грамматике и его презентации в учебном процессе, при котором внимание акцентируется на функциональном аспекте грамматических категорий в зависимости от характера изучаемого языкового материала, возрастных особенностей и речевой подготовленности учащихся. Впервые определены основные тенденции в формировании у чувашских школьников рецептивного и продуктивного билингвизма, установлена динамика развития у них грамматического строя русской речи по годам обучения. Исследованы закономерности обучения русским частям речи и синтаксическим конструкциям в их функциональном аспекте, раскрыты особенности реализации в

учебном процессе методических принципов обучения (принципов практической направленности, функциональности, коммуникативности, единства аспектного и комплексного подходов в изучении языковых явлений, учета родного языка учащихся) во взаимосвязи с общедидактическими принципами. Им созданы теоретические основы разработки системы грамматических правил и упражнений, обеспечивающих ученикам эффективное владение самостоятельными и служебными словами как строевыми элементами текста. Разработана новая классификация речевых ошибок учащихся, определены причины их возникновения, пути и способы предупреждения и устранения этих ошибок [1].

Г. А. Анисимов – автор более 300 научных и методических работ, в том числе опубликованных в издательствах Москвы, Санкт-Петербурга, Казани и др. Особую ценность для науки и образования имеют «Избранные работы по лингводидактике и языкознанию» (2010), «Русский язык в национальном педвузе и школе» (2017) и др.

Г. А. Анисимовым создана научно-педагогическая школа «Лингвофункционологическое направление в теории и методике обучения русскому языку». Он долгое время руководил программой подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык)». За это время подготовил 9 кандидатов наук: Иванову Э. И. (1997), Белкову Т. М. (2000), Бычкову В. И. (2000), Якушкину З. Н. (2005), Вазанову М. Г. (2005), Гаврилову И. В. (2005), Иванову Н. В. (2005), Лукичеву О. М. (2010), Кантейкину Л. В. (2011).

Г. А. Анисимова мы знаем и как руководителя научных проектов федерального и регионального уровней. Он успешно руководил выполнением федерального проекта «Русский язык в национальном педвузе: модернизация содержания и системы его преподавания в условиях билингвизма» в рамках аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы (2009–2010 годы)» [3].

Имя профессора Г. А. Анисимова известно в ученом мире страны и за ее пределами. В 1996–2005 гг. он состоял членом ряда специализированных советов по защите докторских диссертаций по общей педагогике, русскому языку, тюркским языкам, социолингвистике, теории и методике обучения и воспитания (русский язык) в городах Чебоксары и Уфа. Как опытного специалиста в области высшего образования Г. А. Анисимова не раз привлекали к участию в работе Государственной аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации по экспертной оценке деятельности вузов.

Профессор Г. А. Анисимов – активный участник общественной жизни республики и педагогического университета, член Комиссии Чувашской Республики по Государственным премиям в области науки и техники, заместитель председателя комиссии Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики по аттестации учителей русского языка и литературы, академик НАНИ ЧР. В 1995, 1996 и 2009 гг. получал государственную стипендию Чувашской Республики, предназначенную для выдающихся деятелей науки и культуры.

Доктор педагогических наук, профессор Г. А. Анисимов имеет правительственные награды, медали «За освоение целинных земель» (1957), «Ветеран труда» (1989), юбилейную медаль ФНПР «100 лет профсоюзам России» (2004), медаль ордена им. А. С. Макаренко (высшая профессиональная награда в сфере образования (2008), медаль ордена «За заслуги перед Чувашской Республикой» (2015); Почетные грамоты Президиума Верховного Совета Чувашской АССР (1957, 1980); нагрудные знаки «За отличные успехи в работе» (1982), «Заслуженный работник высшего профессионального образования Российской Федерации» (2001). Ему присвоены почетные звания «Заслуженный учитель Чувашской АССР» (1978), «Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации» (2005).

Коллеги и ученики Г. А. Анисимова высоко ценят его как ученого, педагога и наставника, уважают и любят как человека большой души и доброго сердца, желают ему крепкого здоровья и благополучия, долгих лет активной творческой жизни.

Литература

1. Анисимов Г. А. Избранные работы по лингводидактике и языкознанию. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2010. – 317 с.

2. Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2009. – № 3–4 (63). – С. 231–233.

3. Русский язык как учебный предмет и средство овладения основами наук в национальной школе и вузе: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 80-летию профессора Г. А. Анисимова. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2015. – 214 с.

ПОЗДРАВЛЕНИЯ

К. З. Закирьянов
профессор БГУ, доктор педагогических наук, заслуженный деятель
науки Республики Башкортостан, заслуженный работник высшего образования РФ,
действительный член (академик) АПСН

ДИВЛЮСЬ СКРОМНОСТИ МАСТИТОГО УЧЕНОГО

С Геннадием Александровичем Анисимовым я знаком почти полвека, впервые познакомился с ним в середине 70-х годов прошлого столетия на одной из научных конференций в г. Москве. Тогда я готовился к защите докторской диссертации, а он, уже состоявшийся ученый, кандидат педагогических наук, утверждал свою самобытность на ниве методической науки. Доклад его, который я слушал, отличался научной глубиной, оригинальным содержанием, новизной проблемы для того времени и вызвал большой интерес у многих участников конференции, в том числе привлек и мое внимание к его личности. Познакомились, и это знакомство как-то незаметно для обоих перешло в дружбу. Я дорожу этой дружбой.

Профессор Геннадий Александрович Анисимов принадлежит к созвездию талантливых исследователей, ревностно служащих методической науке преподавания русского языка в нерусской школе, сделавших много открытий в этой области, достойно пополнивших плеяду крупных ученых методистов Российской Федерации. Его имя хорошо известно не только в Чувашской Республике, его знает как солидного ученого вся Россия, знают даже за ее пределами (в близком зарубежье). Он один из учеников (последний) выдающегося ученого Федора Фроловича Советкина, корифея лингводидактики и крупного организатора педагогической науки, который трудился в НИИ национальных школ АПН РСФСР; ученик, успешно продолживший дело своего учителя, достойный его преемник.

Профессор Г. А. Анисимов – человек удивительного дарования. Он сочетает в себе очень многое: талант ученого и ум педагога, дар воспитателя, ответственное отношение к работе и высокую требовательность, прежде всего к себе, целеустремленность и настойчивость в достижении поставленных целей. Пройденный им путь педагогической и творческой деятельности является образцом верного служения избранной профессии, примером для подражания. За долгие годы работы в Чувашском государственном педагогическом университете имени И. Я. Яковлева он подготовил не одно поколение учителей русского языка, целую плеяду ученых-методистов; его научные труды помогают росту нового поколения ученых-словесников.

Научная деятельность профессора Г. А. Анисимова, длящаяся вот уже более полувека, отражает динамику развития методической науки и своими результатами вносит весомый вклад в нее. Тонко чувствуя новое, шагая в ногу с жизнью, находясь на переднем крае науки, он даже в какой-то мере прогнозирует движение научно-методической мысли.

Внушителен список научных публикаций ученого (не знаю точного их количества, но знаю: их очень много, только в моей личной библиотеке имеется более десятка его книг, подаренных мне). Он автор многочисленных трудов разных жанров, монографий, учебников, учебно-методических пособий, научно-методических статей, методических рекомендаций, лингвистических этюдов и т. п. За огромным списком публикаций профессора Г. А. Анисимова стоит талантливый труд ученого-мыслителя.

Широк диапазон научных интересов ученого. Он занимается исследованиями проблем двуязычия и многоязычия, лингвистических и научно-педагогических основ обучения русскому языку в условиях активного двуязычия, проблемы формирования языковой личности в школе и вузе, развития русской речи нерусских учащихся при изучении лексики и грамматики русского языка, вопросов воспитания в учебном процессе и т. д.; его интересует также методическое наследие классиков отечественной педагогики и ряд других вопросов лингвистики (русистики) и лингводидактики. По каждой из этих областей у него имеется немало интересных публикаций. Остается только восхищаться его удивительной трудоспособностью.

Восхищает еще одно удивительное качество Геннадия Александровича – его интеллигентность. В его характере соединяются доброта и вежливость, подлинно уважительное и демократическое отношение к любому своему собеседнику – от министра и ректора до любого первокурсника и школьника – с высокой принципиальностью, редкостной пунктуальностью и скрупулезностью в работе. И пользуется он большим уважением и высоким авторитетом среди своих коллег и учеников. В этом я убедился, когда в июне 2005 года приезжал в Чебоксары в качестве члена (разового) диссертационного совета при ЧГПУ имени И. Я. Яковлева, где блестяще защищали кандидатские диссертации четыре аспиранта Геннадия Александровича. В эти дни я воочию увидел, с каким почтением обращаются к нему, с каким уважением произносят его имя. Великое счастье заслужить такое уважительное отношение к себе окружающих.

Хотя я и не работал с Геннадием Александровичем вместе, но всю жизнь мы прошли рядом, делая одно общее дело – служение науке. И за долгие годы знакомства с этой высокой Личностью я познал его как человека доброго, мудрого, умного, отзывчивого и учтивого, душевного и благородного, чуткого и

внимательного, честного и порядочного, любознательного и целеустремленного, трудолюбивого и требовательного (прежде всего к себе), коммуникабельного, толерантного, компетентного и скромного. Можно подобрать еще много других эпитетов для характеристики личности Геннадия Александровича. Я благодарю судьбу за знакомство и дружбу с этим Человеком (с прописной буквы).

Вызывает огромную симпатию и чувство преклонения перед талантом скромность Геннадия Александровича. Поднявшись на высокую ступень научной лестницы – доктор наук, профессор, академик, заслуженный деятель науки, заслуженный работник высшей школы, кавалер правительственных наград: орденов и медалей, обладатель еще других почетных званий, – достигнув больших высот в области научных изысканий, автор многочисленных печатных трудов, учитель тысяч учителей, профессор Геннадий Александрович остается человеком земным, простым, доступным, с доброй душой и щедрым сердцем. Дивлюсь скромности маститого ученого!

Я давно не видел Геннадия Александровича. Наверное, годы берут свое. Но я его вижу молодым, сильным, стройным красавцем-мужчиной. В эти дни юбилейного торжества рад буду встретиться с давним другом, по-дружески обнять его и от души поздравить со славным 85-летием.

Дорогой Геннадий Александрович! Вы человек из плеяды Незаменимых. Сердечно поздравляю Вас с юбилеем, желаю крепкого здоровья на долгие годы и творческого долголетия, новых научных открытий, личного счастья и всех земных благ!

О. М. Лукичева
кандидат педагогических наук,
проректор по воспитательной работе и социальным вопросам ЧГПУ им. И. Я. Яковлева

ПРИМЕР ДЛЯ ПОДРАЖАНИЯ

Мне посчастливилось познакомиться с замечательным человеком, великим ученым, педагогом Геннадием Александровичем Анисимовым в 2004 году, когда я поступила в аспирантуру при кафедре русского языка ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. И мне несказанно повезло, что Геннадий Александрович великодушно согласился стать моим научным руководителем. Быть аспирантом Г. А. Анисимова почетно и ответственно. Не раз в процессе работы над диссертацией, а особенно на завершающем этапе, в силу семейных обстоятельств и загруженности на основной работе хотелось всё забросить. Но опустить руки и остановиться не позволяла лишь мысль о том, что могу подвести своего научного руководителя. Общение с Г. А. Анисимовым всегда доставляет мне большое удовольствие. Это интеллигентный, порядочный, эрудированный человек, знающий и любящий свое дело. И по сей день Геннадий Александрович заслуженно пользуется огромным авторитетом среди педагогов, ученых не только Чувашской Республики, но и далеко за ее пределами. Помню, как он предложил целый список докторов наук, к кому можно обратиться за отзывом, предложить стать оппонентом. С легкой руки Геннадия Александровича моим официальным оппонентом стал профессор Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета Габдулхаков Валерьян Фаритович, а в качестве ведущей организации – Марийский государственный университет в лице профессора Арефьевой Светланы Александровны. Хорошо помню день защиты диссертации – 22 декабря 2010 года. Преодолеть свой страх и волнение мне помогли напутственные слова и поддержка Геннадия Александровича. Я бесконечно благодарна научному руководителю за его требовательность и доброжелательность, за наставления и советы, за то, что он своим примером показывает нам, каким должен быть настоящий педагог-ученый.

Еще одна особенность Г. А. Анисимова, помогающая в командной работе, – это умение легко и просто разрешать любой вопрос, находить необходимые слова в любой ситуации, к месту шутить. Как заведующий кафедрой русского языка он справедливо пользовался заслуженным авторитетом у всех педагогов кафедры: профессора Л. Н. Оркиной, доцентов Л. П. Бирюковой, Л. Б. Пастуховой, Т. М. Белковой, З. Н. Якушкиной, И. В. Гавриловой, М. Г. Вазановой, Е. А. Даниловой и др.

Особенно приятно и легко слушать публичные выступления Геннадия Александровича, которые я слышала и на научной сессии аспирантов и докторантов, и на Дне знаний – празднике первокурсников, и на общем собрании трудового коллектива, и на заседаниях кафедры и совета факультета. Речь всегда лаконична, образна и уместна. Особенно запомнились мне слова напутствия выпускникам филологического факультета 2016 года: «Уважаемые выпускники, я выступлю в три абзаца.

СЛОВО. В начале было слово. Студенты-филологи Богом избраны служить живому слову. Я желаю, чтобы мои выпускники были не только знатоками русского языка, но и именно ревностными знатоками, потому что богатый, великолепный, волшебный русский язык должен быть очень «чист», а не засорен американизмами. Об учителе судят не по тому, что он умеет хорошо варить борщ, а по тому, как он знает свой предмет. Основа всего – это знания. Знания – это не только сила, но и свобода, потому что знания дают вам особую внутреннюю свободу. В этом плане вы не должны служить начальству, хотя начальство нам Богом дано, а служить ученикам своим. Учитель русской словесности имеет особое положение и в школе, и в

вузе. С чего начинается проверка любого школьного учреждения – с контрольных работ по русскому языку и математике. Если в школе сильные математики и языковеды, то считается, что школа хорошая.

СЧАСТЬЕ. Человек рожден для счастья, как птица для полета. Слагаемые счастья – это прежде всего следующее: человек не ошибся в выборе своей профессии и в выборе спутника своей жизни. Я желаю всем вам счастья на двух этих основаниях. А потом все остальное.

ТРУДНОСТИ. Трудности будут. Один из Рерихов сказал: «Благословенны трудности – ими растем». Пусть будут трудности небольшие, но вы достойно будете их преодолевать. Счастья вам, благополучия и удачи во всем».

Спасибо Вам, уважаемый Геннадий Александрович, за отеческое отношение, неустанный труд и преданность прекрасной и благородной профессии учителя, совершенство преподавания русского языка и Ваш бесценный опыт, который передаете нам в своих научных трудах. Здоровья Вам и благоденствия!

Н. Каштанов
член Московской коллегии адвокатов,
Член Союза журналистов и Союза писателей России

УЧИТЕЛЬ ОТ БОГА

Геннадий Александрович! Узнав о Вашем юбилее, вначале не поверил. Уже – 85?! Да не может этого быть! Однако, взглянув в зеркало и увидев свою побелевшую голову, начал понемногу осознавать настоящую действительность.

Много воды утекло с того мгновения, когда в деревне Айбеси новорожденный Гена произнес первые, не являющиеся членом предложения, междометия «ау-уа», до сегодняшних разработок теории текстоцентрического обучения русскому языку с ориентацией на формирование у учащихся-билингов языковой, речевой, риторической и социокультурной компетенций. Прошел почти целый век! И какой плодотворный и прекрасный век!

Да, мы становимся старше, но не стареем. И нам некогда замечать проносящиеся мимо годы. У каждого свои заботы и бесчисленные дела, и при этом мы все еще сохраняем бодрость духа и ощущение полноты бытия. Ведь человек, устремленный в будущее, мучимый жаждой познания, мечтающий созидать все новое и новое, идущий к новым открытиям в науке, не может стареть. Возмужать – да! Но не стареть.

Для Вас, разносторонне одаренного и талантливого человека, служение науке стало настоящим призванием. Вы состоялись как известный миру ученый, автор бесчисленных научных публикаций и открытий. Благодаря профессионализму, неиссякаемой энергии и активной жизненной позиции Вы по праву снискали авторитет среди коллег и учеников. Ваш жизненный путь Учителя, Ученого с большой буквы является примером истинного служения Родине, преданности любимому делу. Для нас, учеников, Вы являетесь одним из бесспорных лидеров и мудрецов нашего непростого (а когда оно было простым?) времени. Ваш колоссальный вклад в развитие филологической науки неоценим.

Вы являетесь человеком той редчайшей породы, в присутствии которого каждый из нас извлекает из своих душевных кладовых все лучшее, что в них есть. В эпоху «Деградансa», когда слово «порядочность» стало ругательным, а нецензурная брань государственным языком, Вы сохраняете в себе те ценности, которые заложили в прошлом веке наши родители и учителя. Вместе с тем понимаю, как нелегко Вам противостоять грехопадению Всероссийской души.

Вы большой человек! Не буду говорить «великий». Великими только восхищаются, а больших ЛЮБЯТ! Мне приходилось знать ученых, которые не сделали и половины того, что сделали Вы и что есть у Вас. Вы не только для меня самый большой, но и для всех коллег, учеников. Все наши успехи в жизни – результат Вашего терпения и внимания. Это Ваша заслуга!

Мы, Ваши ученики, уважаем и любим Вас как яркого, высокообразованного, порядочного и интеллигентного человека, гармонично сочетающего аналитический ум и гуманитарные начала, как полиглота, интересного собеседника. Ваши лекции я вспоминаю с большой благодарностью, храню бережно подаренные Вами книги. И, как мне сообщили, тетрадь с разобранными мной сложными предложениями до сих пор гуляет по студенческим рукам. А как я их разбирал!!!

В Вас есть три основных качества, необходимых человеку: честь, воображение, воля. Думаю, что Вы получаете от самой жизни внутреннее удовлетворение. Тем, что честно живете, что у Вас хорошая семья и рядом близкие люди, что имеете много друзей, что можете положиться на работающих вместе с Вами. Тем, что испытываете состояние внутренней гармонии.

Хочу напомнить, что в нашей биографии есть и нечто общее: мы оба работали в средствах массовой информации, сотрудничали с газетой «Молодой коммунист». Пытаясь хоть чем-то быть похожим на Вас, я тоже сдал кандидатский минимум, написал диссертацию, но сошел с дистанции. Так и не защитился. Может, это и к лучшему: я не попал в список позорных чудаков, называющих себя

учеными...

Обещал на каждый Ваш юбилей дарить свои книги. В этот раз не успел. Как говорил один мой коллега, название книги уже есть, осталось написать саму книгу! Что ж, подарю на 100-летие! Осталось всего-то 15 лет. Успею дописать.

Геннадий Александрович!

Вы сегодня бодро вступаете в клуб «85 +», и мы будем называть Вас взрослым Учителем. А это сплошной, огромный плюс. Теперь для Вас отпадают все запреты! И не надо грустить. Чем старше коньяк, тем больше он в цене. 85 – это только цифры! Просто наступает время собирать разбросанные в молодости камни.

У Вас немало наград. Но главная Ваша награда – это бескорыстная любовь тысяч учеников, коллег, земляков, всего чувашского и российского народа.

Вы Учитель от бога и не ошиблись с выбором профессии. Не всем везет в жизни иметь такого мудрого, компетентного Учителя, который делает свою работу с душой. Нам же есть чем гордиться, мы были и остаемся Вашими учениками!

В день юбилея искренне благодарю Вас за все те знания, что Вы буквально вбивали в мою непутевую молодую голову, за мудрость, которую Вы для меня открыли, и за опыт, которым Вы со мной поделились. Благодарю Вас за каждое занятие, ведь Ваши лекции – это яркий свет, который до сих пор освещает мой путь к познанию нового, передового.

Все, что Вы сегодня видите во мне, – это не мое, это Ваше. Мое – это то, что я вижу в Вас! Пусть за все воздастся Вам сторицей!

С юбилеем, УЧИТЕЛЬ!!!!

С глубочайшим уважением, Ваш ученик, Н. Каштанов.

В. И. Бычков
кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики
и методики начального образования ЧГПУ им. И. Я. Яковлева

МОЙ УЧИТЕЛЬ

О Геннадии Александровиче можно сказать много добрых, хороших слов для выражения того искреннего, теплого чувства к нему, которым наполняешься в ходе общения с ним.

Профессор Анисимов Г. А. появился в моей жизни, наверное, не случайно (с возрастом очевидной становится мысль, что все в жизни закономерно!). Это человек, который во многом определил мою профессию, жизненные ориентиры и в целом Судьбу.

С самого первого момента знакомства по сегодняшний день он для меня пример прекрасного педагога, замечательного человека и великого Учителя.

Процесс обучения в аспирантуре под чутким руководством профессора Анисимова Г. А. дал мне возможность близко узнать его как талантливого ученого, получить профессиональные навыки и сделать первые шаги в науке.

Всегда восхищался тем, как мой наставник быстро и точно улавливает информацию, видит недочеты речи, умело правит текст. Для него всегда важно искусство Слова, умение правильно и точно выразить мысль. Он учил скрупулезно всматриваться в научный текст, взвешивая каждое слово, каждый знак препинания, чувствовать благозвучие речи и видеть развитие мысли. После этого начинаешь трепетно относиться к каждому слову вокруг, быть требовательным к нему, становишься настоящим филологом.

Когда я рассказываю о своей научной работе, стараюсь говорить, что мы с Геннадием Александровичем (а не я один!) написали и защитили диссертацию. Во-первых, концептуальные идеи были выдвинуты опытным наставником, во-вторых, как исключительно ответственный научный руководитель, он выверял каждую страницу текста.

Мне очень близки жизненные ориентиры учителя, уважительное отношение к людям и православная культура. И озвученная им когда-то позиция, что все несчастья и болезни человека – это наказание ему за грехи и, наоборот, все достижения его – это награда за праведные труды и благочестивые поступки, стала для меня своего рода принципом жизни. Сколько мудрых советов я получил от Геннадия Александровича! Он всегда это делал максимально корректно и ненавязчиво, поэтому все мои важные решения в жизни всегда были сделаны после обязательного благословления мудрого наставника.

В каких бы профессиональных и научных кругах я ни находился, всегда гордо представлял себя как ученика профессора Анисимова Г.А. – а это знак высокого качества!

Со временем, когда я познакомился с его окружением, замечательной супругой Верой Александровной, доброжелательными детьми и внуками, умными и талантливыми родственниками, увидел, как много хороших людей окружает его, как много важного и полезного он сделал для них, потому что все его

бесконечно любят и гордятся им. Мне тоже посчастливилось бывать в кругу самых близких ему людей и ощутить теплоту отношений и искренность чувств в его окружении.

Особенно благодарен Геннадию Александровичу за веру и поддержку, за любовь и уважение ко мне и моей семье, которая для него тоже стала почти родной. При каждой встрече он обязательно расспросит о новых достижениях и планах, поинтересуется жизнью детей, непременно позвонит в день рождения и другие важные праздники, выскажет пожелания о перспективах научного роста.

Любые события нашей жизни чему-то нас учат: прекрасно, когда на твоем пути оказывается человек, способный привнести некую мудрость, открыть глаза, помочь выбрать правильный путь. Таким человеком для меня является мой Учитель Геннадий Александрович.

Я бесконечно благодарен Геннадию Александровичу за действенное участие в моей Судьбе, за поддержку и помощь в профессиональном становлении, человеческую мудрость и доброту! Прекрасного Вам здоровья и долгих лет жизни, дорогой Учитель!

Л. Б. Пастухова
кандидат филологических наук,
доцент кафедры русского и чувашского языков

ДОРОГОМУ ЮБИЛЯРУ

Прежде всего хочу поздравить своего дорогого Учителя Геннадия Александровича Анисимова с замечательным юбилеем, пожелать ему крепчайшего здоровья, новых творческих достижений и благополучия!

Геннадий Александрович сыграл ключевую роль в моей профессиональной судьбе, так как именно на занятиях по синтаксису сложного предложения произошла первая встреча с моим будущим научным руководителем, профессором ЛГПИ им. А. И. Герцена Верой Васильевной Степановой (она тогда являлась заместителем председателя аттестационной комиссии Министерства просвещения РСФСР), которую, к слову сказать, он до сих пор боготворит. Геннадий Александрович и сам учился на ФПК у Веры Васильевны, выполнял много интересных творческих заданий по методике преподавания русского языка, закладывая своеобразный фундамент для исследования и высвечивания новых аспектов своих научных изысканий. Он обладает высоким созидательным и человеческим потенциалом, поэтому вокруг него много нравственно чистых, глубоко порядочных и чутких (это его характеристики) людей, которые считают себя учениками и последователями идей Учителя.

Благодаря таланту Геннадия Александровича наша кафедра русского языка стала сильной, генерирующей добро, создающей атмосферу уважения и любви к коллегам, обучающимся, ветеранам факультета.

Главная черта Геннадия Александровича как человека – исцелять своей мудростью, поддержать, помочь выйти каждому из творческого или жизненного кризиса. Низкий поклон ему за это и многие лета!

Т. Н. Юркина
кандидат филологических наук,
доцент кафедры русского и чувашского языков
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева

УЧИТЕЛЬ, НАСТАВНИК, ЧЕЛОВЕК...

Учитель! Перед именем твоим
Позволь смиренно преклонить колени!

Мне повезло. Я закончила факультет русской филологии (1998 – 2003). Училась у преподавателей, каждый из которых был корифеем своего дела, передал нам свои знания и лингвистический опыт, привил языковой вкус и чутье, научил проводить лингвистические исследования. Несомненно, в числе этих преподавателей на первом месте Геннадий Александрович Анисимов.

Геннадий Александрович – это Человек, который оказал огромное влияние на становление меня как студента, преподавателя, исследователя.

Помню его ставшую крылатой у студентов фразу: «танцевать от печки сказуемого». С ностальгией вспоминаю подготовительные курсы в 11 классе, куда мы приезжали по воскресеньям, его напутственные слова перед Всероссийской олимпиадой по русскому языку, волнительную и приятную атмосферу собеседования во время поступления, увлекательные занятия по синтаксису сложного предложения, когда мы погружались в анализ многочленных конструкций, наши длиннющие «простыни» со схемами сложных предложений и их описаниями.

Я искренне благодарна Геннадию Александровичу за то, что он есть в моей жизни, и желаю крепкого здоровья и благополучия!

З. Н. Якушкина
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры русского и чувашского языков
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева

МОЙ ТРЕТИЙ ОТЕЦ

Вспоминается фраза директора школы из фильма "Завтра была война", который под ехидные смешки старшеклассников говорит им, что у мужчины должно быть две любимых женщины: его мать и мать его детей. Перефразировав эту мысль, хочется сказать, что у женщины должно быть двое любимых мужчин: её отец и отец её детей. Я считаю, что у меня было три отца: *Никита Тимофеевич Романов*, который дал мне жизнь, *Евстафий Владимирович Владимиров*, который принял меня в институт (я проходила у него и молоденькой Надежды Гурьевны Агаповой собеседование) и беспокоился, почему меня нет среди студентов (у меня были проблемы при переезде из Волгоградской области); он дал мне путевку в студенческий мир, был моим методистом в Ишлейской школе на практике, и *Геннадий Александрович Анисимов,* мой научный руководитель, давший путевку в научный мир.

До того, как стать научным руководителем, Геннадий Александрович был моим любимым учителем, строгим, требовательным, но справедливым, коллегой по работе на кафедре русского языка, где я начинала работу лаборантом, ассистентом, преподавателем, у него же училась в аспирантуре и прошла все круги ада, предназначенные для соискателей научной степени. Мой научный отец тщательно вычитывал каждую (!!!) страницу моей диссертации, вычеркивал оттуда чуть ли не всё, над чем я корпела ночами, и добавлял то, что считал нужным. И я понимала, какая я бестолочь! И принимала все с благодарностью.

Еще будучи студенткой, я поражалась умению Геннадия Александровича донести до студентов самую суть преподаваемого материала на конкретных примерах из классической русской и переводной литературы, подобранных специально для выполнения воспитательных задач. А работая с ним на одной кафедре, удивлялась его принципиальности. Вспоминается случай со студенткой нашего факультета, которой нужно было всенепременно выехать из Чебоксар в Порецкое: были какие-то проблемы с её ребенком, а она не сдала какой-то хвост по синтаксису сложного предложения и подошла ко мне с просьбой замолвить словечко перед Геннадием Александровичем, чтобы он поставил ей зачет. Я вошла в её положение и поговорила с ним, но он сказал: "*Я не могу ...* ". И я поняла, что дальше предполагалось:" *поступиться принципами*".

Золотой век кафедры русского языка пришёлся на время, когда руководил ею Геннадий Александрович. Это было *замечательное время*, на кафедре работали *замечательные люди*, про которых он, передавая бразды правления молодым членам кафедры, написал *замечательные слова*! Потому что Геннадий Александрович *замечательный человек*!

Хочется пожелать любимому Учителю, единственному теперь отцу, долгих-долгих лет жизни, счастливого пребывания среди любящих членов семьи, творческого долголетия!

Е. В. Нягина
выпускница филологического факультета
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева

ЧЕЛОВЕК С БОЛЬШОЙ БУКВЫ

Учитель, наставник, добрейшей души Человек…Такие ассоциации возникают у меня, когда вспоминаю Геннадия Александровича Анисимова.

Совсем недавно… 11 лет назад я пришла к нему на кафедру, держа в руках диплом, полученный месяц назад. Помню, что очень волновалась и даже немножко боялась. Ведь предстояло собеседование с доктором педагогических наук, профессором, заведующим кафедрой и великим педагогом. Геннадий Александрович встретил меня с улыбкой. Запомнилось, что одет он был с иголочки (стоит отметить, что выглядел он всегда солидно). После непринужденной беседы он одобрил мою кандидатуру на должность старшего лаборанта кафедры.

С каждым днем я все больше убеждалась в его высоком профессионализме и прекрасных человеческих качествах. Геннадий Александрович не только видный ученый и очень талантливый преподаватель, которого любят и уважают студенты, но и справедливый руководитель, пользующийся авторитетом среди коллег. Добрый, порядочный, отзывчивый, чуткий, щедрый… Список его достоинств можно продолжать

бесконечно. Он очень интеллигентный и душевный человек, который никогда не откажет в помощи, всегда поддержит, подскажет, посоветует и направит. Немало мудрых советов получила и я от Геннадия Александровича за время работы под его крылом. Я даже завела блокнот с записями его изречений, которые время от времени перечитываю. А какие он делал комплименты! Его мастерству так тонко и изящно подчеркнуть те или иные качества прекрасных представительниц нашей кафедры может позавидовать любой.

Набирая на компьютере рукописи Геннадия Александровича, я не переставала удивляться его умению так красиво излагать мысли, применять такие обороты, что читаются его статьи на одном дыхании.

Геннадий Александрович неоднократно предлагал мне поступить в аспирантуру, приговаривая, что «под лежачий камень вода не течет». Неуверенность в собственных силах и, главное, боязнь подвести известного профессора не позволили мне решиться на такой ответственный шаг и связать свою жизнь с наукой.

Очень приятно было наблюдать, как трепетно относится Геннадий Александрович к своей супруге, как лестно отзывается о ней, и как заботится Вера Александровна о нем. Я не раз ловила себя на мысли о том, что хочу себе именно такого мужа, как Геннадий Александрович. Всевышний меня услышал. Я безмерно благодарна судьбе за это!

Мне посчастливилось побывать у Геннадия Александровича в гостях и лично убедиться в том, что Вера Александровна действительно замечательная хозяйка, очень приветливая и гостеприимная женщина.

Я с улыбкой вспоминаю годы, проведенные в стенах родного университета, сначала в качестве студента, а потом уже как старший лаборант и преподаватель.

Низкий вам поклон, уважаемый Геннадий Александрович! Поздравляю Вас с очередным юбилеем! Желаю Вам крепкого здоровья, долгих лет жизни, благополучия и счастья! Пусть каждый новый день приносит Вам только радость!

Я поистине горжусь тем, что была вашим студентом, работала под вашим чутким руководством в течение 5 лет. Это бесценный опыт для меня. Я многому научилась у вас в профессиональном плане. Признательна вам за жизненные советы, которые помогают мне сегодня решать возникающие проблемы. Мне особенно запомнилось, что любую работу вы выполняете хорошо, либо не беретесь за это дело вовсе. С тех пор я тоже руководствуюсь данным принципом, который меня никогда не подводит. Отдельная благодарность вам за то, что вы дали мне возможность трудиться в качестве преподавателя и применить полученные знания на практике.

Когда вспоминаю одну из ваших любимых фраз «неприятность эту мы переживем», лицо невольно раскрывается в улыбке и просыпается оптимизм.

К сожалению, в последнее время гораздо реже общаюсь с Геннадием Александровичем, несмотря на это, он никогда не забывает поздравлять меня с Днем рождения. Для меня это большая честь. При этом он подбирает такие слова, что еще долго нахожусь под впечатлением. Настоящий Мастер Слова. Я, в свою очередь, тоже помню, что 3 декабря – день праздничный. И я всегда набираю номер Геннадия Александровича, чтобы услышать его бодрый голос и произнести наилучшие пожелания. Правда, признаюсь, бывали случаи, когда я не дозванивалась до него.

3 декабря для нашей семьи поистине особенный день еще и потому, что в этот день родился наш сын Артемий. Я считаю, что это знак. Уверена – Знак хороший!!!

РАЗДЕЛ 1

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК РОДНОГО, НЕРОДНОГО И ИНОСТРАННОГО В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО, СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.018.4

А. С. Авакян

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СОЦИОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН В ОБУЧЕНИИ НЕРОДНЫМ ЯЗЫКАМ

Аннотация. В статье рассматриваются социальные, психологические и методические основы понятия «интерактивное обучение». Автором описываются подходы к толкованию термина «интерактивность» с точки зрения социологии и методики обучения иностранным языкам и ставятся вопросы о дальнейших путях изучения данного проблемного вопроса.

Ключевые слова: интерактивное обучение, методика преподавания русского как неродного языка, формы обучения.

A. S. Avakyan

INTERACTIVE LEARNING AS A SOCIOPSYCHOLOGICAL PHENOMENON IN TEACHING NON-NATIVE LANGUAGES.

Annotation. The social, psychological and methodological foundations of the concept of "interactive learning" are considered. The author describes approaches to the interpretation of the term "interactivity" from the point of view of sociology and methods of teaching foreign languages and raises questions about further ways of studying this problematic issue.

Keywords: interactive learning, methods of teaching Russian as a non-native and foreign languages, forms of education.

Интерактивное обучение как способ формирования речевой компетенции в условиях коммуникативно-деятельностной парадигмы в обучении языкам и культурам находится в фокусе профессионального интереса исследователей и практиков преподавания последние 30 лет и широко используется в разных формах обучения.

Несмотря на множество методических работ, посвященных этой теме, до сих пор существует одна неразрешенная проблема – это отсутствие целостной общенаучной теории интерактивного обучения, а также сопутствующей ей системы принципов и подходов к этому виду обучения. Ученые расходятся во мнениях, что можно считать концептуальной основой интерактивного обучения. В одних источниках указывается, что концептуальной основой служит символический интеракционализм, и, следовательно, корни этого понятия лежат в социологии. Другие полагают, что интерактивные технологии – это современная усовершенствованная форма активных методов обучения, и тогда интерактивное обучение предстает как педагогическое понятие, которое появилось в 90-х годах XX в. как реакция педагогической мысли на социальный заказ общества. Еще одна точка зрения связывает интерактивное обучение с распространением интернета и появлением мультимедийных средств обучения иностранным языкам, которые интерактивны по своей природе.

В работах по педагогике используются такие термины, как «интерактивное обучение», «интерактивные методы», «интерактивные методики обучения». Собственно процесс обучения описывается как общение, кооперация, сотрудничество равноправных участников, взаимодействие, диалоговое обучение, групповая форма организации учебного процесса, как специальная форма познавательной деятельности, как обмен опытом и прообраз будущей профессии, что вполне коррелирует с содержательным наполнением терминологических полей.

В научной литературе структура интерактивного обучения описывается с помощью таких понятий, как принципы, методы, подходы, приемы системообразующих технологий. В образовательной практике, в частности, практике обучения языку, акцентируется внимание на разработке интерактивных типов уроков по иностранным языкам, в частности, в обучении русскому как иностранному языку, а также на интерактивных упражнениях и задачах как технологическом инструментарии их организации.

Интерактивное обучение как особая форма образовательного процесса, построенная на взаимодействии его участников, реализуется с помощью интерактивных технологий, т. е. системы способов органи-

зации взаимодействия, которые, в свою очередь, предполагают использование различных методов, имеющих конкретное воплощение на уроке в виде интерактивных упражнений и задач.

Изучая проблему трактовки термина «интерактивность», Юлия Вадимовна Гуща определила 4 направления в подходе к определению этого термина [2, с. 42]:

1. Вид электронного обучения в режиме взаимодействия компьютерной техники и обучающегося, т.е. электронные средства обучения, которые предполагают установление диалога между пользователем и компьютером.

2. Тождественность понятия «активное обучение».

3. Процесс взаимодействия и общения всех субъектов учебного процесса.

4. Режим обучения, т. е. на занятиях должен быть создан особый интерактивный режим.

Причину внутренней рассогласованности этого понятия Юлия Вадимовна видит в том, что существует два подхода к толкованию термина «интерактивность».

Первый подход основывается на учете дидактических свойств средств обучения. Второй базируется на приравнивании интерактивности к межсубъектному взаимодействию в процессе обучения.

Однако, на взгляд Нины Леонидовны Федотовой, высказанные предположения нуждаются в дальнейшем обосновании, т. к. автор не учитывает происхождение термина «интерактивность». Федотова настаивает на том, что интерактивное обучение появилось на стыке трех наук: социологии, психологии и педагогики [6, с.103].

В связи с этим, чтобы выявить отличительные характеристики интерактивного обучения, следует рассмотреть социологические, психологические и педагогические основы этого феномена.

В основе интерактивного обучения лежит понятие взаимодействия, т. е. интеракции (от лат. inter – между, action – действие). Именно интеракция является основным понятием символического интеракционализма. По мнению Е. А. Капрановой [3, с.37], он основывается на следующих положениях:

– Природа человека социальна.

– Самоопределение личности зависит от ближайшего окружения, т.е. от первичных социальных групп, в которых человек существует.

– Взаимопонимание зависит от знания языковых и поведенческих символов, которые приняты в данной социальной среде.

– Отношения личности к другому человеку предопределяются образом этого человека.

– Взаимопонимание обусловлено взаимодействием воображаемых фигур, которые живут в сознании личности.

Воображаемое является не менее важным, чем реальное.

Согласно точке зрения американского психолога Дж. Мида, «межиндивидуальное взаимодействие всегда обусловлено социальными фактами, т. е. характер восприятия индивидуумом окружающей действительности детерминирован опытом его общения с другими людьми и собственной способностью воспринимать мир по отношению к себе так, как этот мир видят другие и как это выражено символами, жестами и языком».

Как отмечает Мид, «в несимволическом взаимодействии существа, как правило, реагируют на жесты друг друга и действия» [5, с. 310]. Символическое взаимодействие – интерпретация жестов друг друга и действия на основе значений, полученных в процессе интеракции. Следовательно, чтобы понять мир группы, нужно перенести мир объектов действительности в термины значений этой группы.

Таким образом, с точки зрения социологии для понятия «интерактивность» характерно рассмотрение развития и жизнедеятельности человека, созидание человеком собственного «Я» в ситуациях общения и взаимодействия с другими людьми с целью обмена опытом.

Особо значимым становится тот факт, что взаимодействие индивидуумов происходит в ходе коммуникации под влиянием социальных факторов, которые складываются в группе, т.е. в процессе межличностной коммуникации. Отсюда следует, что групповое обучение, которое является одним из важнейших понятий для интерактивного обучения, составляет концептуальную основу интерактивного обучения.

Психолог К. Левин трактует понятие «группа» как динамическое целое, компоненты которого (индивидуумы), входящие в состав группы, объединяются под действием различных взаимосвязанных сил, а значит, изменение состояния одной части группы ведет к изменению любой другой, «легче изменить индивидов, собранных в одну группу, чем изменить любого из них по отдельности» [4, с. 64].

Можно утверждать, что процесс обучения проявляется в совместной деятельности. Немецкий психолог Клаус Фопель занимается популяризацией интерактивных игр, основанных на синтезе элементов различных видов психотерапии, на принципах партнерского взаимодействия и гуманистической психологии. Он отмечал, что проведение таких игр возможно только в ситуации взаимного доверия, раскрепощённости и открытия.

С точки зрения Фопеля, использование игр в обучении иностранным языкам помогает подходить к человеку как к целостному существу, т.к. «игры задействуют интеллект и эмоции, тело и душу, сознание и бессознательное» [7, с. 173].

Данное утверждение отражает еще одну существенную характеристику интерактивного обучения – обучение, которое осуществляется в процессе взаимного доверия, как между учащимися, так и в цепочке преподаватель –ученик.

Многие учения считают интерактивные формы обучения разновидностью активных методов обучения, но выделяют их в отдельную группу, тем самым подчеркивая особую роль такого обучения в методике преподавания иностранных языков как неродных.

Для понимания интерактивного обучения как педагогического и методического термина необходимо учитывать два контекста: существование термина «межсубъектное взаимодействие» (социальный компонент образовательной среды) и взаимодействие субъекта обучения с другими компонентами процесса обучения, такими как ценностно-волевые, информационные, экспериментально-практические, технологические и результативные компоненты.

При интерактивном обучении знания, которые будет приобретать обучающийся в процессе своей деятельности и на основе взаимодействия с другими учащимися и/или преподавателем, строятся особым образом:

– проблемная формулировка задания, которая способствует повышению уровня мотивации и развивает активную творческую деятельность;

– творческая основа этой деятельности является частью теории проблемного обучения и неотъемлемой частью интерактивного обучения.

Результатом взаимодействия обучающихся в ходе такого обучения является получение знаний, которые могут быть оформлены и представлены в том или ином виде. Цель интерактивного обучения – не только достижение освоения материала всеми участниками группы, но и решение развивающих и воспитательных задач на основе учета личностно ориентированного подхода в учебном процессе, что критически релевантно для процесса преподавания иностранных языков.

Поскольку проблема интерактивного обучения чрезвычайно сложная и еще не все вопросы решены, то перед методистами стоит задача создать общенаучную целостную теорию интерактивного обучения, методически обосновать систему форм, методов и подходов, которые характерны для интерактивного обучения иностранному языку. Поскольку данный вид обучения напрямую коррелирует с целевой установкой в области овладения иностранными (неродными) языками, которая формулируется как обучение общению на языке, то подобная постановка вопроса является оправданной, насущной и требует оперативного решения на основе консенсуса мнений представителей данной корпоративной сферы.

Литература

1. Гавронская Ю. Ю. Интерактивное обучение химическим дисциплинам как средство формирования профессиональной компетентности студентов педагогических вузов: дис. ... д-ра пед. наук, 13.00.02 / Ю. Ю. Гавронская. – СПб., 2009. – 420 с.
2. Гуща Ю. В. Интерактивное обучение, теоретико-аналитический аспект // Вестник Полоцкого государственного университета, 2012.
3. Капранова Е. А. Интерактивное обучение, концептуальные основания и подходы // Вестник Полоцкого государственного университета, 2012.
4. Левин К. Разрешение социальных конфликтов. Пер. с англ. / К. Левин. – Санкт-Петербург: Речь, 2000.
5. Мид Дж. Г. Разум, я и общество (главы из книги). G. H. Mead. Mind, self and society. – Chicago, 1934.
6. Федотова Н. Л., Васильева, А. В. Особенности организации интерактивного обучения иностранным языкам // Вестник педагогических инноваций. – 2018. – 3(51). – С. 98–105.
7. Фопель К. Психологические принципы обучения взрослых / К. Фопель. – М.: Генезис, 2010. – 360 с.
8. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: Практическое пособие. – М., 2001.

УДК 811.161.1'367.3

Г. А. Анисимов

ОБОБЩЕННО-ЛИЧНОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ: ЕГО СТАТУС И СПЕЦИФИКА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ

Аннотация. В статье анализируются особенности функционирования предложений с обобщённым значением в речи, рассматриваются вопросы их типологии и изучения в старших классах национальной школы.

Ключевые слова: обобщенно-личное предложение, его значение, функция, структурное различие.

G. A. Anisimov

GENERALIZED-PERSONAL PROPOSAL

Annotation. The article analyzes the features of the functioning of sentences with a generalized meaning in speech, considers the issues of their typology and study in the senior classes of the national school.

Keywords: generalized-personal sentence, its meaning, function, structural difference.

Одной из самых противоречивых и сложных тем в преподавании русского синтаксиса в национальном педвузе и школе является тема «Обобщенно-личное предложение». Как считает С. Г. Ильенко, в русском синтаксисе остается еще немало так называемых «неопознанных синтаксических объектов» [3, с. 57]. Мы задались вопросом, насколько правомерно выделение данного типа предложения и рассмотрение его в ряду односоставных предложений, как это принято сейчас в старших классах [5, с. 238–239]. В ныне действующих школьных учебниках русского языка рассматриваемый нами тип предложений различные авторы также квалифицируют по-разному: одни выделяют их как самостоятельный структурно-семантический тип в разделе «Односоставные предложения», другие же рассматривают как разновидности определенно-личных и неопределенно-личных односоставных предложений [2], [4].

Ещё в 70-80-е годы XX века мы обосновали идею, что необходимо пересмотреть систему обучения односоставным предложениям, противопоставив их обобщенно-личным предложениям [1, с. 79–99].

К сожалению, эта идея не нашла преломления в современной лингводидактике, где превалирует традиционный подход к классификации и характеристике указанных типов предложений.

В чём же уязвимость традиционного подхода? В том, что типология односоставных предложений и обобщённо-личных строится **на разных принципах.** При исследовании собственно односоставных синтаксисты учитывают прежде всего особенности их формальной организации, а при выделении и характеристике обобщённо-личных предложений – своеобразие их семантики и функционирования в речи. В самом деле, именно принцип формальной устроенности позволяет чётко определять разновидности односоставных предложений. Этот принцип предполагает выяснить, какая же конструкция лежит в основе каждой из этих разновидностей, каков способ выражения главного члена:

● **назывные** (главный член в форме подлежащего выражается именем существительным в именительном падеже): *Мелколесье. Степь и дым. Свет луны во все концы* (С. Есенин);

● **безличные** (главный член в форме сказуемого чаще всего выражается безличным глаголом, словом категории состояния, личным глаголом в безличном значении, неопределённой формой глагола, кратким причастием в форме среднего рода): *Светает. Стало прохладно в лесу* (П. Яковлев); *В землянке душно, сыро и пахнет лежалой соломой* (Ю. Бондарев); *Не унывать, всё образуется с Божией помощью* (Ю. Седов); *Ему поручено следить за мостом* (С. Антонов);

● **определённо-личные** (главный член выражается глаголом в форме 1-го или 2-го лица настоящего и будущего времени изъявительного и повелительного наклонения): *Гляжу в озёра синие, в полях ромашки рву* ... (И. Шаферан); *Украшай своё сердце делами добра* (Е. Донская);

● **неопределённо-личные** (главный член выражается глаголом в форме 3-го лица множественного числа настоящего и будущего времени или множественного числа прошедшего времени): *На рассвете постучали в калитку, но у нас не ждут в гости в столь ранний час* (С. Алексеев); *Без букв и грамматики не учатся и математике* (посл.).

Итак, при изучении односоставных предложений чрезвычайно важно руководствоваться **принципом формальной устроенности**, а при раскрытии природы обобщённо-личных предложений следует обращать внимание **на их смысловую организацию,** а именно на характер действия, степень его обобщённости: действие, выраженное главным членом, таково, что оно может быть отнесено к любому лицу. Обобщённо-личным конструкциям свойственно не обозначать словесно деятеля, но он грамматически представлен как обобщённый. Типичной формой выражения обобщённости принято считать глагол-сказуемое в форме 2-го лица единственного числа изъявительного наклонения и 3-го лица множественного числа: *Любишь кататься – люби и саночки возить* (посл.); *По одёжке встречают – по уму провожают* (посл.) [6, с. 332].

Такая характеристика обобщённо-личных предложений вполне приемлема, но она нуждается в существенном дополнении и уточнении.

Во-первых, всякое предложение, как синтаксическая единица, обладает характерными для него строевыми, смысловыми и функциональными особенностями. Поскольку обобщённо-личные предложения лишены присущих только им конструктивных элементов, они не могут рассматриваться в одной плоскости с односоставными предложениями. Мы исходим из того, что предложение того или иного типа способно иметь – в зависимости от контекста – как конкретное значение, так и обобщённое.

Сопоставим два предложения с одним и тем же главным членом: *Лариса, милая, не уйдёшь сегодня одна* (С. Васильев). – *От судьбы не уйдёшь* (посл.). Оба эти предложения являются по структуре опреде-

лённо-личными, но первое из них выступает с конкретным значением, а второе – с обобщённым. Отсюда вытекает важнейший вывод, что сфера проявления обобщённости в русском языке гораздо шире, нежели представлена она в учебниках по синтаксису. Она охватывает круг не только односоставных предложений, но и двусоставных и сложных. Следовательно, предложение того или иного типа, какой бы оно ни было структуры, может употребляться в устной и письменной речи как в конкретном значении (действие локализовано), так и в обобщённом (действие не локализовано).

Учащимся надо показать на ярких примерах специфические черты предложений с обобщённым значением:

● **двусоставные:** *Знаете ли вы свой край родной? Нет, вы не знаете ни его истории, ни будущих свершений* (А. Миронов); *Творить добро – прекрасно* (К. Советкин);

● **односоставные определённо-личные:** *Чужую беду руками разведу, а к своей ума не приложу* (посл.); *Смотришь в воду, а видишь облака, деревья, пролетающих птиц* (Н. Сладков); *Не ищи счастья в чужом краю* (М. Ильин);

● **неопределённо-личные:** *Времена не выбирают, в них живут и умирают* (А. Кушнер); *Снявши голову, по волосам не плачут* (посл.);

● **безличные:** *Как поступать живым, как растить злато дней? Жить в радости самим и радовать друзей* (восточная мудрость); *Скорлупой грецкого ореха море не вычерпать* (посл.); *Не светило, не горело, да вдруг припекло* (посл.);

● **сложные предложения, бессоюзные:** *Назвался груздем – полезай в кузов* (посл.); *Подальше положишь – поближе возьмёшь* (посл.); *За двумя зайцами погонишься – ни одного не поймаешь* (посл.);

● **сложносочинённые**: *Разбить любой рубин недолго и несложно, но вновь соединить осколки невозможно* (Саади); *Мягко стелет, да жёстко спать* (посл.); *В гостях хорошо, а дома лучше* (посл.);

● **сложноподчинённые**: *Если заведёшь новых друзей, не забывай о старых* (Э. Роттердамский); *С кем поведёшься, от того и наберёшься* (посл.); *Не так живи, как хочется, а так, как Бог велит* (посл.); *Человека не узнаешь, пока с ним два пуда соли не съешь* (посл.) и т.д.

Перечень подобных примеров можно продолжить. Они свидетельствуют, что обобщённо-личные конструкции являются **разновидностями** тех или иных типов предложений, простых и сложных. Так, например, предложение *Соловья баснями не кормят* квалифицируется как неопределённо-личное предложение, употребляющееся в обобщённом смысле; *Что посеешь, то и пожнёшь* – сложноподчинённое предложение с придаточным местоименно-определительным, имеющее обобщённое значение; *Поспешишь – людей насмешишь* – бессоюзное сложное предложение с отношениями обусловленности, используемое в речи в обобщённом значении и т. п.

Наконец, нужно отметить, что предложения с обобщённым значением находят широкое применение в разговорной речи, в малых жанрах фольклора (в пословицах, поговорках, сказках), в произведениях художественной литературы, в публицистике. Они удобны для развития у учащихся речевых умений и воспитания у них нравственных чувств и убеждений, особенно привлекательны пословицы, которые отличаются смысловой ёмкостью и изяществом словесного оформления. Они дают меткую характеристику предметов, явлений, выражают яркую эмоционально-экспрессивную оценку жизненных ситуаций. Предложения с обобщённым значением, употребляемые в речи как пословицы, обретают особые свойства афористичности и назидательности. Неслучайно пословицы занимают столь важное место в структуре аналитических и конструктивных упражнений, направленных на формирование и совершенствование у обучающихся навыков употребления разнотипных предложений с обобщённым значением в устной и письменной речи.

Приведём несколько заданий творческого характера с использованием в основном пословичных речений.

Задание 1. Прочитайте. Сгруппируйте предложения по степени обобщённости их значения: а) предложения, в которых сообщается о действиях конкретного лица или самого автора высказывания; б) предложения, в которых говорится о действиях, относящихся к обобщённому лицу.

1. Довольно! С ясною душою пускаюсь ныне в новый путь от жизни прошлой отдохнуть (А. Пушкин). 2. Не плюй в колодец, пригодится воды напиться. 3. Журавля в небе не сули, дай прежде синицу в руки. 4. Дай, Джим, на счастье лапу мне (С. Есенин). 5. В чужой монастырь со своим уставом не ходят. 6. На душе у него было грустно и сиротливо, хотелось с кем-нибудь обменяться добрым словом (Н. Телешов). 7. По словам старого рыбака, уже год, как не ходят на затон по этой тропинке (А. Михайлов). 8. Прожитых лет не воротишь вспять (А. Сурков).9. Будь красив, да не спесив. 10. В бочку мёда ложку дёгтя не кладут. 11. Куй железо, пока горячо.

Задание 2. Из приведённых ниже высказываний выберите предложения с обобщённым значением. Аргументируйте свой выбор. Укажите отличительные особенности определённо-личных и неопределённо-личных предложений.

1. У нас скот выгоняют спозаранку. Днём нет спасения от слепней (Н. Скворцов). 2. Льва сонного не буди. 3. Вёдрами разольёшь, каплями не соберёшь. 4. Цыплят по осени считают. 5. Не

зная броду, не суйся в воду. 6. Будешь сладок – размажут, будешь горек – расплюют. 7. Высоко летаешь, да низко сядешь. 8. И без золота счастливо живут. 9. Лес рубят – щепки летят. 10. Не родись красивым, а родись счастливым.

Задание 3. Выпишите предложения с обобщённым значением. Определите их вид и объясните смысл.

Образец: 1. *Дарёному коню в зубы не смотрят* – это неопределённо-личное предложение с обобщённым значением, употребляется, когда надо сказать, что люди не проявляют недовольства подаренной (или доставшейся даром вещью).

2. *Сколько верёвку ни вить, а концу быть* – это сложноподчинённое предложение с придаточным уступки, имеющее обобщённое значение, используется тогда, когда нужно сообщить, что неблаговидные дела, поступки, сколько бы они ни продолжались, становятся всем известны, им приходит конец.

1. На чужой роток не накинешь платок. 2. Близок локоть, да не укусишь. 3. И медведя плясать научат. 4. На одну лошадь не наденешь два седла. 6. Готовь сани летом, а телегу зимой. 7. К большому терпенью придёт и уменье. 8. Двери отворили, а нас не пустили.

Задание 4. Подберите пословицы, соответствующие по смыслу следующим высказываниям.

1. Сам затеял что-то хлопотливое, неприятное, сам и выпутывайся. Говорится тогда, когда кто-либо устраняется от чего-либо, не хочет помочь в чём-то.

2. Многие не хотят или не могут ждать одного.

3. Перед тем, как сделать, решить что-либо ответственное, серьёзное, тщательно обдумай, всё предусмотри.

4. О чём-либо судят лишь по конечным итогам. Говорится тогда, когда преждевременно судят о результатах чего-нибудь.

Для справок: *Цыплят по осени считают; Семеро одного не ждут; Семь раз отмерь, один раз отрежь; Сам кашу заварил, сам и расхлёбывай.*

Задание 5. Выберите из приведённых высказываний безличные предложения с обобщённым значением. Укажите в каждом из них главный член и определите способ его выражения.

1. За стёклами окон по-прежнему вьюжило (П. Богатырёв). 2. Нельзя ли дождь унять (И. Крылов). 3. В заброшенном саду сорнякам привольно. 4. В полях немало борозд, ям, невидимых при луне (И. Бунин). 5. Умные речи приятно слушать. 6. Хуже всего на свете глупого учить. 7. С лица не воду пить. 8. Здоровью цены нет. 9. Время красит, безвременье старит.

Задание 6. Допишите пословицы. Определите вид и значение каждого предложения. Скажите, о чём свидетельствует многообразие структурных различий высказываний с обобщённым значением.

1. Шила в мешке ... 2. Яйца курицу... 3. Вашими бы устами... 4. Лучше поздно ... 5. Не шепчи глухому, не мигай ... 6. Слезами горю ... 7. Жизнь дана ... 8. Живы родители – почитай, померли ... 9. В каком народе живёшь...

Для справок: на добрые дела; того и обычая держись; не утаишь; поминай; не поможешь; чем никогда; слепому; да мёд пить.

Задание 7. В приведённых примерах найдите предложения с обобщённым значением. Назовите их отличительные особенности.

1. Не учи рыбу плавать. 2. Не хочу быть пророком, но верю в светлое будущее своей страны (К. Иванов). 3. Криком ворон пугают, а не дела решают. 4. Ни днём, ни ночью нет покоя (М. Булгаков). 5. Чему быть, того не миновать. 6. Не знаешь, где найдёшь и где потеряешь. 7. От сумы и тюрьмы не зарекайся.

Задание 8. Пользуясь словарями, объясните значение пословиц. Определите вид каждого предложения.

1. Вчера не угонишь, а от завтра не уйдёшь. 2. Всякое семя сеют в своё время. 3. Жить было тихо, да от людей лихо. 4. За одного битого двух небитых дают. 5. Сытый голодного не разумеет. 6. Береги платье снову, а честь смолоду. 7. Легко добыто, легко и прожито. 8. Без охоты неспоро у работы. 9. Хвались, да не поперхнись. 10. Взял – потащил, а сорвалось – не спрашивай.

Задание 9. Распределите предложения с обобщённым значением по синонимическим группам. Определите их вид и смысл.

1. Слово не воробей, вылетит – не поймаешь. 2. Из песни слова не выкинешь. 3. Ешь пирог с грибами, да держи язык за зубами. 4. Люби дело – станешь мастером. 5. Грудь нараспашку, язык на плечо. 6. Терпение и труд всё перетрут. 7. Конь вырвется – догонишь, а слова сказанного не воротишь. 8. Без труда не вынешь и рыбку из пруда. 9. Взялся за гуж, не говори, что не дюж. 10. Дело мастера боится. 11. Нет без явно усиленного трудолюбия ни талантов, ни гениев (Д. Менделеев).

Задание 10. Прочитайте. Сравните предложения с обобщённым значением в чувашском и русском языках. Укажите, какой формой выражен в них главный член предложения. Подберите пять–шесть чувашских пословиц и переведите их на русский язык.

Образец: 1. *Пурăнатпăр та, витĕр курăнатпăр* (Живём не худо, да только насквозь просвечиваем); 2. *Шыва ўкмесĕрех çырана ан хыпала* (Не упавши в воду, не щупай берега). 3. *Чулпа перекене çăкăрпа пер* (Бросающему в тебя камень кинь хлеба).

Задание 11. Продолжите разговор двух лиц. Один из собеседников сетует, что у него ничего не получается со строительством гаража для автомашины, другой успокаивает его, воодушевляет, чтобы начатое дело завершилось благополучно. В диалоге постарайтесь использовать побольше пословиц на заданную тему.

– Чем порадуешь, дружище? Приступил к закладке фундамента гаража?

– Ещё нет. Только навёз кирпичей ...

– Лиха беда начало. Не падай духом.

– Трудностей много.

– Как говорят мудрецы, благословенны трудности, ими растём ...

Литература

1. Анисимов Г. А. Изучение синтаксиса русского языка в чувашской школе: пособие для учителей. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 1981. – 240 с.

2. Бабайцева В. В., Чеснокова Л. Д. Русский язык. Теория: учебник для 5–9 классов общеобразовательных учебных заведений. – М.: Просвещение, 1992. – 417 с.

3. Ильенко С. Г. Концепция синтаксических единиц В. А. Белошапковой и вопрос о «неопознанных синтаксических объектах» // Традиционное и новое в русской грамматике: Сборник статей памяти Веры Арсеньевны Белошапковой. – М., 2001. – https. //cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-sintaksicheskom-statuse-obobschennolichnyh-predlozheniy-v-russkom-yazyke

4. Разумовская М. М., Львова С. И., Капинос В. И., Львов В. В. Русский язык: учебник для 8 класса общеобразовательных учреждений / под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. – М.: Дрофа, 1998. – 272 с.

5. Сабаткоев Р. Б. и др. Русский язык: учеб. для 10–11 кл. нац. школ РСФСР / Р. Б. Сабаткоев, М. В. Панов, Л. З. Шакирова. – СПб.: Просвещение, 1992. – 367 с.

6. Современный русский литературный язык: учебник / П. А. Лекант, Н. Г. Гольцова, В. П. Жуков и др.; под ред. П. А. Леканта. – М.: Высшая школа, 2001. – 462 с.

УДК 373.1

С. А. Арефьева, О. В. Арефьева

РУССКИЙ ЯЗЫК В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье раскрываются возможности русского языка в поликультурной образовательной среде вуза для реализации целей обучения, развития и воспитания студентов, описывается структура поликультурной образовательной среды на примере Марийского государственного университета.

Ключевые слова: русский язык, русский язык как иностранный, поликультурная образовательная среда.

S. A. Arefeva, O. V. Arefeva

RUSSIAN LANGUAGE IN A POLICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMEN

Annotation. The article reveals the possibilities of the Russian language in the multicultural educational environment of a university to achieve the goals of teaching, development and upbringing of students, describes the structure of a multicultural educational environment using the example of Mari State University.

Keywords: Russian language, Russian as a foreign language, multicultural educational environmentIn the article.

В настоящее время русский язык изучается во многих высших учебных заведениях за рубежом. Вместе с тем и в российских вузах за последние десятилетия значительно увеличилось количество иностранных студентов, что актуализировало проблему обучения русскому языку как иностранному, в частности, разработку и апробацию новых форм и методов обучения и воспитания иностранных студентов в поликультурной образовательной среде вуза.

Русский язык – создатель и хранитель культурных ценностей русского народа, что само по себе предполагает знание культуры народа как основы овладения языком и приобретения умений и навыков культуры русской речи, необходимых иностранным студентам, прибывшим на обучение в вузы Российской Федерации, для успешного освоения всех дисциплин, преподавание которых ведется на государственном языке России.

Успешность изучения русского языка как иностранного зависит от ряда социокультурных условий, одним из которых выступает социально-культурная адаптация иностранных обучающихся в новых условиях жизнедеятельности, овладение знаниями духовно-нравственной культуры, нормами и правилами светской и религиозной культуры народов России.

Марийский государственный университет как национальный вуз осуществляет образовательную деятельность в условиях поликультурной среды, поскольку в нем обучаются марийцы, русские, чуваши, татары и другие представители нашей многонациональной страны, стран ближнего и дальнего зарубежья.

Русский язык в поликультурной образовательной среде занимает особое место: с одной стороны, он является предметом изучения, с другой – средством, с помощью которого обучающиеся не только адаптируются в новых социально-культурных условиях, но и изучают другие предметы, предусмотренные учебными планами различных направлений подготовки.

Образовательная деятельность в условиях поликультурной среды вуза осуществляется по программам подготовительного отделения, бакалавриата, магистратуры и дополнительного образования.

В Марийском государственном университете, как и во многих других вузах, существует подготовительное отделение для иностранцев, цель которого – помощь в изучении русского языка и подготовка иностранцев к поступлению в высшие образовательные заведения Российской Федерации, вузы, магистратуру, аспирантуру. При этом основная часть учебного времени на подготовительном отделении отводится на изучение русского языка.

Поступившие на первый курс университета и получающие образование по программам бакалавриата погружаются в информационную образовательную среду вуза, «учатся извлекать необходимую учебную информацию из различных источников, в первую очередь, из учебных текстов на русском языке» [1, с. 47]. Текст (на бумажном или электронном носителе) выступает основной дидактической единицей на занятиях по русскому языку как иностранному. Умение работать с текстом необходимо для развития всех видов речевой деятельности: чтения, слушания, аудирования и письма.

На первом курсе на всех факультетах университета русские и иностранные студенты изучают дисциплину «Русский язык и культура речи», а для групп иностранных студентов дополнительно введена дисциплина «Русский язык как иностранный».

Профессиональная подготовка будущих преподавателей русского языка как иностранного осуществляется при обучении по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, направленность (профиль) подготовки «Русский язык как иностранный». Студенты-иностранцы получают возможность познакомиться с теорией и методикой обучения русскому языку как иностранному, государственной системой тестирования по русскому языку как иностранному, изучить такие дисциплины специальной подготовки, как «Лингвострановедческий аспект русского языка как иностранного», «Текст на уроках русского языка как иностранного», «Урок русского языка как иностранного» и другие. При этом используются разнообразные формы, методы, приемы и подходы к обучению русскому языку как иностранному:

– текстовый подход [2];

– интерактивное обучение [3];

– дистанционное обучение;

– технологии [4];

– аудиторное взаимообучение русских и иностранных студентов (совместное выполнение заданий, работа в парах и группах постоянного и сменного состава и др.);

– коммуникативный метод и метод самостоятельной работы;

– патронаж студентов русской группы над студентами национальных групп (студенческое кураторство).

В Марийском государственном университете открыта магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, направленность (профиль) программы «Русский язык как иностранный», которая готовит выпускников к осуществлению профессиональной деятельности в области образования и науки и решению задач профессиональной деятельности: педагогической, проектной, методической.

Поликультурная образовательная среда Марийского государственного университета пронизывает все структурные подразделения вуза, включая институт дополнительного образования, институт национальной культуры и межкультурной коммуникации.

В рамках института дополнительного образования организована переподготовка по дополнительной профессиональной образовательной программе профессиональной переподготовки «Теория и методика преподавания дисциплин профессиональной подготовки преподавателей русского языка как иностранного в образовательной организации высшего образования»; реализуется дополнительная профессиональная программа «Русский язык как иностранный» для студентов и выпускников вузов; осуществляется обучение русскому языку студентов-иностранцев с использованием инструментов LMS MOODLE.

Русский язык, обладающий когнитивной, аккумулятивной, мыслеформирующей и другими функциями, предоставляет большие возможности преподавателям русского языка как родного, неродного и иностранного, а также студентам всех национальностей для организации и осуществления научно-исследовательской деятельности.

Так, в Марийском государственном университете разрабатываются гранты по проблемам изучения и использования русского языка в рамках проектов Фонда «Русский мир», РФФИ; осуществляется участие преподавателей в международных конференциях по вопросам изучения русского языка и публикация в международных изданиях (в том числе статей, индексируемых в изданиях Web of Science, Scopus, журналах ВАК, в изданиях РИНЦ); проводятся семинары для преподавателей русского языка как неродного и иностранного и учителей национальных школ на базе института национальной культуры и межкультурной коммуникации Марийского государственного университета; издано учебно-методическое пособие «Русский язык и литература в этнокультурной образовательной среде» [5], участвовавшее во II Международном отраслевом конкурсе изданий для высших учебных заведений «Университетская Книга-2019» и отмеченное Грамотой в номинации «Лучшее учебное издание по проблемам образования и педагогической науки».

Большие возможности для целей обучения, развития и воспитания в поликультурной образовательной среде вуза предоставляет внеаудиторная работа, экскурсии, выходы в национальные музеи и театры, посещение выставок и т.д. Ежегодными в Марийском государственном университете стали Дни национальной культуры, Фестиваль национальных праздников, организуемые и проводимые факультетом иностранных языков МарГУ, участие иностранных студентов вместе с кураторами в массовых народных праздниках (Масленица, Ураза, Сабантуй и др.), позволяющие погрузиться в многонациональную культуру Российской Федерации.

Литература

1. Арефьева С.А. Русский язык как иностранный в информационной образовательной среде вуза / С.А. Арефьева, О. В. Арефьева // Наука в современном информационном обществе (Sciences in the modern information society XIX): материалы XIX межд. науч.-пр. конференции 28-29 мая 2019. – 2019, North Charleston: USA. – С. 47–49.

2. Arefeva O.V. Text as a Basic Didactic Unit into Teaching Russian as a Foreing Language (Текст как базовая дидактическая единица в преподавании русского языка как иностранного) / O.V. Arefeva, N.A. Birykova, S.A. Arefeva, T.A. Volkova, A.O. Sidikova // Abstracts and Proceedings of INTCESS 2019 – 6th International Conference on Education and Social Sciences. 4-6 February 2019. – Dubai: UAE. – Pp. 453–456.

3. Arefeva S.A. Teaching Russian as a foreign language on interactive basis (Обучение русскому языку как иностранному на интерактивной основе) / S.A. Arefeva, O.V. Arefeva, N.A. Birykova // Proceedings of INTCESS 2018 – 5th International Conference on Education and Social Sciences. 5–7 February 2018. – Istanbul: Turkey–Pp. 1008–1013.

4. Арефьева О.В. Использование технологии case-study в обучении русскому языку как иностранному / Arefeva O.V., Birykova N.A., Arefeva S.A., Volkova T.A. // Abstracts and Proceedings of INTCESS 2019 – 7th International Conference on Education and Social Sciences. July, 2019. – Dubai:UAE.

5. Русский язык и литература в этнокультурной образовательной среде: уч.-метод. пособие / Мар. гос. ун-т; Р.А. Кудрявцева, О.В. Арефьева, С.А. Арефьева и др.; сост. Р.А. Кудрявцева и др. – Йошкар-Ола, 2018. – 163 с.

УДК 37.013, 371.8

В. Н. Базылев

ТЕАТРАЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПОЛИЛИНГВАЛЬНОМ КЛАССЕ (на примере авторского учебного комплекса «Театральные чтения»)

Аннотация. Статья знакомит с инновационными подходами в организации учебных занятий по русскому языку в полилингвальном классе и ситуации инклюзии. Предлагается новое теоретическое осмысление факта цифрового обучения в российской школе. Представляется новый авторский учебный комплекс «Театральные чтения», демонстрирующий системные возможности применения театральной и облачной технологии на уроке русского языка.

Ключевые слова: цифровое обучение, театральная методика, облачная технология, полилингвальный класс, инклюзия.

V. N. Bazylev

THEATRE TECHNOLOGY DURING RUSSIAN LESSONS IN THE POLYLINGUAL SCHOOL (on the example of the author's educational complex «Dramalogue»)

Annotation. The article introduces an innovative approaches during Russian lessons in the polylingual school and the situation of inclusion. A new theoretical understanding of the fact of digital education is proposed. The author presents a new educational complex «Dramalogue», which demonstrates the system capabilities of the use of theatrical and cloud technology during Russian lessons.

Keywords: digital education, theatrical technique, cloud technology, multilingual class, inclusion.

В настоящее время для педагогического сообщества актуальным является поиск разнообразных путей и актуальных технологий обучения языку – языку родному, языку межнационального общения (русскому как неродному), языку иностранному (в том числе русскому языку как иностранному).

В интервью газете «Известия» Министр просвещения России О. Ю. Васильева на это обратила особое внимание.

«Что касается новых подходов, в первую очередь, конечно, информационные технологии должны стать инструментарием для наших учителей. Надо научиться правильно с ними работать, и мы будем предоставлять в этом всю необходимую помощь <…> . У нас уже есть образовательная платформа для этого – Российская электронная школа. Уже сейчас на своем старте она содержит свыше 92 тыс. уникальных заданий и занятий, доступных онлайн. Есть лабораторные задания, библиотечные и архивные материалы, театральные и музыкальные спектакли. Для преподавателей такая платформа очень полезна, можно посмотреть лучшие уроки, составить из предлагаемого материала свой план занятия» [5].

Наши встречи с соотечественниками, информация на эту тему из разных стран, опыт преподавания русского языка – как родного, неродного, так и как иностранного – соотечественниками разных возрастов и в самых различных лингвистических условиях убеждают нас в том, что необходимо создание специальных учебных комплексов, рассчитанных не только на школьное обучение, но и на семейное или кружковое (групповое) обучение, как при помощи профессиональных учителей, так и родителей (взрослых людей), не имеющих специального педагогического образования, но неравнодушных к проблеме обучения русскому языку и русской культуре в условиях иноязычного культурного ареала.

Очевидно, что основными целями подобного комплекса будут:

– сохранение русского языка как средства общения в русскоязычной семье или в семьях «смешанных» браков, где представлен «диалогический билингвизм», т.е. такая языковая ситуация, когда любой язык родителей используется на равных в зависимости от ситуации общения:

– расширение речевой компетенции детей, выход за пределы «семейного» языка до уровня русского литературного языка, русской литературы и культуры в их актуальном и историческом многообразии,

– преподавание особенностей в восприятии российской действительности, ее истории.

Приступая к решению названных выше задач, мы начали с подготовки серии навигаторов – учебных пособий, которая, в конечном итоге, вылилась в учебно-методический комплекс «Театральные чтения» [1–4].

Какие же задачи ставили мы перед собой? Прежде всего – научить детей: билингвов и полилингвов – русскому языку и, кроме того, познакомить их с русской культурой в том объеме, в котором ею владеют российские школьники.

В нашем случае под термином «театральная технология» понимается комплекс действий обучающихся: чтение, анализ (иноязычных – для полилингвальной аудитории) источников, дискуссию и обсуждение выявленной проблемы, завершающиеся театральной постановкой. Именно с этой целью авторами были отобраны в качестве текстов-образцов и исходных текстов лучшие образцы русского театра, не только драматического, но и кукольного, оперного, а также оперетты. Основному учебному пособию, а также рабочим тетрадям предпослан навигатор курса, ориентируясь на который обучающийся и учитель могут комбинировать при помощи методического конструктора различные виды деятельности. Как на уроке, так и во внеурочной работе, в т.ч. в самостоятельной работе обучающегося. Авторы сочли также необходимым учесть потенциальную возможность использования своего учебного пособия в условиях инклюзивного образования (хотя бы частично). С этой целью в методическом конструкторе предлагается не только ориентация на чтение как вид речевой деятельности, но и на визуализацию материала и на его аудиовосприятие.

Навигатор строится по принципу «открытой методики» и содержит необходимые для учителя методические и дидактические указания. Это касается, в первую очередь, творческих заданий. Их педагогическая и методическая ценность, по нашему мнению, состоит в том, что они являются результатом педа-

гогического сотрудничества взрослых и детей, основанного на добрых отношениях между учащимися и воспитателями и прививающего интерес к русскому языку и культуре.

Наш комплекс нельзя, конечно, рассматривать как систематический учебный курс. Это своеобразная «копилка» материалов и методических приемов, из которых преподаватель может выбрать то, что считает необходимым для себя и своих учеников. Мы работали над пособием с большим удовольствием и надеемся, что оно будет полезно всем, кто уже знает русский язык или впервые входит в мир русского слова.

Приводим некоторые фрагменты пособия в качестве иллюстрации к сказанному выше.

Навигатор «Театральные чтения – 1» адресован школьникам русскоязычных и билингвальных общеобразовательных российских школ (начальная ступень), билингвам русскоязычных образовательных учреждений за рубежом (начальная ступень), а также участникам курсов РКИ (1 сертификационный уровень). Контент учебного пособия: С. Я. Маршак «12 месяцев», кукольный спектакль «По щучьему велению», опера «Золотой ключик, или Приключения Буратино», пьеса А. Н. Островского «Снегурочка».

Фрагмент. Мероприятие, Идем в кукольный театр. Сегодня в программе спектакль «По щучьему велению».

О кукольном театре: Кукольный театр – это особый вид театрального представления, в котором вместо актеров (или наряду с актерами) действуют куклы. Истоки кукольного театра – в языческих обрядах наших предков, играх с различными изображениями людей и животных.

Краткое содержание спектакля-сказки:

«По щучьему велению» – это русская народная сказка. Главные герои: Емеля, щука, что исполняла его желания, царь, дочка царя Марья, что замуж за Емелю вышла.

Краткое содержание. Емеля однажды пошел за водой и поймал щуку. Та пообещала все его желания исполнять, коли отпустит. С тех пор лишь скажет Емеля: «по щучьему веленью», как вся работа делалась. Полюбила его дочь царя Марья, но царь их обоих в бочку закрыл и в море бросил от злости и зависти к Емеле. Но они не только выжили, а и дворец дивный выстроили. Царь отдал Марью Емеле в жены и царство свое, чтобы Емеля его не сгубил из мести.

Выполняем задания:

1. Прочитайте отрывок из сказки «По щучьему велению».

А в ту пору царь ехал на охоту и видит: стоит дворец, где раньше ничего не было.

– Это что за невежа без моего дозволения на моей земле дворец поставил?

И послал узнать-спросить: «Кто такие?» Послы побежали, стали под окошком, спрашивают.

Емеля им отвечает:

– Просите царя ко мне в гости, я сам ему скажу.

Царь приехал к нему в гости. Емеля его встречает, ведет во дворец, сажает за стол. Начинают они пировать. Царь ест, пьет и не надивится:

– Кто же ты такой, добрый молодец?

– А помнишь дурачка Емелю – как приезжал к тебе на печи, а ты велел его со своей дочерью в бочку засмолить, в море бросить? Я – тот самый Емеля. Захочу – все твое царство пожгу и разорю.

Царь сильно испугался, стал прощенья просить:

– Женись на моей дочери, Емелюшка, бери мое царство, только не губи меня!

Тут устроили пир на весь мир. Емеля женился на Марье-царевне и стал править царством.

Тут и сказке конец, а кто слушал – молодец.

2.Ответьте на вопросы:

Расскажи, как ты понял главную мысль сказки-спектакля.

Как правильно понять русскую пословицу *Не знаешь, где найдешь, где потеряешь?*

Как ты думаешь, чему учит сказка-спектакль?

Нарисуй персонажей сказки-спектакля для выставки.

Навигатор «Театральные чтения – 2» адресован школьникам русскоязычных и билингвальных общеобразовательных российских школ (средняя ступень), билингвам русскоязычных образовательных учреждений за рубежом (средняя ступень), а также участникам курсов РКИ (1 и 2 сертификационные уровни). Контент учебного пособия: Д. И. Фонвизин «Недоросль». Сатирическая комедия. Комедия нравов; А. С. Пушкин «Моцарт и Сальери». Историческая сценка; А. П. Чехов «Медведь». Шутка-комедия в одном действии; В. В. Маяковский «Клоп». Феерическая комедия; Е. Л. Шварц «Дракон». Пьеса-сказка; А. Н. Арбузов «Мой бедный Марат». Мелодрама; М. И. Глинка «Руслан и Людмила». По одноимённой поэме А. С. Пушкина с сохранением стихов подлинника. Либретто; К. Р. Щедрин «Мертвые души». Оперные сцены. Либретто.

Фрагмент. Мероприятие 5. Идем в театр. Русский театр XIX века. А.П. Чехов «Медведь».

Пьеса «Медведь». Шутка в одном действии. Шутка. Драматическое произведение для театрального представления. Пьеса посвящена Николаю Николаевичу Соловцову (настоящая фамилия – Фёдоров) – актер, режиссер. Происходил из дворянской семьи. Рано проявил актёрский талант, участвовал в гимназических и домашних спектаклях. В 1882 году Соловцов впервые попадает на столичную сцену, играет в

Александринском театре в Санкт-Петербурге, затем в составе труппы М. В. Лентовского в Москве и Нижнем Новгороде. В 1884 году состоялся дебют Соловцова-режиссёра, он ставит спектакли в московском Немецком клубе.

Краткое содержание пьесы: К помещице Поповой Елене Ивановне, у которой умер супруг, приезжает хозяин соседнего поместья – Григорий Степанович Смирнов. Он нуждается в деньгах и требует вернуть долг покойного мужа Елены Ивановны. Помещица, в связи с отъездом приказчика по делам просит подождать пару дней. Смирнову необходимо заплатить проценты по закладной, он отказывается ждать и затевает ссору, в ходе которой вызывает вдову на дуэль. Попова принимает вызов, приносит пистолеты и просит Смирнова научить её стрелять. Действия Елены Ивановны приводят помещика в восторг, мало того, он в неё влюбляется и признается ей в любви. Попова отвечает ему взаимностью.

Задание 1. Прочитайте текст.

Попова. Извольте убираться вон!

Смирнов. Не угодно ли вам быть повежливее?

Попова (сжимая кулаки и топая ногами). Вы мужик! Грубый медведь! Бурбон! Монстр!

Смирнов. Как? Что вы сказали?

Попова. Я сказала, что вы медведь, монстр!

Смирнов (наступая). Позвольте, какое же вы имеете право оскорблять меня?

Попова. Да, оскорбляю... ну, так что же? Вы думаете, я вас боюсь?

Смирнов. А вы думаете, что если вы поэтическое создание, то имеете право оскорблять безнаказанно? Да? К барьеру!

Лука. Батюшки!.. Угодники!.. Воды!

Смирнов. Стреляться!

Попова. Если у вас здоровые кулаки и бычье горло, то, думаете, я боюсь вас? А? Бурбон вы этакий!

Смирнов. К барьеру! Я никому не позволю оскорблять себя и не посмотрю на то, что вы женщина, слабое создание!

Попова (стараясь перекричать). Медведь! Медведь! Медведь!

Задание 2. В каком значении употреблено в тексте слово «медведь»?

1. Крупное хищное всеядное млекопитающее с большим грузным, покрытым густой шерстью телом и короткими ногами. 2. Крупный, сильный, но грузный и неуклюжий человек, внешним видом и своими действиями напоминающий такое животное. 3. Малокультурный, невоспитанный, грубый человек. Подберите синонимы к слову медведь.

Задание 3. Значение слова «бурбон» определено по словарю Ефремовой: Бурбон – Грубый, невежественный человек. Значение слова «Бурбон» по словарю Ожегова: Бурбон – Грубый, невежественный и властный человек. Значение слова «Бурбон» по словарю Ушакова: БУРБОН, бурбона, м. (разг. устар.). Грубый и невежественный человек, первонач. об офицере, выслужившемся из солдат. (От имени французской королевской династии Bourbon). Подберите синонимы к слову «бурбон».

Задание 4. Значение слова «монстр» определено по словарю Ефремовой: Монстр – 1. Существо – животное, человек – с врожденными недостатками; чудовище, урод. 2. перен. Тот, кто резко – и обычно в худшую сторону – отличается от других своими нравственными качествами. Значение слова «Монстр» по словарю Ожегова: Монстр – Чудовище, урод. Монстр в Энциклопедическом словаре, Монстр – (франц. monstre) – чудовище, урод. Значение слова «Монстр» по словарю Ушакова: МОНСТР, монстра, м. (фр. monstre – чудовище) (ритор, или бран.). То же, что чудовище во 2 знач. Подберите синонимы к слову «монстр».

Задание 5. Можно ли слова «медведь», «бурбон», «монстр» считать синонимами в предложении *«Грубый медведь! Бурбон! Монстр!»* (Чехов)? Почему?

Задание 6. Найдите в тексте реплики Смирнова и охарактеризуйте его речь. Можно ли увидеть через речь характер героя? Какой же это характер?

Попова (возмущенная, потрясает револьвером). Стреляться! К барьеру!

Смирнов. Сошел с ума... Ничего не понимаю... (Кричит.) Человек, воды!

Попова (кричит). К барьеру!

Смирнов. Сошел с ума, влюбился, как мальчишка, как дурак! (Хватает ее за руку, она вскрикивает от боли.) Я люблю вас! (Становится на колени.) Люблю, как никогда не любил! Двенадцать женщин я бросил, девять бросили меня, но ни одну из них я не любил так, как вас... Разлимонился, рассиропился, раскис... стою на коленях, как дурак, и предлагаю руку... Стыд, срам! Пять лет не влюблялся, дал себе зарок, и вдруг втюрился, как оглобля в чужой кузов! Руку предлагаю. Да или нет? Не хотите? Не нужно! (Встает и быстро идет к двери.)

Попова. Постойте... Смирнов (останавливается). Ну?

Попова. Ничего, уходите... Впрочем, постойте... Нет, уходите, уходите! Я вас ненавижу! Или нет... Не уходите! Ах, если бы вы знали, как я зла, как я зла! (Бросает на стол револьвер.) Отекли пальцы от ЭТОЙ мерзости... (Рвет от злости платок.) Что же вы стоите? Убирайтесь!

Смирнов. Прощайте.

Попова. Да, да, уходите!... (Кричит.) Куда же вы? Постойте... Ступайте, впрочем. Ах, как я зла! Не подходите, не подходите!

Смирнов (подходя к ней). Как я на себя зол! Влюбился, как гимназист, стоял на коленях... Даже мороз по коже дерет... (Грубо.) Я люблю вас! Очень мне нужно было влюбляться в вас! Завтра проценты платить, сенокос начался, а тут вы... (Берет ее за талию.) Никогда этого не прощу себе...

Попова. Отойдите прочь! Прочь руки! Я вас... ненавижу! К ба-барьеру!

Задание 7. Значение слова разлимониться – охмелеть; прийти в слишком благодушное состояние, раскиснуть. Подберите синонимы к слову «разлимонился».

Задание 8. Значение слова рассиропливаться, впадать в сентиментальное состояние. Подберите синонимы к слову «рассиропился».

Задание 9. Значение слова *раскисать* – чахнуть, сникать, поникать, расслабляться, успокаиваться, хилеть, ослабевать, умаяться, дряхлеть, слабеть. Подберите синонимы к слову «раскис».

Задание 10. Определите способ образования слов *рассиропился, раскис, разлимонился.*

Задание 11. Опишите модель, по которой построены данные слова.

Задание 12. Прочитайте диалог между Смирновым и Поповой.

Смирнов. А у меня теперь такое настроение, что если я завтра не заплачу процентов, то должен буду вылететь в трубу вверх ногами. У меня опишут имение!

Попова. Послезавтра вы получите ваши деньги.

Смирнов. Мне нужны деньги не послезавтра, а сегодня.

Попова. Простите, сегодня я не могу заплатить вам.

Смирнов. А я не могу ждать до послезавтра.

Попова. Что же делать, если у меня сейчас нет!

Смирнов. Стало быть, не можете заплатить?

Попова. Не могу...

Смирнов. Гм!.. Это ваше последнее слово?

Попова. Да, последнее.

Смирнов. Последнее? Положительно?

Попова. Положительно.

Смирнов. Покорнейше благодарю. Так и запишем. (Пожимает плечами.) А еще хотят, чтобы я был хладнокровен! Встречается мне сейчас по дороге акцизный и спрашивает: «Отчего вы всё сердитесь, Григорий Степанович?»

Задание 13. Выпишите слова, обозначающие время.

Задание 14. К какой части речи относятся выписанные слова?

Задание 15. В каком значении употреблено в тексте слово «сейчас»? 1. В тот же момент, немедленно, сразу. // В самом скором времени; скоро, очень быстро. 2. В настоящее время, теперь. // Только что (о недавно прошедшем событии).

Задание 16. В каком значении употреблено в тексте слово «завтра»? 1. Следующий за сегодняшним днем. 2. Будущее время, следующий момент. 3. То, что будет существовать, произойдет в будущем, потом.

Задание 17. В каком значении употреблено в тексте слово «послезавтра»? 1. Через день после сегодняшнего дня. 2. На следующий день после завтрашнего дня.

Задание 18. Выберите из предложенных текстов тот, в котором раскрыта основная идея.

Задание 19. Напишите характеристику на Попову. Напишите характеристику на Смирнова.

Навигатор «Театральные чтения – 3» адресован школьникам русскоязычных и билингвальных общеобразовательных российских школ (старшая ступень), билингвам русскоязычных образовательных учреждений за рубежом (старшая ступень), а также участникам курсов РКИ (3 и 4 сертификационный уровень). Контент учебного пособия: пьеса Н. В. Гоголя «Женитьба»; пьеса А. Н. Островского «Бесприданница»; пьеса В. В. Маяковского «Баня»; опера П. И. Чайковского «Пиковая дама»; опера С. С. Прокофьева «Война и мир»; мюзикл А. К. Гладкова «Давным-давно»; оперетта К. Я. Листова «Севастопольский вальс».

Фрагмент. Идем в театр оперетты. Сегодня в программе оперетта К. Я. Листова «Севастопольский вальс».

«Севастопольский вальс» – героико-романтическая оперетта, которую написал в 1961 году композитор Константин Листов, авторы либретто: Елена Гальперина и Юлий Анненков. Лейтмотивом оперетты является мелодия появившегося в 1955 году «Севастопольского вальса».

Краткое содержание оперетты:

«Севастопольский вальс» – самая известная и популярная героическая оперетта Константина Листова. В ее основе – одноименная песня, которая стала основным стержнем будущей постановки и, пережив свое второе рождение, на долгие годы утвердилась в новом для себя жанре. В центре сюжета – еще ничего не успевшие сделать в своей жизни молодые севастопольцы, на долю которых выпала война. Отто-

го, что любовь нашла их в час тяжких испытаний, история, рассказанная со сцены ярким языком театра, становится еще более трогательной. Первое действие происходит в 1942 году в дни героической обороны на Инкерманских высотах, второе – вскоре после окончания войны в Севастополе, когда герои – лейтенант Дмитрий Аверин и медсестра Любаша, а также их однополчане – встречаются вновь.

Прослушайте и прочитайте текст вальса, положенного в основу сюжета оперетты. «Севастопольский вальс», слова Г. Рублева, музыка К. Листова, поет Георг Отс.

Тихо плещет волна,

Ярко светит луна; <…>

Выполняем задания:

1. Познакомьтесь с реалиями, которые важны для понимания сюжета спектакля.

Севастополь – город на побережье Чёрного моря на полуострове Крым. Незамерзающий морской торговый и рыбный порт, промышленный, научно-технический и культурно-исторический центр. Носит звание «Город-Герой». В Севастополе расположена главная военно-морская база Черноморского флота Российской Федерации.

(подробнее об истории Севастополя можно прочитать: https://ru.wikipedia.org/wiki/-История_Севастополя)

Малахов курган – тактически важная высота Севастополя на Корабельной стороне. Прославлен героической обороной русскими войсками во время Крымской войны против англо-французских войск в 1854–1855 годах и в 1942 году советскими войсками во время Великой Отечественной войны против немецких захватчиков.

2. Выберите из спектакля эпизоды, важные для раскрытия его идеи.

3. Оцените важность эпизодов, их значение для раскрытия темы спектакля.

4. Найдите в спектакле фрагменты, в которых раскрывается идея, выраженная в заглавии – «Севастопольский вальс».

5. Подтвердите идею спектакля, выраженную автором, или дайте собственную формулировку идеи спектакля.

6. Оцените значение следующих событий (эпизодов спектакля), важных для развития сюжета: письмо Нины Аверину – бой за Инкерман – встреча Любы и Аверина – встреча Нины и Аверина – праздничный вечер в Доме офицеров – помощь Рахмета – последние объяснения героев.

Комментарий: Дом офицеров – военное учреждение культуры, территориальный объект культуры и искусства Министерства обороны в военном округе (группе войск), на флоте и в гарнизоне вооружённых сил России, советского и современного периодов.

7. Отберите наиболее значимые фрагменты спектакля для его основных сюжетных линий.

8. Перескажите сюжет спектакля-оперетты сначала по одной повествовательной линии, а затем – по нескольким повествовательным линиям.

9. Выберите из спектакля те фрагменты (сцены), которые повлияли на ваше отношение к событиям. Расскажите об этих фрагментах.

10. Сформулируйте собственную оценку событий, представленных на сцене – исторических и личных (семейных).

11. Отберите сначала те сцены, в которых содержатся прямые, а затем те, в которых содержатся косвенные характеристики персонажей.

Литература

1. Базылев В. Н., Дутко Н. П., Чекийска-Иванова Д. Б. Театральные чтения: учебное пособие. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2019. – 271 с.

2. Базылев В. Н., Дутко Н. П., Чекийска-Иванова Д. Б. Театральные чтения –1: учебное пособие, рабочая тетрадь. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2019. – 47 с.

3. Базылев В. Н., Дутко Н. П., Чекийска-Иванова Д. Б. Театральные чтения –2: учебное пособие, рабочая тетрадь. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2019. – 36 с.

4. Базылев В. Н., Дутко Н. П., Чекийска-Иванова Д. Б. Театральные чтения –3: учебное пособие, рабочая тетрадь. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2019. – 66 с.

5. Васильева О. Ю. Необходимо знать, кто такие наши подростки: интервью Министра просвещения России газете «Известия» 19.08.2018. [https://edu.gov.ru/press/1041/neobhodimo-znat-kto-takie-nashi-podrostki-intervyu-ministra-prosvescheniya-rossii-o-yu-vasilevoy-gazete-izvestiya/]

УДК 372.8, 811.161.1, 372.8, 811.511.131(045)

Е. А. Булычева, О. П. Никифорова

ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГЛАГОЛОВ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЕТЬМИ-УДМУРТАМИ

Аннотация. В удмуртской школе одной из трудных тем является изучение русских глаголов. Для облегчения восприятия тем, связанных с данной частью речи, следует учитывать некоторые аспекты методики изучения русского языка в национальной школе. Кроме того, учитель русского языка должен знать язык обучаемого им ученика, что поможет своевременно и качественно устранить интерференционные явления.

Основной целью уроков русского языка является развитие речи учащихся. Для этого полученные на уроках умения должны быть доведены до автоматизма. В этом большую роль играют разнообразные тренировочные упражнения.

Ключевые слова: глагол, видо-временные формы, дети-удмурты, билингвизм, интерференция, тренировочные упражнения.

E. A. Bulycheva, O. P. Nikiforova

WAYS TO OVERCOME DIFFICULTIES IN THE STUDY OF RUSSIAN VERBS BY UDMURT CHILDREN

Annotation. In Udmurt school one of the difficult themes is the study of Russian verbs. In order to facilitate the perception of themes related to this part of speech, some aspects of the methodology of studying the Russian language in a national school should be taken into account. Moreover, the Russian language teacher must know the native language of the student he is studying, which will help to timely and qualitatively eliminate interference phenomena. The main purpose of Russian language lessons is to develop students' speech. The skills learned in the lessons should be brought to automaticity. A variety of training exercises play an important role in this process.

Keywords: verb, temporary forms, Udmurt children, bilingualism, interference, training exercises.

Современная лингвистика считает, что «язык представляет такую сущность, способом существования и проявления которой является речь» [5, с. 58]. Однако язык и речь нельзя отрывать друг от друга, нельзя противопоставлять, забывая об их единстве, так как «язык и речь не разные явления, а разные стороны одного явления. Все лингвистические единицы являются единицами языка и речи: одной стороной они обращены к языку, другой – к речи» [5, с. 60]. Вместе с тем ошибочно считать, что язык и речь являются тождественными понятиями, так как обладают существенными отличиями.

Данное положение имеет непосредственное отношение к системе обучения русскому языку в национальной школе. Применительно к методике в нем возможно выделить четыре аспекта:

а) дифференциация языка и речи крайне необходима при определении основных задач обучения русскому языку в национальной школе. Чему учить – языку или речи – это первостепенная проблема методики русского языка в национальной школе, т. к. от этого зависит и объем программного материала, и система практических упражнений, и методические приемы, и структура школьных учебников. Современные программы по русскому языку в школе дают убедительный ответ на этот вопрос: учить грамматически и стилистически правильной устной и письменной речи;

б) с дифференциацией языка и речи тесно связана проблема определения соотношения теории и практики при обучении русскому языку в национальной школе. Современная методика решительно выступает против механического заучивания многочисленных правил и определений, вместо этого предлагая работу по выработке практических речевых навыков, по осознанию функциональных особенностей отдельных слов и синтаксических конструкций;

в) дифференциация языка и речи имеет непосредственное отношение к подбору дидактического материала при обучении русскому языку в национальной школе. С этой точки зрения все упражнения делятся на две группы: языковые, требующие решения конкретных лингвистических задач, и речевые, способствующие развитию связной устной и письменной речи учащихся. Структура дидактического материала находится в прямой зависимости от задач обучения. А коли перед учителем русского языка в национальной школе стоит задача научить учащихся грамматически и стилистически правильной речи, то и в структуре дидактического материала речевые упражнения должны преобладать над языковыми. Несомненно, языковые задачи имеют большое значение для овладения русским языком, однако, несмотря на это, они играют роль подготовительных упражнений к работе над развитием речи учащихся.

г) с дифференциацией языка и речи непосредственно связаны формы контроля и оценки знаний, умений, навыков учащихся по русскому языку в национальной школе.

Цель же уроков русского языка заключается в том, чтобы вооружить учащихся навыками, т. е. умениями, доведенными до автоматизма. А это требует длительной тренировочной работы. Роль тренировочных упражнений на уроках русского языка еще более велика, потому что, если многие навыки (например, употребление глаголов в нужной форме) по родному языку вырабатываются стихийно, то почти все навыки по русскому языку у детей-удмуртов проходят стадию умений. Многие умения реализуются через какой-либо определённый метод, осуществлющийся через разнообразные приёмы обучения.

В национальной школе учитель русского языка должен знать и учитывать всю специфику и динамику местного билингвизма. Вызвано это тем, что «при овладении вторым языком наблюдается, с одной стороны: перенос навыков родной речи, положительно влияющий на овладение вторым языком, и, с другой: интерференция, т. е. перенос навыков родной речи, тормозящих усвоение родного языка» [3, с. 7].

В своей работе Г. А. Анисимов отмечает, «Для того, чтобы осмысленно употреблять языковые формы в речи, учащиеся должны знать эти формы, т. е. уметь распознавать их по свойственным им признакам, а также располагать сведениями о том, как ими пользоваться при конструировании фраз и сверхфразовых единств» [2, с. 24].

Глагол в русском и удмуртском языках отличается разнообразием форм. Система его словоизменения значительно сложнее, чем у других частей речи. Перед учителем русского языка стоит задача – добиться того, чтобы учащиеся не смешивали различные глагольные категории и формы, а главное – правильно употребляли их как в устной, так и в письменной речи. Именно данный фактор вынуждает обратиться к сопоставлению категорий глагола в изучаемых ребёнком языках.

Учащиеся-удмурты затрудняются при усвоении однокоренных слов с различными приставками, т. к. в удмуртском языке количество приставок минимально – *оло, коть*, но, *олокин, котьма, нокыче*. Это неопределённые местоимения, глаголы же в удмуртском языке приставок не имеют.

В национальной школе одним из сложных видов работы является работа над словом. Ребёнок, даже зная значение слова, может его употреблять в предложениях неправильно. Следовательно, на уроках русского языка в национальной школе особое внимание следует уделять правильному построению предложений. К примеру, позиция глагола в удмуртском языке фиксирована – в конце предложения, а в русском языке глагол чаще всего не фиксирован. Учитывая данные особенности учителю необходимо обращать внимание не только на построение предложений, но и в употреблении этих правил и при построении различных типов текстов, т. к. именно в них, текстах, происходят естественные связи слов в речи. Поэтому иногда «извлечение» незнакомого слова из текста и его объяснение – наиболее экономный и легкий путь освоения его значения детьми. Этот путь намного рациональнее, чем знакомство с изолированными словами, взятыми вне текста, т. к. любой связный текст является или познавательным, или воздействующим на эмоции школьников. А это в свою очередь создает возможность для более быстрого усвоения значения нового слова. Например, *отрезать* – отделить (отрезать кусок хлеба); *обрезать* – отрезать с краю, с конца (обрезать крылья кому-нибудь); *срезать* – сократить, уменьшить (срезать ветку). В удмуртском языке все названные глаголы сводятся к одному слову «*вандыны*». Дети-удмурты могут сказать «пришёл на машине, автобусе», т. к. в их родном языке значение глаголов движения «приехать» и «прийти» не разграничиваются: «*лыктӥ автобусэн*» (приехал на автобусе), «*лыктӥ пыдын*» (пришёл пешком).

Учащиеся-удмурты часто смешивают вид и время глагола, неверно употребляют в речи видовые формы, не всегда правильно согласуют глаголы в прошедшем времени с именами существительными, допускают много ошибок в употреблении существительных после глаголов, особенно непереходных: *водить машину* (переходный), *пересесть в машину* (непереходный). Сложности часто возникают вследствие отсутствия в удмуртском языке предлогов. Дети удмурты могут сказать: *копаю с лопатой* (вм. копаю лопатой), *дружу Вовой* (вм. дружу с Вовой) и т. д.

При грамматическом разборе учащиеся нередко сослагательное наклонение принимают за изъявительное, если частица *бы* отделена от глагола каким-либо словом, например: *Я сделать уроки бы хотел.*

У глаголов прошедшего времени пытаются определить лицо: *На лугу выросли красивые цветы,* а у глаголов настоящего времени – род: *В середине комнаты стоит красивая ёлка,* в глаголах повелительного и сослагательного наклонений указывают время: *Надя, полей* (наст. время), *пожалуйста, цветы*.

Всё это происходит под влиянием родного, удмуртского, языка, в котором глаголы во всех временах имеют суффикс, обозначающий принадлежность к 1, 2 или 3 лицу. Приведём примеры суффиксов глаголов прошедшего времени:

Время	Прошедшее время	
Число	Ед. ч.	Мн. ч.
1 лицо	– й (ветлӥ – ходил)	– йм (ы) (ходили)
2 лицо	– йд (ветлӥд – ходил)	– йды (ходили)
3 лицо	– йз (ходил)	– йзы (ходили)

Учащиеся допускают ошибки и при образовании отдельных глагольных форм. Например, категория вида в русском языке представляется совершенным и несовершенным видом, а в удмуртском языке однократностью и многократностью действия, т. е. учитывается кратность действия [1, с. 581]. Необходимо

учителям обращать на это внимание, так как дети не учитывают вид глагола и от глаголов совершенного вида образуют форму будущего сложного времени, а от глаголов несовершенного вида образуют форму будущего простого времени. Например: *кричать-крикну,* вместо *буду кричать*.

Основной целью обучения русскому языку является развитие речи. При изучении глаголов необходимо проводить упражнения творческого характера: составление словосочетаний, предложений и текстов, переводы с родного языка на русский, ответы на вопросы, переконструирование предложений и текстов (с изменением времени глагола, лица, вида и т. д.). Такие ученые, как А. А. Леонтьев, И. А. Зимняя, Г. А. Анисимов, Г. А. Ушаков отмечают, что «в современной дидактике с точки зрения практической направленности и степени ориентированности на формирование речевых умений и навыков все упражнения делятся на языковые, предречевые и речевые» [6, с. 84]. Данные виды работ следует выполнять на каждом занятии, т.к. только системно проведенная работа учителя может принести к хорошим результатам, при этом необходим учет грамматических особенностей русского и удмуртского языков. Например:

1. Данные словосочетания замените глаголами неопределённой формы. Составьте предложения:

оказывать помощь, давать совет, вести наблюдение…

2. Прочитайте и переведите текст на русский язык. Найдите глаголы и укажите их грамматические категории.

Паськыт возь вылтӥ Шошмо шурмы вуоссэ зыл-зыл нуэ. Нялмыт ярдуръёсаз бадьпуос но лулпуос чылкыт синучконэ учкыса кадь сыло. Турья гурт пала матэ вуэмъя, шурмы музэ куштэм карнан выллем ӧр лэсьтэм. Татчы вуыса шутэтскыны дугдэ со [4, с. 174].

3. Напишите текст, поставив глаголы настоящего времени в форму прошедшего.

Наступает осень. Лес превращается в сказочный терем. Листья желтеют, краснеют. Под ногами шуршит подсохшая трава. Птицы допевают свои последние песенки. Постепенно кругом замирает.

4. Напишите заметку «*Осень в моей деревне*».

Таким образом, изучение глаголов в национальной школе является одной из трудных тем. Для преодоления трудностей учитель должен уметь сопоставлять явления в изучаемых ребёнком языках. Большое внимание на уроках русского языка следует уделять не только грамматическим упражнениям, но и развитию речи учащихся.

Литература

1. Алатырев В. И. Краткий грамматический очерк удмуртского языка // Удмуртско-русский словарь. – М., 1983. – С. 561–591.

2. Анисимов Г. А. Обучение морфологии русского языка в чувашской школе. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-тво, 1984. – 223 с.

3. Бакеева Н. З. О лингвистических основах методики русского языка в национальной школе // Вопросы методики обучения русскому языку учащихся национальной школы. – М., 1976. – С. 6–11.

4. Инӟарекъян. – Ижевск: Удмуртия, 1991. – 220 с.

5. Ломтев Т. П. Общее и русское языкознание. – М.: Наука, 1976. – 381 с.

6. Ушаков Г. А. Актуальные проблемы методики преподавания родного и русского языков в удмуртской школе // Проблемы двуязычия в национальной школе: сб. статей. – Ижевск, 1989. – С. 78–85.

УДК [373.3/5.016,811.161.1'243'36],004

В. И. Бычков

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ПРИ ИССЛЕДОВАНИИ СЛУЖЕБНЫХ СЛОВ РУССКОГО ЯЗЫКА В ЧУВАШСКОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассмотрены возможности использования интернет-ресурсов при исследовании служебных слов русского языка в чувашской школе.

Ключевые слова: служебные слова русского языка, предлоги, союзы, частицы, интернет-ресурсы, чувашская школа.

V. I. Bychkov

USE OF INTERNET RESOURCES IN THE STUDY OF OFFICIAL WORDS OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE CHUVASH SCHOOL

Annotation. The article considers possible Internet resources in the study of official words of the Russian language in the Chuvash school.

Keywords: service words of the Russian language, prepositions, unions, particles, Internet resources, Chuvash school.

Вопрос о применении новых информационных технологий в современной школе является сегодня особенно актуальным. В условиях изменения стратегии современного образования важной задачей учителя становится создание условий для практического овладения языком, повышение творческой активности учащихся.

Использование интернет-ресурсов помогает отчасти решать указанные задачи, учитывать личные интересы учащихся, поддерживать их мотивацию к обучению, заниматься проектной и исследовательской деятельностью.

Кроме того, интернет-ресурсы намного облегчают поиск информации, ее обработку и систематизацию. Рассмотрим возможности глобальной сети при изучении служебных слов русского языка в чувашской школе, что особенно важно при сравнительно-сопоставительном исследовании.

Во-первых, обратимся к Национальному корпусу русского языка, который представляет собой информационно-справочную систему для работы с текстами в электронной форме [5]. Национальный корпус содержит массив объемом более 192 млн. словоформ (в котором отражены все типы письменных и устных текстов, представленных в языке, а также дается их метатекстовая, морфологическая, акцентная и семантическая характеристика).

Покажем возможности Корпуса в научном исследовании на примере анализа служебных слов.

Для начала мы можем выявить частотность употребления служебных слов в сопоставлении с другими частями речи. В разделе «Статистика» находим таблицу, которая в процентном соотношении определяет частотность употребления слов по частям речи. Весьма показательно, что частотность употребления предлога составляет 10,5%, союза – 7,9%, частицы – 4,5%. Как видим, служебные слова обладают высокой частотностью употребления в речи, что подтверждают существующие исследования лингвистов и методистов, которые считают, что «едва ли не каждое четвертое слово в речи – служебное» [1; 3; 4].

Затем при поиске каждого служебного слова мы можем постранично увидеть случаи его словоупотребления в выделенных текстах. Эти данные помогают определить характер функционирования искомого слова в каждом контексте и в целом отражают уровень популярности каждого служебного слова в нашей речи.

Большие возможности дает Корпус для исследования представленности языковых единиц в различных жанрах, стилях. Для иллюстрации подберем факты употребления предлогов, союзов и частиц в официально-деловой речи. Задав нужные параметры поиска, находим следующее (приводим лишь показательные случаи). В квадратных скобках указан источник, курсивом выделены искомые словоформы.

В ходе беседы лидеры двух стран затронули весь спектр российско-американских отношений. При обсуждении положения в Северной Корее В. В. Путин отметил необходимость решения ядерной проблемы в КНДР *посредством* переговоров и с учётом северокорейских интересов. [Встречи В. В. Путина на Си-Айленде // «Дипломатический вестник», № 7, 2004]

Комментарий Департамента информации и печати МИД России *в связи с* докладом Госдепартамента США об усилиях американской дипломатии по улучшению правозащитной ситуации в мире… Госдепартамент США выпустил очередной доклад, адресованный Конгрессу, о положении с правами человека в мире, в котором Россия причислена к категории стран с «наихудшими показателями *в сфере* прав человека»… Как и прежде, голословно заявляется о преследованиях мирного населения в Чечне *со стороны* федеральных сил, о якобы «недостаточности подлинной соревновательности» на президентских и парламентских выборах, «проблемах со свободой СМИ», неких притеснениях НПО и религиозных меньшинств… В «актив» Госдепартаменту записывается и то, что многие из них, *включая* Россию, законодательно ужесточили ответственность за торговлю людьми и подневольный труд, и получаемое ими американское финансовое содействие по линии гражданского общества и НПО. [Комментарий Департамента информации и печати МИД России в связи с докладом Госдепартамента США об усилиях американской дипломатии по улучшению правозащитной ситуации в мире // «Дипломатический вестник», № 6, 2004]

«На совещании в Минеральных водах 6-го января 1919 года я предложил Вам перебросить её на Царицынское направление, *дабы* подать помощь адмиралу Колчаку, победоносно подходившему к Волге…» [П. Н. Врангель. Последнее письмо Врангеля Деникину (1920)]

Именно такая ответственность возникает у сторон гражданско-правового договора (соглашения) об оказании юридической помощи и *именно* об этой профессиональной имущественной ответственности адвоката говорится в Законе об адвокатуре. [Г. Шаров. Федеральный закон «Об адвокатской деятельности и адвокатуре в Российской Федерации» о страховании риска ответственности адвоката (1 часть) (2004) // «Адвокат», 2004.12.01]

К сожалению, вынуждены констатировать, что приглашение в ЕС было воспринято в Риге и Таллине *не столько* как возможность заимствовать у его «старых» членов опыт налаживания цивилизованных отношений с национальными меньшинствами, *сколько* как своего рода «индульгенция», позволяющая

утверждать об отсутствии проблемы как таковой и продолжать – это особенно характерно для Латвии – наступление на права русскоязычной части населения в наиболее чувствительных вопросах. [Комментарий Департамента информации и печати МИД России в связи с ситуацией с правами человека в Латвии и Эстонии // «Дипломатический вестник», № 5, 2004].

Проводя научное исследование, порой бывает трудно найти пример того или иного словоупотребления, тем более проследить изменения, происходящие с этим словом. Национальный корпус русского языка в этом случае оказывает неоценимую помощь в подборе иллюстративного материала. Например, устаревший ныне союз «поелику» редко встретишь в современной речи. Попробуем проследить судьбу этого служебного слова на примере представленных в Корпусе текстов.

Итак, «поелику» – найден 201 документ, 483 вхождения. Данные Корпуса подтверждают, что союз устаревший, воспринимается как старославянизм.

Он употреблял церковнославянские слова: аще, ибо, паче, дондеже, *поелику*, паки и паки; этим он явно, но не очень успешно старался рассмешить людей [Максим Горький. Жизнь Клима Самгина. Часть 1. (1925)].

Запомнилось, что часто в договоре попадались слова «буде» и «поелику» и что каждый пункт начинался словами : «Автор не имеет права». [М. А. Булгаков. Театральный роман (1936-1937)]

Интересно, что в 18, 19 и даже в начале 20 века он еще употреблялся в речи, правда, все больше приобретая оттенок книжности. Ср.:

В сих ведомостях видно может быть будет начало поединков, и в каком виде они сперва представлялись; узаконение о поединках императрицы Екатерины II весьма строго и жестоко и надлежит его отменить, ибо не имеет желаемого действия, *поелику* обычай законоположение сие осмеивает, и правительство тогда разве известно бывает о поединках, если следствия их бывают несчастны. [А. Н. Радищев. О законоположении (1801-1802)]

Почему и сам Пугачев (думаю) подробностей оных не только рассказать, но нарочитой части припомнить не в состоянии, *поелику* не от его одного непосредственно, но от многих его сообщников полной воли и удальства в разных вдруг местах происходили. [А. С. Пушкин. История Пугачева (1833)]

Поелику же сия повесть принята за единственный и правдоподобнейший источник для истории уральских казаков и *поелику* она неоднократно повторена в новейших русских и иностранных сочинениях, 1 то мы обязанностию почитаем войти в некоторые, даже скучные, подробности для опровержения оной [А. С. Пушкин. История Пугачева (1833)]

Но *поелику* времени до приготовления угощения оставалось уже очень мало, то следствие и розыск о виновных в злодейском похищении оной наисмачнейшей рыбы были оставлены, а сейчас же в пруд был закинут невод, и оным, по счастию, извлечена довольно великая щука, которую родителями моими и предположено было изготовить «по-жидовски», с шафраном и изюмом, — ибо, по воспоминаниям отца моего, архиерей ранее любил тоже и это. [Н. С. Лесков. Заячий ремиз (1894)]

Даже почти необходимо так бывает, что низкие и посредственные дарования, *поелику* никогда не подвергают себя опасности и не восходят на высоту, по большей части бывают чужды погрешностей и остаются в безопасности; великое же, по собственному своему величию, склонно к падению». [Ю. Н. Тынянов. Архаисты и Пушкин (1926)]

Через оные работы крепко решено нами в сношение с древле-азийскими царствами сквозь Волгу и Каспий войти и весь свет с образованной Европой, *поелику* возможно, обручить. [А. П. Платонов. Епифанские шлюзы (1927)]

Он до самой Казани такой – всё едино! – поясняли, поелику возможно, ямщики иноземцам. [А. П. Платонов. Епифанские шлюзы (1927)]

Но *поелику* Пастернак считается в советской России, да многими и в эмиграции, тоже гениальным поэтом, то и выражается он как раз так, как и подобает теперешним гениальным поэтам, и вот еще один пример тому из его стихов [И. А. Бунин. Маяковский (1949)]

А употребление союза в современной речи (нам казалось, он вышел из употребления) носит функцию стилизации или средства создания утонченной книжности, некой элитарности. Ср.,

Чем тот Кавалер, музыки аматер, немало огорчен был, *поелику* по его отъезде все музикусы свои скрипицы и виолы побросали тотчас и с домочадцами и дворней на лужайке ножным мячом аглицким новомодным весь день до заката тешились, славное творение господина Глука напрочь от дела отставив. [Никита Богословский. Заметки на полях шляпы (1997)

Будто жалобу унтера того, седоусого, подслушал и службу мою *поелику* возможно решил осложнить. [Борис Васильев. Картежник и бретер, игрок и дуэлянт (1998)]

Но помни, любая избранница твоя – живой человек, с душою, сердцем и мечтами. Не губи их, *поелику* возможно это. Да, историческое право… [Борис Васильев. Картежник и бретер, игрок и дуэлянт (1998)]

«Надобно, чтобы каждый был одет по чиностоянию своему, *поелику* одни только наряды могут показать в живописи различие между людьми». [С. А. Еремеева. Лекции по русскому искусству (2000)]

Сейчас это особенно нужно, *поелику* расплодилось великое множество перестройщиков-приспособленцев, которые выдают на-гора тонны поэтической макулатуры, зашибая деньгу. [Виктор Кочетков. Из дневников, писем и записных книжек (2003) // «Наш современник», 2003.10.15]

В связи с представленными примерами интересно вспомнить мнение Д. Н. Свербеева в отношении этого союза, который в своих «Записках» попутно замечает: «*Поелику* (этим вышедшим из употребления, но благозвучным и более логичным словом заменяю ненавистное мне союз или наречие *так как*)» [4, с. 719].

Во-вторых, обратимся к словарям. Для перевода русских служебных слов на чувашский язык помогут двуязычные словари. В Интернете их можно найти на сайте «Электронлă сăмахсар», где представлены данные по 15 словарям, в том числе:

1. Андреев И. А., Горшков, А. Е., Иванов, А. И. и др. Чувашско-русский словарь под редакцией М. И. Скворцова. М.: «Русский язык», 1985. – 712 с.

2. Егоров В. Г. Русско-чувашский словарь. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 1972. – 496 с.

3. Егоров В. Г. Чувашско-русский словарь. – Чебоксары: Чуваш. гос. изд-во, 1935. – 735 с. и др. [7].

Например, посмотрим, как переводится союз-частица *лишь* в чувашском языке. Данные словарей нам дают возможность сравнить все оттенки употребления этого слова.

Чаще всего это слово функционирует и в чувашском языке как ограничительная частица,

анчах – (только, лишь, только лишь): *инкек анчах ан пултăрччĕ – только бы беды не случилось;*

кăна – (только, лишь): *эпĕ ĕнер кăна çитрĕм – я прибыл лишь вчера;*

пĕр – (только, исключительно, лишь), *вăл пĕр мана çеç итлет – он слушается только меня;*

çеç – (только, лишь): *паян çеç – лишь сегодня, кунта эпир çеç – здесь только мы, пăхса илетĕп çеç – я только взгляну, ку çеç те мар – не только это, мало того.*

В значении союза это слово употребляется только в одной форме,

кăна – (как только, лишь, едва): *класа кĕтĕм кăна, мана ачасем сырса та илчĕç – только я вошел в класс, как меня окружили дети.*

В-третьих, обратимся к переводам русской классики на чувашский язык, которые помогут наблюдать за особенностями построения речи и выражения мысли в контактирующих языках. Переводов на чувашский язык не так много, поэтому современные электронные варианты уникальных книжных изданий являются ценным исследовательским материалом. Так, можем посоветовать проект Чувашской Национальной библиотеки «Читаем А. С. Пушкина на чувашском» [6]. К примеру, нам необходимо определить: как перевели русский предлог *напротив* на чувашский язык.

Мысль о скорой разлуке со мною так поразила матушку, что она уронила ложку в кастрюльку, и слезы потекли по ее лицу. Напротив того трудно описать мое восхищение. Мысль о службе сливалась во мне с мыслями о свободе, об удовольствиях петербургской жизни. [А. С. Пушкин. Капитанская дочка (1836)] – *Манпа часах уйрăласси çинчен шухăшласа илсенех анне хăраса кайрĕ, аллинчи кашăкĕ кострюль çине укрĕ, пичĕ тăрăх куççулĕ шăпăртатса анчĕ. Эпĕ, кулянма мар, епле хавасланни çинчен çырма та йывăр. Служба тени мана тӳрех темле ирĕке кăларнă пек, Петербургри ырă савăнăçлă пурнăç пек туйăнчĕ* (перевод Н. Ваççанка и Мих. Сироткина). В данном фрагменте предложная конструкция *напротив того* передается устойчивым оборотом с послелогом *мар* (дословно: «Я не плакать, а как радовался трудно передать») [2, с. 15].

Таким образом, приведенные электронные ресурсы могут оказать неоценимую помощь учащимся чувашских школ в подборе разнообразного иллюстративного материала для лингвистического анализа служебных слов русского языка.

Литература

1. Анисимов Г. А. Избранные работы по лингводидактике и языкознанию. – Чебоксары: ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, 2010. – 316 с.
2. Бычков В. И. Предлоги «вопреки», «напротив», «наперекор», опыт лингвокогнитивного исследования служебных слов в чувашской школе // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева – 2019. – №3 (103). – С.12–18
3. Бычков В. И. Союзы русского языка : теория и практика их изучения в чувашской школе / под ред. проф. Г. А. Анисимова. – Чебоксары, 2002. – 244 с.
4. Виноградов В. В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://philology.ru/linguistics2/vinogradov-72.htm
5. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: :http://ruscorpora.ru/
6. Читаем А. С. Пушкина на чувашском [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.nbchr.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=5067&catid=301&Itemid=480
7. Электронлă сăмахсар [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://samahsar.chuvash.org/

УДК 378.016:811.161.1'367.332

М. Г. Вазанова

КРАТКИЕ ФОРМЫ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ: ИЗУЧЕНИЕ СТУДЕНТАМИ-ИНОСТРАНЦАМИ ОСОБЕННОСТЕЙ ИХ УПОТРЕБЛЕНИЯ В РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности употребления кратких форм прилагательных в речи, предлагаются рациональные пути изучения данной категории в иноязычной аудитории.

Ключевые слова: краткие формы прилагательных, контекст, функционально-семантическая характеристика слова в тексте, структура предложения.

M.G. Vazanova

THE SHORT FORMS OF THE ADJECTIVE, STUDY OF PECULIARITIES OF USING THEM BY FOREIGN

Annotation. This article describes common issues experienced by foreign students using short form of adjectives in Russian. Rational ways of teaching this grammatical category to them are then discussed.

Keywords: short forms of adjectives, context, functional and semantic characteristics of the words in the text, structureof sentence.

Согласно определениям, данным в классических учебниках русского языка, имя прилагательное – это грамматическая категория, *формирующая и объединяющая слова, которые обозначают признак предмета, определяют имена существительные и обычно согласуются с ними в роде, числе и падеже (В. В. Виноградов)*. Данная характеристика в полной мере отвечает сути категории полных форм прилагательных, они определяют имена существительные (или заменяющие их слова) и употребляются в предложении как определения либо в качестве компонента составного именного сказуемого.

Несколько иная природа кратких форм прилагательных: для них не характерна согласовательная категория падежа, они не определяют имена существительные, в большинстве своем используются в составе предиката.

Употребление в речи слов этой категории вызывает у учащихся-иностранцев много трудностей. Во многом это связано с тем, что в родном языке студентов прилагательные могут не образовывать кратких форм или эти слова со временем становятся малоупотребительными, как это произошло, например, в словацком языке. В современном словацком языке, в его разговорной форме, краткие формы прилагательных почти не встречаются. Исключением является, например, слово *рад*, которое в словацком языке, как и в русском, употребляется только в краткой форме и поэтому не требует отдельного рассмотрения. Совсем иное дело, когда речь идет о кратких и полных формах прилагательных в русском языке, которым в словацком языке соответствует только одна форма, полная. Поэтому студентам достаточно сложно понять разницу в употреблении, например, слов *умный и умен* в следующих предложениях: *Она умная женщина. – Она очень умна/умная. Она женщина умная.*

Краткие прилагательные включаются в программу по русскому языку как иностранному уже на начальном этапе обучения. Так, в лексический минимум элементарного уровня РКИ входят такие краткие прилагательные, как *рад, болен, готов, здоров, прав* [5], на базовом уровне к ним добавляются слова *доволен, женат, жив, занят, знаком, уверен* [6], на первом сертификационном – *велик, мал, похож, равен, свободен* [7]. Данные слова не представляют больших трудностей для студентов, так как они не соотносят их с полными формами в силу отсутствия таких форм или же низкой частотности употребления в русском языке. Также учащиеся достаточно легко и безошибочно включают в свою речь и такие краткие формы прилагательных, как *должен, нужен*, *необходим, согласен, похож*, *виноват, известен, необходим, обязан, понятен,* которые в составе сказуемого, как правило, употребляются в краткой форме, за исключением тех случаев, когда сказуемое представляет собой нечленимое словосочетание существительного и полной формы прилагательного (*Это нужный человек*).

Здесь можно ограничиться простым объяснением причины выбора полного прилагательного: *употребление краткой формы* ***нужен*** *в данном предложении невозможно, так как только полное прилагательное может определять существительное* (Ср. *Этот человек мне нужен*). Или же предложить вариант объяснения с более глубоким анализом структуры предложения, показав, что между словами *человек* и *нужный* устанавливается сильная подчинительная связь: существительное *человек* теряет свою синтаксическую независимость и самостоятельность и лишь вместе с прилагательным *нужный* может выступать в качестве сказуемого, так как при его отсутствии предложение теряет свой первоначальный смысл (Ср. *Это человек*).

Для успешного усвоения грамматических тем совсем не безразлично, в какой формулировке предъявлять учащимся правила для их изучения. Большинство грамматических правил по разграничению употребления кратких и полных форм прилагательных в действующих учебниках и учебных пособиях по русскому языку как иностранному представляют собой список условий употребления кратких прилагательных, следуя которым студенты должны безошибочно выбрать необходимую для конкретного предложения форму прилагательного. Предлагается учитывать следующие условия:

– сочетание краткого прилагательного со словами *так, как (Как ты красив!);*

– расположение краткого прилагательного после слова, к которому оно относится *(Эта улица стала узка для движения транспорта);*

– наличие при кратких прилагательных распространителей, которые «указывают на ограничение и актуализацию данного признака» *(Спорт полезен для здоровья),* инфинитива *(Я счастлив работать с вами);*

– употребление кратких прилагательных в конструкциях с союзом *что (Я виноват, что опоздал)*, *чтобы (Он слишком стар, чтобы так быстро ходить)* [4, с. 40–45];

– наличие в предложениях с краткими прилагательными следующих компонентов:

▪ в составе подлежащего – слов *одно, это, то, что, всё, другое (Одно странно, почему он не приходит), всякий, подобный, каждый, такой, любой (Каждый человек – уникален),* инфинитива *(Курить – вредно),* отглагольного существительного *(Употребление алкоголя – опасно),* придаточного предложения *(Странно, что он ещё не позвонил)*;

▪ в составе сказуемого – глагола в повелительном наклонении (*Будь здоров!*);

▪ дополнений (*Эти туфли мне малы) и т .д.* [3, с. 100–101].

– употребление «в придаточном предложении с союзными словами, *который, чей* в сказуемом без глагола»; «при субъекте, отделенном от сказуемого развернутым определением»; «при субъекте, имеющем определения *такой, какой, всякий, подобный, аналогичный, определенный*» [11, с. 94] и т.д.

При этом надо понимать, что каждый из указанных пунктов правил может быть рассмотрен более детально. Так, в качестве дополнений при кратком прилагательном могут выступать существительные в родительном падеже без предлога *(Она достойна награды)*, с предлогом *для* (*Эти продукты пригодны для употребления)*; в дательном падеже без предлога *(Он противен мне. Юбка коротка /мне)*, с предлогами *к (Этот сорт яблок устойчив к холодам)*, *по (Интересен по сюжету)*; в творительном падеже без предлога *(Он был счастлив тем, что его пригласили сняться в этом фильме)*, с предлогом *с* (*Мой отец был дружен со своими братьями)*; в винительном падеже с предлогом *на (Я очень сердит на наше телевидение)*; в предложном падеже с предлогом *в (Он очень разборчив в еде)* [10, с. 141–143]; а в сложноподчиненных предложениях краткие прилагательные могут выступать в качестве опорных слов не только при придаточных изъяснительных, присоединяющихся к главной части союзами *что* и *чтобы*, но и в уступительных конструкциях относительного типа с союзным словом *как* и частицей *ни*, а также в придаточных определительных с союзными словами *который* и *чей* и т. д. Кроме того, некоторые пункты этих правил весьма сложны для понимания, а иногда даже ошибочны по своим формулировкам.

В нашем кратком обзоре мы не стремились дать исчерпывающий перечень всех критериев, определяющих выбор между краткой и полной формами прилагательного. Мы хотели лишь обратить внимание на тот факт, что формальный подход к характеристике этой категории, избранный авторами учебников и учебных пособий, в методике обучения РКИ кажется нам нерациональным, так как не помогает студентам в выборе правильной формы прилагательного при построении предложений и связных высказываний.

Что же нужно сделать для того, чтобы наилучшим образом научить студентов правильному использованию в речи кратких форм прилагательных?

При рассмотрении особенностей функционирования полных и кратких прилагательных непременно нужно учитывать функционально-семантические и структурно-семантические различия их употребления. Если полные имена прилагательные по своим лексико-грамматическим характеристикам автосемантичны и могут свободно употребляться как с распространителями, так и без них *(Это интересная книга. – Это очень интересная книга)*, то их краткие формы более ограничены в своем синтаксическом поведении *(Эта книга мне интересна)*. Можно предположить, что образование кратких форм прилагательных сопровождается изменением их семантики и некогда информативно достаточное полное прилагательноев краткой форме становится синсематичным (релятивным), несамостоятельным по своему значению и употреблению.

Идея бытования релятивных слов в языке и возможной их речевой реализации лишь с определенными контекстпартнерами может быть использована при обучении студентов-иностранцев сложным случаям употребления кратких прилагательных в речи. Речь идет прежде всего о развитии у студентов навыков их контекстуального анализа и сочетательных свойств. Как правило, между кратким прилагательным и зависимым от него компонентом устанавливаются сильная присловная связь. Так, в

предложении *Он неразборчив в связях* сказуемое *неразборчив* образует словосочетание со словоформой *в связях* посредством сильного управления. Краткое прилагательное *неразборчив* само по себе в данном предложении неинформативно и обладает основным вещественным значением лишь в сочетании со словоформой *в связях*, которое в свою очередь и предопределяет использование в предложении именно краткой формы. Именно такие слова-ограничители становятся элементами расширенной структурной схемы предложения и являются его структурно обязательными членами. Их отсутствие в структуре простого предложения приводит к нарушению норм его построения, т. е. к грамматической ошибке в речи учащихся [2, с. 70].

Выбор контекстпартнера при кратком прилагательном определяется необходимостью заполнить вакантное место в соответствии с его лексико-грамматическими свойствами.

В следующем фрагменте текста позиция дополнения при кратком прилагательном *неразборчив*, на первый взгляд, отсутствует.

Они сидели на кухне, и она поила его кофе с остатками нордовского торта, а за окном, как на новогодней открытке, мелкими ровными хлопьями сыпал снег. Алик, манерно отставив мизинец, отхлебывал из ломоносовской чашки с петухами и рассказывал. Подробно, с указанием имен и дат, доводил до ее сведения все еще неизвестные ей *похождения* Вадима. Среди прочих было упомянуто имя поэтической Лели Медведевой… – Вы не поверите, Кира, как он неразборчив! – Алик взял салфетку и аккуратно промокнул губы. – То есть иногда просто диву даешься… Кира катала по скатерти крошки и молчала. – Вас, наверное, удивляет – почему я вам все это рассказываю? – поинтересовался он. – Да просто мне надоело *исполнять при нем роль дуэньи и покрывать его милые шалости*. Кроме того, могут быть неприятности, боюсь, что *некоторые его дамы… э-э, еще моложе, чем выглядят*. (Ирина Безладнова. Такая женщина // «Звезда», 2001) [9].

Однако, проанализировав содержание всего текста, можно обнаружить, что предложение *Вы не поверите, Кира, как он неразборчив!* контекстуально неполное с незамещенной позицией дополнения при составном именном сказуемом *неразборчив*. Текстовые семантические признаки «*похождения», «исполнять при нем роль дуэньи и покрывать его милые шалости», «некоторые его дамы э-э, еще моложе, чем выглядят»* наводят и поддерживают в структуре этого неполного предложения компонент *в связях*, в то же время они как бы замещают его присутствие в предложении в роли дополнения при сказуемом *неразборчив*.

Таким образом, можно сказать, что краткие формы прилагательных, образуясь от полных, теряют свою «отдельность», самостоятельность и вступают в обязательные связи и отношения с другими словами текста, которые, в свою очередь, восполняют их информативную недостаточность.

Итак, при овладении краткими формами прилагательных студенты-иностранцы сталкиваются с трудностями трех видов – с трудностями формы, значения и употребления, причем, как показывает опыт, трудности, связанные с правильным употреблением кратких прилагательных при построении речевых высказываний, т.е. функциональные трудности превосходят трудности формальные и семантические. Поэтому при объяснении студентам синтаксической роли краткого прилагательного недостаточно сказать, что оно выступает в предложении в функции предиката, показать, как оно размещается в конструктивном составе предложения, как распространяется второстепенными членами или придаточными частями, но очень важно показать также и то, как оно соотносится с другими словами всего текста в целом.

Литература

1. Анисимов Г. А. Избранные работы по лингводидактике и языкознанию. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2010. – 317 с.

2. Вазанова М. Г. Изучение особенностей построения простого предложения в иноязычной аудитории // Русский язык как учебный предмет и средство овладения основам наук в национальной школе и вузе. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2015. – 214 с.

3. Головко О. В. Вперед! Пособие по русской разговорной речи. – М.: Русский язык. Курсы, 2011. – 184 с.

4. Лебедева М. Н. Вопросы русской грамматики, от смысла к форме. Характерные трудности. – М.: Русский язык. Курсы, 2015. – 176 с.

5. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение / Н. П. Андрюшина, Т. В. Козлова. – М. – СПб.: ЦМО МГУ –« Златоуст», 2004. – 80 с.

6. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение / Н. П. Андрюшина, Т. В. Козлова (электронное издание). – СПб.: Златоуст, 2015. – 116 с

7. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н. П. Андрюшина и др. (электронное издание). – СПб.: Златоуст, 2015. – 200 с.

8. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / под ред. Н. П. Андрюшиной. – СПб.: Златоуст, 2011. – 164 с.

9. Национальный корпус русского языка<http://www.ruscorpora.ru/new/>

10. Практическая грамматика русского языка для зарубежных преподавателей-русистов / С. И. Кокорина, Л. Л. Бабалова, Н. А. Метс и др. – М., Русский язык, 1985. – 408 с.
11. Скороходов Л. Ю., Хорхордина О. В. Окно в Россию: учебное пособие по русскому языку как иностранному для продвинутого этапа. В 2 ч. Ч.2. – СПб.: Златоуст, 2010. – 264 с.

УДК 378.147

Н. А. Ванюшина

ГЕЙМИФИКАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА И РАБОТА С ЛЕКСИЧЕСКИМ ЛОТО НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. В статье рассматриваются общие вопросы методики преподавания русского языка как иностранного, в частности, работа с лексическим лото как одна из форм геймификации учебного процесса. Описываются этапы и структура проведения занятия, даются основные характеристики и особенности включения данного метода в систему занятий.
Ключевые слова: русский язык как иностранный, геймификация, лексическое лото.

GAMIFICATION OF THE STUDYING PROCESS AND WORKING WITH LEXICAL LOTTO IN THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

N. A. Vanyushina

Annotation. The article deals with general issues of teaching methods of Russian as a foreign language, in particular, working with lexical lotto as one of the forms of the educational process gamification. The stages and structure of the lesson are described, the main characteristics and features of the inclusion of this method in the system of classes are given.
Keywords: Russian as a foreign language, gamification, lexical lotto.

Ежегодно в Россию приезжают тысячи иностранных учащихся для получения образования или продолжения обучения, этот факт объясняется тем, что высокое качество российских образовательных услуг в сфере как гуманитарного, так и естественнонаучного профиля является неоспоримым и признанным на мировом рынке на сегодняшний день. Работа с иностранными гражданами строится на основе приоритетных целей государственного проекта «Экспорт образования». Реализация проекта способствует повышению привлекательности предлагаемых российскими высшими учебными заведениями образовательных программ для иностранцев, что, в конечном счете, имеет основополагающее значение для роста статуса бренда российского образования в мире. Важность выполнения этих целей подкреплена и экономически: это позволит нарастить несырьевой потенциал экспорта страны и увеличить объем поступающих средств в значительной мере.

Однако в условиях сложившейся конкуренции требования, предъявляемые к организации системы образования, достаточно высоки. Большое внимание уделяется вопросам включения инновационных методик в процесс преподавания русского языка как иностранного. Одним из направлений современности можно считать геймификацию учебного процесса, призванную обогащать и насыщать новыми эмоциями работу. Она представляет собой включение интересных и вовлекающих игровых моментов в неигровую деятельность с целью интенсификации обучения и повышения мотивации студентов. Однако трудно согласиться с тем фактом, что игровые методики при обучении не использовались ранее и это является неким открытием современности. В то же время современный урок должен конкурировать с явлениями массовой культуры сегодняшнего дня, должен увлечь больше, чем общение в социальных сетях или компьютерные игры. Особенно остро проблема мотивации стоит при изучении теоретических дисциплин на иностранном языке, возникающие трудности снижают интерес. Одним из наиболее ярких изданий по этой теме является книга Кевина Вербаха и Дэна Хантера «Вовлекай и властвуй. Игровое мышление на службе бизнеса» (ориг. «For the Win or How Game Thinking Can Revolutionize Your Business»), предлагающая шесть последовательных шагов внедрения геймификации в работу. Авторы говорят о бизнесе, но эти пункты можно трансформировать и для нужд образовательного процесса. Включение рассматриваемого элемента в свою работу требует от преподавателя больших энергозатрат, поскольку необходимо построить определенный нарратив, который будет отвечать требованиям учебного процесса и в рамках которого будет осуществляться игра. Кроме того, необходимо ориентироваться и на контингент слушателей. Так, например, обучающиеся среднего возраста с трудом соглашаются с целесообразностью включения игрового компонента в процесс обучения, считая это чем-то несерьезным, не стоящим потраченных ими денег

на обучение. В таком случае преподавателю необходимо очень четко очертить цели и конечные результаты предлагаемой деятельности, планомерно и последовательно вводить игру в свою работу.

Студенты должны находиться в постоянном поиске, а преподаватель создавать условные проблемные ситуации, способствующие усвоению учебного материала наилучшим образом. В данной статье остановимся на описании работы с лексическим лото на уроках русского языка как иностранного. В качестве примера рассмотрим материалы Е. В. Нечаевой и Ю. В. Низкодуб «Созвездие русских глаголов», поскольку использование заявленного материала основано на личном опыте [1]. Проанализировав имеющиеся публикации по вопросу включения лото в практику преподавания, можно сделать вывод, что оно актуально только лишь в младшей школе при закреплении грамматического материала (было выделено большое количество статей и поурочных разработок) и в логопедической работе, поэтому считаем, что представляемое нами описание будет актуальным для преподавателей РКИ. Предлагаемое пособие предназначено для иностранных учащихся, которые уже владеют русским языком на уровне ТРКИ-2, оно направлено на коррекцию в игровой форме ранее полученных знаний. Кроме того, работа позволяет изучить новые лексические значения представляемых глаголов и рассмотреть на конкретных примерах трудности, связанные с их употреблением в живой речи. Работа проводится с десятью группами наиболее частотных глаголов современного русского языка, представляет собой иллюстрацию изменения значения глагола в зависимости от имеющейся приставки. В конце пособия авторы предлагают темы для обсуждений и построения монологических высказываний с целью выведения полученных знаний в речь. Так, например: дается группа глагола «учить» с разными приставками – «учить», «учиться», «научить», «доучивать», «приучать» и так далее. Работа строится таким образом, что преподаватель сначала комментирует значение глаголов описываемой группы, подробно останавливаясь на валентности, значении, которое придает приставка, приводит примеры, просит студентов составить собственные. Мы считаем, что на этапе объяснения лексического значения конкретной единицы и ее первичного закрепления необходимо приводить примеры, исключающие сложные грамматические конструкции и неизученные или многозначные слова, поскольку все внимание учащегося должно быть направлено на вычленение точного значения рассматриваемой лексемы. На этапе проверки, когда необходимо вставить пропущенные глаголы, даются более сложные предложения, источником которых часто выступают известные произведения не только русской, но и мировой литературы. Целесообразным представляется рассматривать по одной группе глаголов для исключения монотонности работы, быстрого утомления и, как следствие, потери интереса студентов, так как каждая лексико-семантическая группа содержит достаточно большое количество единиц. Важно проводить эту работу систематически, чтобы у студентов выработалась система значений приставок на примере описанных глаголов, давая им возможность в дальнейшем, опираясь на полученные знания и навыки анализа, безошибочно понимать и употреблять их в реальных ситуациях повседневного и профессионального общения.

Литература

1. Нечаева Е. В., Низкодуб Ю. В. Созвездие русских глаголов (лексическое лото): пособие для изучающих русский язык как иностранный. – СПб.:Златоуст 2015. – 72 с.

УДК 378.9

С. В. Вьюгина

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье освещаются особенности преподавания русского языка как иностранного в технологическом вузе, описывается метод индивидуального образовательного пространства для студентов, развивая при этом языковые, предметные и прагматические компетенции.

Ключевые слова: русский язык, иностранные студенты, метод ИОТ, языковые, предметные и прагматические компетенции.

S. V. Vjugina

TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN TECHNOLOGICAL UNIVERSITY

Annotation. The article covers the peculiarities of teaching Russian as a foreign language in a technological university, describes the method of individual educational space for students, while developing linguistic, substantive and pragmatic competencies.

Keywords: Russian, foreign students, IOT method, language, subject and pragmatic competences.

В современном обществе, согласно новым стандартам, языковая подготовка в технических вузах рассматривается как составляющая подготовки специалистов и одновременно как совокупность взаимодействующих компонентов педагогической системы вуза, обеспечивающей условия усвоения языковых норм в совокупности со стратегиями делового и межкультурного взаимодействия в будущей профессиональной деятельности. Развитие и формирование общекультурных компетенций обеспечивает студентам получение знаний, умений и навыков, а также комплекса компетенций, необходимых в различных видах будущей профессиональной деятельности. Несмотря на то, что в учебный процесс вуза внедряются новые высокие информационные технологии, в методике преподавания русского языка наряду с ними остаются востребованными методики, которые считаются эффективными при изучении языка иностранными студентами. Таким образом, процесс формирования и развития общекультурных компетенций студентов технологического вуза гарантирует не только формирование и развитие базовых знаний, напрямую зависящих от мышления и речи, но и является подготовкой конкурентоспособных личностей для современного общества.

Вхождение Российской Федерации в единое европейское образовательное пространство, возникшее в результате принятия Болонского соглашения, ставит перед высшими учебными заведениями страны сложные задачи. Одна из важных задач – подготовка специалистов, интегрированных в многокультурное общество, владеющих языками и нормами межкультурного общения. В этом случае именно русский язык является языком межнационального общения. В Казанском национальном исследовательском технологическом университете методика преподавания учебной дисциплины «Русский язык» всегда имела свои особенности. В первую очередь она связана с тем, что Республика Татарстан является многоязычной и многонациональной республикой и русский язык постоянно был языком межнационального общения.

В образовательной среде технического вуза обучение билингвальных студентов было актуальным на протяжении многих десятилетий, т. е. начиная с 30-х годов XX столетия. В начале века проблема была связана с необходимостью подготовки национальных кадров из этнического населения, это было активное изучение русского языка татарским населением. В 90-е годы, в связи с изменениями в языковой политике Республики Татарстан, татарский язык был объявлен вторым государственным языком, который стал толчком для развития билингвизма в обществе. Изучение русского языка как иностранного стало особенно актуально в начале XXI века в связи с мировой тенденцией глобализации сферы образования, т. к. среди студентов КНИТУ огромное количество иностранцев, приехавших получить профессиональное образование [1].

С начала нового века в образовательную систему вуза с новыми стандартами пришли совершенно новые явления, модульные программы, системы зачетных единиц, требующие нового подхода к организации учебного процесса. Появление вариативных образовательных программ открывает новые возможности для студентов, выбор дисциплин для изучения, стиля и темпа обучения в соответствии с индивидуальными способностями и потребностями. При изучении русского языка как иностранного их всегда нужно учитывать.

Современные подходы к организации учебного процесса в образовательной системе вуза в первую очередь должны способствовать разработке и реализации индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ) студентов, в этом случае учебный процесс существует для студента, для раскрытия его интеллектуального потенциала: разрабатывая образовательную траекторию, студент формирует осознанный заказ к обучению на основе собственных интересов. Актуальным является применение ИОТ для иностранных студентов, получающих профессиональное образование в российских вузах.

Индивидуальная образовательная траектория, по мнению известного ученого А. В. Хуторского, – это «персональный путь реализации личностного потенциала каждого в образовании». При этом под личностным потенциалом исследователь подразумевает совокупность познавательных, творческих, коммуникативных «оргдеятельностных» способностей обучающегося [3]. С его позиции, ИОТ представляет собой поэтапное движение, в ходе которого выявляются, реализуются, получают свое развитие данные способности. Если выделить конкретные личностные потребности студента в качестве ориентиров для построения им своей образовательной деятельности по каждой учебной дисциплине, то путь освоения для этих дисциплин будет определяться совокупностью мотивов, стремлений и личностных способностей этого студента. Основное место среди этих способностей должно принадлежать творческим способностям, именно благодаря им студент сможет создать новый подход в обучении. Ключевым моментом такого подхода является осознание и принятие педагогом следующего положения: “любой ученик способен найти, создать или предложить свой вариант решения любой задачи, относящийся к собственному обучению” [3].

Организация учебного процесса, направленного на проектирование и реализацию индивидуальных образовательных траекторий студентов, требует перестройки традиционных методов обучения. В образовательной системе Казанского национального исследовательского технологического университета при работе с иностранными студентами по их желанию ведется преподавание русского языка как иностранного, вместо иностранного языка, т.к. многие из них в совершенстве владеют английским или французским языками. Дополнительные занятия в основном ведутся по модулю «Научный стиль».

На кафедре обучения на двуязычной основе этого университета при изучении русского языка иностранными студентами особое значение имеет индивидуальная образовательная траектория. На занятиях идет целенаправленное обучение приемам и формам самостоятельной работы, преподаватель помогает каждому студенту обнаружить у себя возможные способы приобретения знаний на русском языке.

Преподавание русского языка как иностранного имеет свою специфику, так как в отличие от других предметов, изучаемых в вузе, имеет в качестве основной цели обучения формирование коммуникативной компетенции. А при формировании коммуникативной компетенции на занятиях русского языка у иностранных студентов нужно учитывать и формирование языковой, предметной и прагматической компетенции.

Языковая компетенция предполагает знание иностранными студентами единиц языка разных уровней и способность на основании правил комбинирования строить неограниченное количество коммуникативных единиц определенной области языкознания. Эту компетенцию не следует отождествлять с лингвистической компетенцией, в основе которой лежит знание категориального аппарата науки о языке.

Предметная компетенция как компонент коммуникативной компетенции развивает содержательный план высказываний, фрагменты окружающего мира через знания человека о мире. Отбор фрагментов осуществляется в соответствии с когнитивными целями обучения и сферами общения. Лингвистрановедческая компетенция войдет, с одной стороны, в предметную компетенцию как знания о стране изучаемого языка, а с другой – в прагматическую компетенцию как знания о традициях народа – носителя данного языка, так как от этого зависит уместность тех или иных поведенческих действий в условиях определенной этнической общности людей.

Прагматическая компетенция предполагает умение употреблять высказывания в соответствии с коммуникативным намерением говорящего и ситуативными условиями речи, которая складывается из следующих компонентов:

а) знания соответствий между интенциями и высказываниями, их реализующими;

б) умения выбрать из вариантов, реализующих одно коммуникативное намерение, адекватной ситуативным условиям речи;

в) умения корректировать свое речевое поведение в соответствии с логикой протекания речи [2].

Многолетний опыт работы со студентами показывает: чтобы практика преподавания русского языка как иностранного успешно развивалась и реализовалась, необходимо уделять большое внимание динамике мотивов учебной деятельности. Мотивация определяется как система побудителей, включающая в себя потребности, мотивы, цели, интересы, эмоции. Потребность как ведущий компонент мотивации представляет собой внутреннее условие, стимул деятельности. Для иностранных студентов в условиях иного языкового пространства ведущей является коммуникативная потребность. Таким образом, индивидуальная образовательная траектория формирует осознанный подход каждого студента к изучению русского языка.

Образовательная среда Казанского национального исследовательского технологического университета подразумевает обучение, направленное на самореализацию студента, его заинтересованность в будущей профессиональной деятельности. Студенты принимают на себя ответственность за свое обучение. На первое место выходит индивидуальная познавательная деятельность, ориентированная на будущую профессиональную карьеру. Преподаватель осуществляет функцию консультанта, помощника студента, делая акцент на самостоятельной деятельности и самоконтроле, он должен применять к каждому индивидуальный подход, учитывая уровень способностей каждого студента и проводить в связи с этим оптимальные формы обучения, которые в итоге помогут сформировать активную билингвальную личность студента.

В методику преподавания русского языка как иностранного необходимо включить ситуации из повседневной жизни самого студента, с которыми он сталкивается в реальности, отбирать лингвистический материал, необходимый для осуществления речевой деятельности. Необходимо ознакомление с информацией о невербальных средствах, сопровождающих данную ситуацию, с учетом уровня владения иностранными студентами языком и социокультурной информацией.

Индивидуализация образовательного процесса наиболее полно раскрывает личностные способности каждого иностранного студента. Студенты разные по языковой подготовке, по своим способностям к языкам, и для некоторых из них индивидуальная образовательная траектория – одна из возможностей полноценно включиться в образовательный процесс технологического вуза и получить профессиональную подготовку и стать конкурентоспособным специалистом в будущем.

В процессе изучения русского языка иностранные студенты сталкиваются со многими проблемами, связанными в первую очередь со сложностью учебного материала, освоением научной терминологии. Основная задача преподавателя – максимально облегчить понимание студентами наиболее сложных для них языковых явлений для успешного обучения в вузе. Таким образом, при организации учебного процесса преподаватель должен учитывать вероятность возникновения трудностей при усвоении учебного материала студентами и уделять каждой проблеме должное внимание. В свою очередь студентам придется усвоить большое количество материала, как теоретического, так и практического. Следовательно, преподаватель должен поддерживать гармонию между данными аспектами, чтобы студенты смогли использовать усвоенный материал в коммуникативной сфере своей деятельности. По нашему мнению, именно разра-

ботка и реализация индивидуальной образовательной траектории студентов будет эффективным средством при изучении русского языка.

Литература

1. Вьюгина С. В. Современный языковой процесс в техническом вузе // Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 15-летию принятия Закона о языках. – Казань: Татар. кн. изд-во, 2007. – С. 422-426.
2. Вьюгина С. В Пути формирования коммуникативной компетентности иностранных студентов // Сборник докладов и научных статей международной сетевой научно-практической конференции “Синергия - 2018”, Интегративная подготовка линейных инженеров для повышения производительности труда предприятий нефтехимической отрасли”. – Казань, октябрь 2018. В 2-ч. Ч.1 – С. 58–63.
3. Хуторской А. В. Современная дидактика: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001 – 536 с.

УДК 378

И. В. Вяткина

СРЕДСТВА ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ АУДИРОВАНИЯ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация. Статья концентрируется на проблеме обучения русскому языку иностранных студентов на подготовительном факультете, в частности, на проблеме аудирования. Описаны трудности, которые возникают при развитии и формировании навыка слушания текста научного стиля, предложены средства их преодоления.

Ключевые слова: аудитивные навыки, аудирование, упражнения, русский язык как иностранный, студенты-иностранцы.

I. V. Vyatkina

MEANS OF OVERCOMING THE DIFFICULTIES OF AUDITING IN A FOREIGN AUDIENCE

Annotation. The article focuses on the problem of teaching Russian to foreign students at the preparatory faculty, in particular, on the problem of listening. The difficulties that arise during the development and formation of the skill of listening to the text of a scientific style are described, and means for overcoming them are proposed.

Keywords: auditory skills, listening, exercises, Russian as a foreign language, foreign students.

Основной задачей, стоящей перед иностранными студентами подготовительных факультетов, является овладение русским языком в объеме, который необходим для обучения в вузе по выбранному направлению. В сложившихся на сегодняшний день условиях, когда обучающиеся нередко поступают на подготовительный факультет со значительным опозданием, возникла насущная необходимость в поиске оптимальных методов обучения тем видам речевой деятельности (РД), которые обеспечивают последующую учебную деятельность иностранных студентов, в частности, аудированию. В соответствии с приказом Министерства образования и науки РФ и на основании требований к уровню владения русским языком как иностранным в рабочей программе по дисциплине «Русский язык» обучающиеся на подготовительных факультетах должны уметь воспринимать на слух информацию, необходимую для решения коммуникативных задач в учебной, социально-бытовой и культурной сферах общения. При этом наибольшую трудность для них представляет именно учебная сфера коммуникации. Для студентов-иностранцев, обучающихся русскому языку как средству не только общения, но и получения знаний по другим предметам, аудирование имеет первостепенное значение, так как основную учебную информацию они получают из лекций по дисциплинам в рамках будущей профессии. Отметим, что этот процесс сопровождается сложной мыслительной деятельностью и является активным мыслительным средством, с помощью которого осуществляется восприятие и понимание новых высказываний. Анализ последних исследований и публикаций показывает, что в методической литературе проблеме обучения аудированию иноязычной речи не уделялось, на наш взгляд, достаточного внимания. Долгие годы предполагалось, что умение аудировать вырабатывается у студентов-иностранцев латентно в процессе формирования других видов РД. Однако, как показывает практический опыт, студенты-иностранцы, которых не обучают на занятиях аудированию целенаправленно, так и не овладевают этими умениями. Более того, по мнению ученых, без навыков аудирования невозможно научиться и говорению, поскольку они представляют две стороны одного явления – устной коммуникации. [1]. Начиная с первого курса главной коммуникативной потребностью иностранных студентов становится слушание и понимание лекций по специальности. В связи с этим целесообразно развивать умения и навыки иностранных студентов в слушании на материале текстов научного

стиля уже на подготовительном факультете. Во многих исследованиях описаны приемы формирования у иностранных студентов умений и навыков аудирования с целью подготовки к восприятию лекций. Такие приемы основываются в исследованиях ученых с учетом особенностей переработки текста лекции (М. Жинкин, Б. Архипов, И. А. Зимняя и др.), на анализе синтаксических конструкций устной научной речи (А. Д. Митрофанова, Н. А. Метс), на исследованиях функционально-коммуникативных блоков лекций для нефилологов и их разновидностей (Е. С. Суздалева, Н. В. Пиротти, В. Е. Штиленко). Проблеме обучения аудированию посвящен ряд исследований, среди которых следует отметить С. И. Мотину, Л. П. Семёнову, И. В. Прокофьева, И. И. Власову, Н. Н. Алексееву, Н. Р. Барабанову, В. И. Максимова, С. А. Хватова, В. А. Лукашева, Е. И. Пассова и др.

Аудирование – один из трудных для обучения видов речевой деятельности, т. к. сопровождается напряженной работой памяти. Психологи считают, что в памяти сохраняется лишь 20 % воспринятого на слух (без зрительной опоры) информации. Однако, несмотря на психофизиологическую сложность данного вида РД, учебная деятельность в вузе в значительной степени строится на использовании различных аудитивных материалов: текстов лекций, вопросно-ответных форм опроса на коллоквиумах, практических занятиях, экзаменах и т. д. Именно эти обстоятельства и объясняют выбор аудирования доминирующим видом РД при обучении научной речи [2]. Несмотря на тесную связь аудирования с другими видами, оно является совершенно самостоятельным и специфическим видом РД. Аудирование, т. е. восприятие и понимание звучащей речи, представляет собой активный творческий процесс. Аудитор (слушающий) воспринимает и понимает уже сформулированные мысли. Этот процесс сопровождается сложной мыслительной деятельностью, напряженной работой памяти. Если при чтении, говорении и письме студент-иностранец может выбрать темп, который ему удобен, самостоятельно определить длину и количество пауз, то слушающий полностью зависит от источника информации.

На начальном этапе изучения русского языка как неродного слушание тесно связано с говорением, т. к. говорящий не только производит речь, но и воспринимает ее на слух, что способствует установлению прочных связей между артикуляционными и слуховыми ощущениями. Поэтому аудирование следует предварять речевыми и фонетическими зарядками.

Отметим трудности, возникающие при обучении студентов-иностранцев аудированию:

1. Возможность только одноразового восприятия звучащей речи. При восприятии звучащей речи действует механизм кратковременной памяти, которая имеет ограниченный объем (7 ± 2). Поэтому она должна содержать знакомый студентам языковой материал, соответствующий пройденному лексико-грамматическому материалу, и доступную форму изложения.

2. Присутствие в звучащих текстах, имитирующих лекцию по экономике, некоторых языковых и речевых особенностей, свойственных устной публичной речи. В этой связи целесообразно знакомить студентов с этими особенностями непосредственно перед прослушиванием данных текстов.

3. Соединение слуховых представлений со зрительно-графическими и речедвигательными. Отсюда важность заданий на прослушивание с опорой на печатный текст и с внутренним проговариванием, на повторение за диктором труднопроизносимых слов, словосочетаний и предложений.

4. Наличие в звучащих текстах таблиц, символов плохо воспринимается на слух, поэтому предусматриваются задания на графическое изображение вербального описания научных явлений и соответствующее визуальное сопровождение звучащих текстов.

5. Запоминание содержания звучащего текста. Это требует неоднократного обращения к аудиотексту и к отдельным его положениям.

6. Определение уровня понимания и запоминания звучащего текста, требующее введения различного рода специальных заданий, например, на его смысловое чтение [3].

Изучив разные подходы к обучению аудированию в методике преподавания РКИ, мы пришли к выводу, что в этом направлении наиболее эффективными и полезными являются упражнения типа:

– разделить фразу на синтагмы;
– узнать заданное слово в группе других;
– найти расхождение в близких по звучанию речевых единицах (синтагмах, фразах);
– понять значение многозначных слов или омонимов;
– понять предложения, включающие грамматические структуры, близкие по форме.

Эти упражнения могут быть использованы при совместном обучении аудированию и говорению. Для развития собственно аудирования на всех этапах обучения можно рекомендовать и другие упражнения:

1) прослушать и понять, кто или что имеется в виду;
2) восстановить по смыслу пропущенную фразу;
3) найти фразу, не подходящую по смыслу;
4) найти расхождения в двух вариантах рассказа;
5) озаглавить прослушанное или разбить его на смысловые части;

6) сделать необходимые выборки из прослушанного (в целях характеристики, доказательства чего-либо и т. д.), что особенно интересно и важно.

Хорошо зарекомендовали себя при обучении аудированию студентов-иностранцев различные виды заданий, направленных на увеличение объема оперативной (кратковременной) памяти, а также на развитие навыка записи отдельных слов, словосочетаний и предложений.

Регулярные занятия, которые имеют целью формирование навыков аудирования текстов научного стиля с целью подготовки к слушанию лекций, позволяют сформировать и развивать у студентов-иностранцев навыки восприятия говорения, снять эмоциональный барьер и волнение перед аудированием.

Таким образом, анализ изученной научно-методической литературы, а также многолетний опыт работы с иностранной аудиторией показывает, что аудирование является одним из трудных для овладения иностранцами видом речевой деятельности. Указанные средства обучения слушания научного текста интенсифицируют процесс и сокращают сроки преодоления языкового барьера иностранных студентов-нефилологов к подготовке к реальному процессу обучения на первом курсе, а также повышают качество восприятия учебной информации. Аудитивные навыки формируются при работе с различными видами материалов для аудирования. Содержание текстов может быть либо близким интересам обучающимся, либо совсем новым, порой неожиданным. Стоит отметить, что при подборе материала для аудирования следует придерживаться принципа градации трудностей, предлагая студентам-иностранцам материал, который усложняется постепенно.

Литература

1. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М.: Русский язык, 1977. – 216 с.

2. Власова Н. И., Алексеева Н. Н., Карабанова Н. Р. и др. Практическая методика преподавания русского языка на начальном этапе. – М.: Русский язык, 1990. –142 с.

3. Максимов В. И., Хватов С. А., Лукашев В. А., Левина Г. М. Книга для преподавателя к учебнику русского языка для иностранных студентов. – М.: Русский язык, 1990. – 214 с.

УДК 378. 147+811.161.1

И. В. Гаврилова, Г. М. Ушакова

ГРАММАТИЧЕСКАЯ СИНОНИМИЯ: ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье показываются приемы развития грамматического строя речи на занятиях по современному русскому языку в процессе изучения категории падежа.

Ключевые слова: грамматическая синонимия, морфологические синонимы, синтаксические синонимы, развитие грамматического строя речи, категория падежа, омонимия падежных форм.

I. V. Gavrilova, G. M. Ushakova

GRAMMATICAL SYNONYMY: LINGUISTIC AND METHODOLOGICAL ASPECTS

Abstract. the article shows the methods of development of grammatical structure of speech in the classroom in modern Russian language in the process of studying the category of case.

Keywords: grammatical synonymy, morphological synonyms, syntactic synonyms, development of grammatical structure of speech, category of case, homonymy of case forms.

Известно, что «активное владение языком требует почти стопроцентного знания фонологии, а знания грамматики–хотя бы на пятьдесят–девяносто процентов» [15]. Поэтому важно вести систематическую работу, направленную на овладение обучающимися разнообразными грамматическими конструкциями русского языка. А это предполагает, что на занятиях по русскому языку необходимо знакомить обучающихся с грамматическими конструкциями русского языка, создавать условия по сознательному освоению грамматических закономерностей: правил создания и употребления грамматических форм разных частей речи, правил управления, согласования, координации главных членов предложения, их распространения, построения сложных предложений.

Для успешного сознательного овладения учащимися грамматическим строем русской речи современная методика обучения русскому языку выработала принципы, способы и приемы организации работы на занятиях. Большой вклад в методику обучения грамматике внес профессор Г. А. Анисимов [1, 2, 3]. В его работах раскрываются условия успешного речевого развития обучающихся на основе сознательного усвоения грамматических закономерностей русского языка, а сознательное усвоение возможно на основе понимания, которое проявляется в том числе в умении использовать грамматические синонимы. Поэтому

грамматические синонимы, работа над которыми максимально способствует сознательному усвоению грамматических форм и конструкций, обладают большим лингвометодическим потенциалом.

Вопросы грамматической синонимии поднимались в работах В. В. Бабайцевой [4], А. Н. Гвоздева, П. А. Леканта [7, 8], А. М. Пешковского и др. Под грамматическими синонимами понимаются разные грамматические конструкции, обладающие близким грамматическим значением. Принято противопоставлять морфологические и синтаксические синонимы.

Поскольку в научном описании отражается многообразие взглядов на «морфологические синонимы» и отсутствует единый подход к определению объема этого понятия [14], мы будем определять это явление так: морфологические синонимы – морфологические формы, способные выражать одно и то же грамматическое значение или разные оттенки одного значения, например: *выпить чай – выпить чаю*; *идите лесом – шли бы лесом*.

Синтаксические синонимы – это совпадающие по значению, но различающиеся по структуре синтаксические конструкции [1]: *книжный шкаф – шкаф для книг*; *прочитав записку, он многое понял – когда он прочитал записку, он многое понял*.

Работа с грамматическим синонимами дает большие возможности для развития речевых умений обучающихся. Так, изучая морфологические категории имени существительного, студенты-филологи знакомятся с особенностями категории падежа. Это морфолого-синтаксическая категория, поэтому осмысление падежных форм с установлением их семантики возможно только на основе синтаксического анализа словосочетания и предложения.

Для различении омонимичных падежных форм именительного и винительного падежей можно использовать прием синонимической замены. В высказываниях, в которых есть такие омонимичные формы, появляется необходимость противопоставить именительный падеж винительному, установить субъект действия (именительный падеж) и его объект (винительный падеж). Так, в предложении *Ночь сменяет утро* слово *утро* употребляется в именительном падеже с субъектным значением и заменяется формой творительного падежа с таким же значением в синонимичной конструкции: *Ночь сменяется утром*.

Как показывают исследования, омоформа именительный-винительный, стоящая в начале предложения, первоначально воспринимается читающим в значении именительного падежа, имеющего значение производителя действия, даже если эта форма винительного падежа употребляется в значении объекта действия [11]. Поэтому важно выработать способ действия для различения этих словоформ:

1) заменить активную конструкцию пассивной (не изменяя порядка слов), например: *Солнце закрыло облако – Солнце закрылось облаком*;

2) «придать омоформе, ошибочно воспринимаемой в значении деятеля, значение истинного деятеля» [11, с. 119]: *Караван судов вез боеприпасы в осажденный Севастополь. Караван сопровождал отряд эсминцев – Караван шел в сопровождении отряда эсминцев* [11, с. 127].

Для закрепления умения различать омоформы именительного и винительного падежа можно выполнить задания:

Упражнение 1. В следующих предложениях найдите форму именительного падежа имени существительного и слов, их заменяющих. Какими критериями вы руководствовались и какими приемами пользовались в нахождении позиции именительного падежа?

1) Дочь царица родила. 2) На конюшне свой овёс Доедает добрый конь. 3) Вместе с ней объемлет он Весь огромный царский дом. 4) Будут внуки веселить Вместе с нею мать, отца… 5) И покрыл окрестность бор. 6) Из терновника забор Дикий бор тот окружил. 7) Даже облако небес На дремучий, тёмный лес Не навеет ветерок. 8) Закуски носили меж зрителей слуги (В. А. Жуковский).

Упражнение 2. В следующих предложениях найдите форму именительного падежа. Замените данные предложения синонимическими, где это возможно. (В этом упражнении используются примеры из книги Б. С. Мучника [11]).

1) Народы сменили народы (Ал. Толстой). 2) Крейсер обстрелял эсминец. 3) Выстрел опередил прыжок зверя. 4) Холм закрыл лес. 5) Август празднует в силу вошедшее лето (И. Снегова). 6) Институт по изучению Дальнего Востока постановил организовать президиум ВСНХ. 7) Городские библиотеки должны обеспечивать всем необходимым базы книготорга. 8) Авиалинии страны каждую осень многократно пересекают стаи лебедей. 9) Новые белые автомобили получили различные санатории. 10) Главные члены могут отделять друг от друга второстепенные члены.

Таким образом, работа с грамматическими синонимами помогает «различать в тексте многообразные оттенки смысла и стилистические нюансы, формирует у него (обучающегося) языковой вкус, приучает коммуникативно целесообразно выбирать слова и синтаксические обороты, отшлифовывать каждую фразу в продуцируемой речи» [1, с. 7].

Литература

1. Анисимов Г. А. Синонимика моно- и полипредикативных конструкций в совершенствовании у студентов-билингвов пунктуационных навыков / Г. А. Анисимов // Русский язык в национальном педвузе и школе. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2016. – С. 5–7.
2. Анисимов Г. А. Синтаксическая синонимика, грамматико-стилистические упражнения : учеб. пособие для студентов факультета русской и чувашской филологии / Г. А. Анисимов. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2011. – 37 с.
3. Анисимов Г. А. Синтаксическая синонимия как средство формирования у студентов-филологов стилистической компетенции / Г. А. Анисимов // Русский язык в национальном педвузе и школе. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2016. – С. 14–17.
4. Бабайцева В. В. Явления переходности в грамматике русского языка. – М.: Дрофа, 2000. – 640 с.
5. Гоголина Т. В. Программа спецкурса «Грамматическая синонимия в современном русском языке» // Уральский педагогический вестник.– 2012. – № 5.– С. 91–100.
6. Золотова Г. А. Синтаксическая синонимия и культура речи // Актуальные проблемы культуры речи / Г. А. Золотова. – М.: МОПИ, 1970. – 217 с.
7. Лекант П. А. Об изучении синонимии в простом предложении // Проблемы школьного учебника по русскому языку.– М.: Просвещение, 1973. – С. 36–42.
8. Лекант П. А. Синтаксис. Синтаксическая синонимия: пособие для учителей старших классов / П. А. Лекант [и др.]. – М.: Дрофа, 1999. – 47 с.
9. Максимов Л. Ю. О грамматической синонимии в современном русском языке // Русский язык в нац. школе. – 1966. – № 2. – С. 3–10.
10. Монина Т. С. Основания синтаксической синонимии в простом предложении // Средства выражения предикативных значений предложения. – М.: МОПИ, 1983. – С. 94–102.
11. Мучник Б. С. Человек и текст, Основы культуры письменной речи / Б. С. Мучник. – М.: Книга, 1985. – 252 с.
12. Распопов И. П. Синтаксическая деривация и синтаксическая синонимия // Филологические науки.– 1974. – № 3. – С. 66–72.
13. Сухотин В. П. Синтаксическая синонимика в современном русском языке (глагольные словосочетания). – М.: Наука, 1960. – 160 с.
14. Титова Р. Ф. К вопросу о морфологической синонимии в современном русском языке. http://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/1731/1/Titova_K%20voprosu.PDF
15. Федоренко Л. П. Принципы и методы обучения русскому языку / Л. П. Федоренко.– М.: Просвещение, 1964. – 256с.

УДК 373.5. 016, 811. 161. 1’367

Ю. Е. Гусева

ФУНКЦИИ И ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СРЕДСТВ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В ЯЗЫКЕ СМИ (НА МАТЕРИАЛЕ ГАЗЕТЫ «КОММЕРСАНТ»)

Аннотация. В статье раскрываются функции и особенности художественных средств выразительности в языке СМИ.

Ключевые слова: фонетические средства выразительности, лексические средства выразительности, синтаксические средства выразительности, риторические фигуры, тропы.

J. E. Guseva

FUNCTIONS AND FEATURES OF ARTISTIC MEANS OF EXPRESSION IN THE LANGUAGE OF MASS MEDIA (ON THE MATERIAL OF THE NEWSPAPER «KOMMERSANT»)

Annotation.The article reveals the functions and features of the artistic means of expression in the language of the media.

Keywords: phonetic means of expressiveness, lexical means of expressiveness, syntactic means of expressiveness, rhetorical figures, paths.

В нынешнее время можно заметить, что зачастую предметом обсуждения людей является искусство, литературное творчество, кинематограф, различные информационные ресурсы, а также и другие вещи, которые неотъемлемо связаны с досугом человека. Обсуждаются они потому, что ориентированы на достижение эстетического удовольствия, на эмоции и чувства, а главным образом на впечатление челове-

ка. Во многом любая разновидность досуга определяется образностью формы и содержания. Так, в художественной литературе, поэзии и публицистике выделяют особые приемы усиления выразительности. «Впервые понятие риторические фигуры, фигуры речи появилось у ораторов древней Греции. В частности, их исследованием и классификацией занимался Аристотель и его последователи. Углубляясь в детали, ученые выделяли до 200 разновидностей, обогащающих язык.

Средства выразительности речи разделены по языковому уровню на:

– фонетические;
– лексические;
– синтаксические» [1].

Использование фонетики традиционно для поэзии. В стихотворении часто преобладают музыкальные звуки, придающие поэтической речи особую напевность. В рисунке стиха для усиления используют ударение, ритм и рифму, сочетания звуков.

«Использование лексических приемов, связанных со словом, лексемой, а также словосочетаний и предложений, синтаксис, рассматривается как традиция литературного творчества, хотя широко встречается в поэзии тоже.

Условно все средства выразительности русского языка можно разделить на тропы и стилистические фигуры. Тропы – это использование слов и фраз в переносном значении. Тропы делают речь более образной, оживляют и обогащают ее» [2, с. 121].

Так, к тропам относятся: эпитет, олицетворение, сравнение, метафора, метонимия, синекдоха, ирония, гипербола, аллегория, алогизм, гротеск. В свою очередь, к стилистическим фигурам относятся: повтор, антитеза, градация, оксюморон, инверсия, параллелизм, эллипсис, парцелляция, многосоюзие, бессоюзие, риторическое восклицание (вопрос, обращение), умолчание, эмоционально-оценочная лексика. Итак, «выразительные средства – система выражения, возникающая в результате сочетания отдельных словесных единиц поэтического произведения в определённое словесное целое, другими словами, – тот интонационно-синтаксический строй художественной речи, который определяется, в конечном счете, характером данного стиля и тех жанров, которые в этот стиль входят.

В широком смысле выразительными средствами можно считать всю артикуляционно-акустическую структуру произведения, относя сюда как синтаксис в узком смысле и интонацию, так и все остальные элементы звуковой организации художественной речи, ритм, мелодику, фонику» [3].

Таким образом, средства выразительности придают речи яркость, усиливают её эмоциональное воздействие, привлекают внимание читателя и слушателя к высказыванию.

На сегодняшний день экономическая тема является главнейшей для СМИ и наиболее востребованной у аудитории. Ведь экономическая система производства страны направлена на достижение необходимых потребностей человека, именно она тесно связана с обеспечением материальных условий жизни.

Так, зачастую репортеры и редакторы, которые информируют об экономической ситуации России, прибегают к различным способам привлечения внимания людей. Одним из таких способов является использование различных тропов и фигур в газетных текстах, новостях и журналах.

Рассмотрим особенности функционирования художественных средств выразительности в языке СМИ на примере материалов экономической рубрики газеты «Коммерсант» [4].

В статье «Белоруссия продолжает экспертизничать» заметны многочисленные использования литературных тропов. Уже в самом названии заголовка видно употребление метонимии, которая позволяет установить смежную связь межу двумя объектами, а также заменить одно слово другим в переносном значении. Так, в данном словосочетании «Белоруссия» несет в себе значение, совокупность лиц, проживающих на территории Белоруссии, занимающихся исследованиями, которые затрагивают те или иные сферы общественной жизни, в данном случае экономической.

Употребление метонимии встречается и в таких сочетаниях, как «Рыбный союз», «Национальная мясная ассоциация», «Союзмолока» и т. д. Также можно заметить и наличие устойчивых сочетаний, или идиом, например: «недобросовестная конкуренция».

В статье «Мир стал богаче, но не равнее» наглядно видно употребление параллелизма. Эта риторическая фигура отображает сравнение тождественных понятий, которые создают единый целостный образ, а именно экономическое положение государства. Также наблюдается явление метонимии: под словом «мир» имеется в виду не мир в широком смысле этого слова, т. е. не как философская или социальная категория, а подразумевается нынешняя экономическая ситуация в стране.

Важнейшее место в статье занимают и многочисленные устойчивые выражения и сочетания: «природный капитал», «уязвимые страны» «чистые технологии». Признаки метафоры заметны в словосочетании «продуктивный лес».

В названии к заметке об участии России в сессии Всемирного экономического форума в Давосе используется эпитет «осторожный выход». Этот троп придает дополнительный оттенок (окраску) данному выражению.

Выражение «короткие встречи на ногах» несет в себе семантику фразеологического оборота «на ходу». То есть ситуация, когда встреча либо разговор происходит по дороге куда-либо, как правило, чтобы не терять времени.

В данной статье встречается употребление многих устойчивых выражений, таких как: «силовые машины», «панельная сессия», «суверенный долг». Важную роль в публикации играет лексическая идиома «промышленная революция», которая несет в себе значительное содержание для всей статьи. Под этим словосочетанием понимается промышленный переворот, т. е. «переход от мануфактуры к фабрике, т. е. от ручного труда к машинам. Мануфактура с ее ручным трудом еще не может использовать все преимущества капитализма, преимущества крупного производства перед мелким.

Но промышленный переворот – это не только переворот в технике: он сопровождается изменениями и в общественных отношениях. Увеличивая производительность труда, т. е. количество продукции труда на занятого работника, машины увеличивают величину лишь прибавочного продукта, а необходимый продукт остается прежним» [5, с. 67].

Очень интересной с точки зрения функционирования художественных средств является статья «Инстинкт капитализма». Вся она насыщена многочисленными метафорами, начиная с заголовка, который несет в себе переносное значение. «Идея богатства захватывала мир», «богатство – двигатель прогресса» тоже являются метафорическими выражениями.

Также данная статья изобилует наличием эпитетов, например: «нерабский труд», т. е. не тяжелый, не сложный, легкий. Или «бурное развитие» – это стремительный процесс, ускоренное действие, подвижный рост. Еще одним примером эпитета служит выражение «меркантильная история», т. е. история, приносящая какую-либо выгоду рассказчику или же история, повествующая о событии или ситуации, принесшей выгоду. Словосочетание «белые поселенцы» тоже можно отнести к эпитету, содержит в себе значение – этнос людей с белым цветом кожи (в частности, европейцы), которые первыми поселились на новом, необжитом месте.

Таким образом, эпитет позволяет автору данной статьи описать значимые свойства того или иного события, предмета или действия, а также даёт им образную характеристику.

А теперь подробнее рассмотрим, как и каким образом используются и функционируют художественные средства выразительности в газете «Коммерсант», но уже не в экономической рубрике, а в разделе «Финансы», который так или иначе тесно связан с экономической сферой страны.

С первой же заметки «Сомнительные деньги переводятся» можно увидеть признаки метафорического эпитета, который является одним из важнейших художественных средств выражения экспрессии. Он соединяет в себе признаки метафоры и эпитета, таким образом, называя не предмет художественного изображения, а признак этого предмета. В этой заметке используется устойчивое выражение «надуманный предлог», т. е. ложная отговорка.

Наблюдается также употребление метонимии в заголовке следующей статьи «Рынок прочитал «кремлевский доклад». Под «кремлевским докладом» понимается доклад или отчет, составленный высокопоставленными чиновниками и бизнесменами, а также людьми, приближенными к власти. Здесь наличествует фразеологизм «игра на понижение», т. е. это «биржевая стратегия, которая подразумевает извлечение прибыли на падающем рынке. Обычно акции покупаются инвестором с целью получения выгоды от их последующей продажи, это называется «игрой на повышение», и в неё играет большинство портфельных инвесторов. Однако если инвестор ожидает снижения котировок, он может «одолжить» акции другому игроку» [6].

В данной статье используется такой литературный троп, как эпитет в словосочетании «спокойный рынок», т. е. такой рынок, на котором наблюдается лишь небольшая активность при практически неизменных ценах.

В следующей заметке газеты «Доверительный переворот» можно обнаружить черты такого художественного средства, как оксюморон. Эта стилистическая фигура сочетает в себе слова с противоположным значением (сочетает несочетаемое). Так, в данном случае слитное употребление этого сочетания «доверительный» и «переворот» вызывает своего рода парадокс, т. к. сам по себе переворот не может вызывать доверия.

Различные литературные тропы употребляются и в статье «МФО не скроет ставку». Так, например, заметно наличие эпитета в сочетании «половинчатая реклама», то есть реклама, которая лишена целостности или последовательности и не имеет логического завершения. Также наблюдается использование фразеологического оборота «вызывать азарт» – такое эмоциональное состояние человека, которое отличается высоким интересом к выполняемому действию и непреодолимое влечение продолжать начатый процесс.

Итак, подведем итоги. Из вышеизложенного видно, что в газетной прессе, а в данном случае это газета «Коммерсант», наличествуют и функционируют многочисленные и разнообразные средства художественной выразительности. Не являются исключением и другие виды средств массовой информации

(СМИ), в которых также применяются и стилистические фигуры, и литературные тропы, и различные фонетические и лексические способы выражения.

Также не играет роли сфера и область информирования. То есть абсолютно неважно, описывается ли экономическая или политическая отрасль общественной жизни населения или излагаются новости спорта, бизнеса или культуры - в любом случае средства художественной выразительности будут участвовать и занимать главнейшее место в донесении той или иной информации. И выше взятые примеры из экономического и финансового раздела газеты «Коммерсант» служат тому доказательством.

Таким образом, можно увидеть тенденцию того, что в настоящее время в языке средств массовой информации все чаще и чаще преобладают, а также взаимодействуют различные художественные средства и способы выражения рекламной, газетной и телевизионной информации. Они позволяют *дать наиболее точное описание предмета, явления или действия, создать целостный и единый образ, а также передать авторскую оценку изображаемых явлений, если это необходимо.*

Литература

1. Электронный ресурс: http://yourspeech.ru/eloquence/talk/sredstva-hudozhestvennoj-vyrazitelnosti
2. Литературоведение: Справочные материалы. – М., 1988.
3. Электронный ресурс: http://moyslovar.ru/slovari/wiki/slovo/Выразительные%20средства
4. Электронный ресурс: https://www.kommersant.ru
5. Конотопов М. В, Сметанин С. И. Экономическая история: учебник для вузов. – 6-е изд. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2003.
6. Электронный ресурс: https://navopros.ru/dengi-i-rabota/chto-znachit-igrat-na-ponizhenie
7. Поляков М. Риторика и литература. Теоретические аспекты // Вопросы поэтики и художественной семантики. – М.: Сов.писатель, 1978.
8. Словарь литературоведческих терминов. – М., 1974.

УДК 37.012

Т. В. Демьянова

ОСОБЕННОСТИ МОДАЛЬНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВЕЖЛИВОЙ ПРОСЬБЫ КАК ПОБУЖДАЮЩЕГО РЕЧЕВОГО ДЕЙСТВИЯ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация. Осуществляется сравнительный анализ языковых средств стратегий дистанцирования и эвфемии, связанных с категорией модальности, для решения задач коммуникации при передаче вежливой просьбы

Ключевые слова: языковые средства, стратегия дистанцирования, эвфемия, модальность, вежливая просьба.

T. V. Demyanova

FEATURES OF MODAL CHARACTERISTICS OF POLITE REQUEST AS A MOTIVATING SPEECH ACTION IN RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES

Annotation. Comparative analysis of euphemia and distancing strategies lexical and grammatical devices associated with the category of modality to express polite request is carried out.

Keywords: language devices, distancing strategy, euphemia, modality, polite request.

В данной статье рассматриваются понятия «эвфемизм» и «эвфемизация» с точки зрения их функции в коммуникации, проводятся параллели с макростратегией маневрирования и стратегией дистанцирования, выявляются общие черты и отличительные особенности передачи вежливой просьбы в русском и английском языках в условиях официального общения. В отличие от эвфемизма, эвфемией/эвфемизацией мы называем адаптивную речевую стратегию оптимизации воздействия на адресата путём размывания или положительного изменения семантического контура денотата вплоть до подмены последнего, подтасовки фактов. Решая задачи: а) создания у собеседника коммуникативного комфорта; б) уменьшения риска коммуникативной неудачи; в) оптимизации воздействия для достижения цели, эвфемия, понимаемая в данном случае как стратегия манипулирования/убеждения, нацелена на такое языковое воздействие, которое способно изменить образ мира адресата, следовательно, его поведение. Эвфемизм как речевой акт является одним из тактических языковых средств стратегии эвфемии, с помощью которого может быть достигнут желаемый прагматический эффект в осуществлении целенаправленного воздействия на аудиторию [3, с. 57]. Кузьменкова Ю. Б. считает, что коммуникативная стратегия – это совокупность языковых средств и речевых приёмов для достижения цели общения [2, с. 62]. Согласно Саакяну Л. Н., речевая стра-

тегия связана с решением базовой коммуникативной задачи, в ходе чего говорящий осуществляет выбор тематических ситуаций, речевых актов и языковых средств в соответствии с персуасивной коммуникативной стратегией, следовательно, эвфемия представляет совокупность разнообразных речевых действий, направленных на смягчение негативных коннотаций у антецента (прямого наименования) [3, с. 58]. Мы считаем, что эвфемия, действующая на уровне языковых единиц и речевых актов, решает коммуникативные задачи, сходные с задачами речевой макростратегии маневрирования, осуществляемой на уровне высказывания и представляющей совокупность речевых стратегий, направленных на смягчение негативных коннотаций речевого действия [1, с. 9]. В русской речевой культуре выделяются следующие языковые способы и средства эвфимизации: использование слов-определителей с «рассеянной» семантикой, использование номинаций с достаточно общим смыслом для называния вполне конкретных предметов и явлений; употребление иноязычных слов и терминов, более подходящих для вуалирования сути явлений, чем исконно русская лексика; употребление слов, обозначающих неполноту действия или слабую степень свойства, не в своём собственном значении, а в качестве смягчающего; комментарии типа: *мягко говоря, иначе говоря, фигурально выражаясь*.

Эвфемия также напрямую соотносится с речевым этикетом. Н. И. Формановская отмечает, что речевому этикету в целом «как зоне благожелательных, одобрительных отношений общающихся свойственна аура положительной оценки, поглаживания собеседника, контактоподдержания». В английской речевой культуре эгалитарного типа и в русской речевой культуре иерархического типа ритуализованность этикета напрямую соотносится с речевым актом «эвфемизм», у эвфемии схожие функции в общении – создание благопрятных условий путём смягчения излишне прямолинейных, грубых, бестактных выражений, нарушающих, по мнению говорящего, правила речевого этикета; сближения собеседников путём демонстрации неагрессивного, лояльного поведения [4, с. 128]. Рассмотрим для примера способы передачи просьбы как одного из побуждающих речевых действий в русском и английском языках.

Выражение просьбы

грамматическое средство побудительности, глагол в форме повелительного наклонения в сопровождении формул, передающих вежливость просьбы	Пожалуйста, дай(те)... Дай(те), пожалуйста/ Будьте любезны, дайте/ Будьте добры, дайте, пожалуйста…	Please give me…/ Will you please give me? Would/Could you give me/let me have...?
повелительное предложение поясняется придаточным предложением условия (большая степень стилистической повышенности)	Если вам не трудно, дайте пожалуйста, … Если вас не затруднит, дайте, пожалуйста…	Could you possibly give me/ let me have …? Can/May I trouble you for something/ to give/ hand me…, please? I'm sorry to trouble you, but couldn't you possibly…? I hope you don't mind my asking, but I wanted to know...
повышенно-вежливые выражения с повелительной формой глагола интеллигентов старшего поколения	Сделайте одолжение, дайте, пожалуйста… Не откажите в любезности, дайте, пожалуйста,… Окажите любезность, дайте, пожалуйста… Не сочтите за труд, дайте, пожалуйста.	Could you do me a favour and give me/let me have…, please? Would you please give me…? Would you kindly, give me …, please/ …? Would it be possible for you to …? Would you be so kind as to …? Would you be good enough to…?
лексическое значение просьбы (часто с оттенком нарочитости) заключено в самом глаголе *просить,* часто с распространителем, помечающим степень действия	Я прошу вас+ инфинитив… Очень/убедительно/настоятельно прошу вас + инфинитив… *Я прошу вас принести мне завтра конспекты.* *Прошу тебя не мешать мне.* *Я очень прошу, помоги мне подготовиться к экзаменам.*	Could I ask you… Could/Would you…, please? Could/Would you kindly…? I would appreciate it very much if you would/could... *Could I ask you to bring your notes tomorrow/ Would you please let me have your notes tomorrow?* *I'll thank you not to disturb me* *Would you coach me for the examination, please*
выражения с модальным глаголом *хотеть* с различной степе-	Я хочу попросить вас (тебя) + инфинитив …	I'd like (to ask) you to

нью представления модальной градации, содержащие оттенок желательности, возможности	Я хотел бы попросить/ Мне хочется попросить вас/ Мне хотелось бы попросить вас (тебя) + инфинитив/ чтобы вы + глагол на –л..., *Я хочу попросить вас быть осторожнее. Я хочу попросить вас, чтобы вы были осторожнее.* *Мне хочется попросить тебя съездить в воскресенье на дачу.*	Could I ask you to..? *I'd like you to be more careful.* *Could I ask you to go to the country house this Sunday?*
модальные выражения повышенной вежливости с глаголом *мочь* с вопросительной интонацией	Я могу попросить вас + инфинитив …? Могу я попросить вас + инфинитив …? Могу ли я попросить вас/ Не могу я попросить вас + инфинитив/ Не могу ли я попросить вас + инфинитив…? *Я могу попросить дать мне газету?* Я могу попросить у вас + сущ. в вин. п …? Могу (ли) я попросить у вас+ сущ. в вин. п …? Не могу ли я попросить у вас+ сущ. в вин. п …? Можно (ли) попросить у вас…/Нельзя ли попросить у вас + сущ. в вин.п./ чтобы + дополнительное придат. предложение *Я могу попросить у вас журнал?*	Could I ask you to do something? May I ask you to do something? Would you please/kindly do something? Could you possibly do something?. I'd be obliged if… *Can/Could you let me have your newspaper, please/I borrow you newspaper?* Can/Could I ask you for…? May I ask you for..? Would you mind if I asked for something/you to do smth? Would it be all right if I asked you to do smth? *Can/Could I borrow your magazine?*
категорическая просьба с оттенком необходимости (не делать чего-то нежелательного)	Я просил / попросил бы вас не + инфинитив. *Я попросил бы вас не шуметь.* *Я попросил бы не опаздывать.* *Я попросила бы здесь не курить.*	I do ask you…Would you please… I'd be obliged if… *Quiet, please! Could I ask you to keep quiet, please! Do keep quiet please! May I ask you for a little quiet? Please! Will you stop that noise!Would you mind not talking so loudly?* *Try not to be late.* *No smoking, please! Do refrain from smoking here, please. I'll thank you not to smoke here.*
повышенно вежливая просьба (с сильной степенью модальности) совершить конкретное действие вопросительной структуры со словами *трудно, мочь* с частицами *не, бы, ли*	Вам не трудно…? Вас не затруднит…? Не трудно ли вам…? Не затруднит ли вас…? Вы (не) можете…? Вы не могли бы…? (Не) можете ли вы…? Не могли бы вы + инфиитив? *Не можете ли вы закрыть ок-*	Would you mind doing sth? Could you (possibly) …, please? Can/Could you do sth? Would you…? If you could… , I 'd be very glad. I'd be very grateful if you'd… *Shut the window, will you/. I feel a draught. Can/Could you shut the*

	но? Слишком дует. *Вам не трудно открыть окно?* *Вам не трудно передать мне соль?*	*window please? Would you shut the window, please?* *Would you mind opening the window?* *Will/ Would you pass the salt, please? (Kindly) pass the salt, please? May I trouble you for the salt?*
некатегоричная, ненастойчивая просьба с вводным словом *может быть* вопросительной структуры	Может быть, вы + личная форма глагола в буд. в…? *Может быть, вы поможете мне?* *Я тут было подумал, не сможешь ли ты одолжить мне свой компьютер?*	*I'm hoping you can give me a hand.* *I thought/ wondered/ was thinking/ was wondering/ was hoping if you could lend me your computer?*
некатегоричная, ненастойчивая просьба с частицами *не, ли* вопросительной структуры	Вы (не) + гл. во 2-м лице буд. вр.? Не + гл. во 2-м лице буд. вр. ли вы…?, *Вы не закроете форточку? Не закроете ли вы форточку?*	Will/would you…? *Will/would you shut the window, please. It'sdraughtyhere.*
некатегоричная, ненастойчивая просьба в сослагательных отрицательных фразах	Вы не + глагол в сослагат. наклонении!, *Вы не открыли бы окно. Здесь душно.*	*Will/Would you open the window, please. It's stuffy here.*
просьба разрешить что-либо спрашивающему	Можно (ли)мне Нельзя ли мне Я могу (Не) Могу ли я Разрешите мне Позвольте мне + инфинитив/ я + глагол в личной форме буд. вр…? *Разрешите мне войти?* *Можно мне посмотреть вашу книгу?*	May I…? Can I..? Do you mind if I..? *Would you mind me (my)coming in/ if I come in?* *May/Can I have a look at your book? Do you mind if I have/take a look at your book?*

Итак, мы рассмотрели некоторые речевые приёмы/техники сохранения демонстративной вежливости и пришли к выводу, что стратегия эвфемизации/эвфемии является очередной компонентой макростратегии «маневрирования», наряду со стратегиями дистанцирования, намёка, уклонения, поскольку все они ставят общую цель, для достижения которой применяют характерные тактики, техники, лексико-грамматические средства, способные придать высказываниям кажущуюся удалённость от реальности, тем самым обеспечить комфортное умозрительное расстояние при общении. Было обращено внимание на проблему адекватного перевода, связанную с расхождением англоязычного речевого поведения по сравнению с русскоязычным при решении коммуникативных задач для выражения побуждения, позитивной и негативной оценки. Следует учитывать национальную специфику фразеологически связанных выражений, нередко безэквивалентных, когда, например, просьбу, выраженную вопросительным предложением с помощью модальных глаголов *would, could,* предпочтительнее переводить дословно вопросительным предложением со служебными словами – частицами *не, бы, ли* (не могли бы, не угодно ли вам): *Can you tell me what exactly you do? – Вы (не) можете рассказать, чем конкретно занимаетесь? First of all. Hugh, could you tell mehowim portantare newspapers in the British way of life – Во-первых, Хью, вы не могли бы рассказать о значении газеты в британском образе жизни?* Формулы побуждения повышенной формальности *(Would you like toreadit, Jane?)* следует переводить в зависимости от контекста, например, повелительными наклонением, смягчённым модификатором пожалуйста *(Джейн, прочти(те) это, пожалуйста),* что свидетельствует о различии способов выражения побуждения в русском и английском языках. Поскольку нашей задачей является ознакомить студентов-журналистов с закономерностями построения реплики-стимула и лексико-грамматическими средствами стратегии дистанцирования, применяемыми при решении речевых задач, возникающих во время ведения беседы-интервью с характерными чертами формального общения (например, повышенной вежливостью), в данной статье мы предпочли уделить основное внимание стилистически повышенным, синтаксически полным структурам формул ненастойчивого, нека-

тегоричного побуждения. Как видно из примеров, как в русском, так и в английском языках находит широкое применение тактика использования модальных глаголов с техникой использования модальных глаголов в устойчивых конструкциях (set question formulaend verbal structures) и техникой использования модальных глаголов с условным наклонением (conditional expressions) [2, с. 58]. Наряду с использованием сходного набора языковых средств, связанных с категорией модальности, проявляющейся в отношении говорящего к содержанию высказывания и выражающейся общими категориями сослагательного наклонения, модальных глаголов, интонации, выделяется ряд отличий. Так, в русском языке существует большее количество эмоционально-экспрессивных языковых средств (аффиксы субъективной оценки, деминутивы, вводные конструкции, литота). В английском побудительном высказывании активно применяются грамматические средства тактики смещения временного плана (distancingtenseforms), а среди богатого арсенала формул вежливого побуждения в русском языке выделяются синтаксические средства, связанные с построением вопросительных, побудительных, восклицательных предложений языков синтетического строя. Ярким примером служат устойчивые вопросительные конструкции различной степени модальной градации со словами *хочу, могу, можно can/could/will/would*, Я могу попросить / могу я попросить /могу ли я попросить /не могу я попросить / не могу ли я попросить / я попросил бы, помоги мне подготовиться к экзаменам (Would you coach me for the examination please?).

Литература

1. Демьянова Т. В. Языковые средства реализации макростратегии маневрирования // Межкультурная коммуникация и профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам: сб. материалов Региональной науч.-практ. конф. – Чебоксары: Изд.-во Чуваш. ун.-та, 2018. – С. 9–15.

2. Кузьменкова Ю. Б. Стратегия намека // English. – 2005. – № 23. – С. 58–63.

3. Саакян Л. Н. Эвфемия и дисфемия: языковые стратегии смягчения высказывания // Русский язык в школе. – 2010. – № 4. – С. 57–62.

4. Формановская Н. И. Употребление русского речевого этикета. – М.:Русский язык», 1982. – С. 128–134.

УДК 811.161.1.06

О. А. Димитриева

СОВРЕМЕННЫЕ СТЕРЕОТИПЫ ВИНОПИТИЯ В ИРОНИЧЕСКОМ ДЕТЕКТИВЕ ДАРЬИ ДОНЦОВОЙ

Аннотация. В статье рассматривается своеобразие стереотипов в вакхической сфере на примере иронического детектива Дарьи Донцовой. Уделяется внимание семантике, языковому воплощению и некоторым грамматическим особенностям.

Ключевые слова: массовая литература, Д. Донцова, стереотип, культура винопития, лингвокультурология.

O. A. Dimitrieva

MODERN WINE-DRINKING STEREOTYPES IN DARIA DONTSOVA'S IRONIC DETECTIVE

Annotation. The article deals with the originality of stereotypes in the Bacchic sphere on the example of the ironic detective by Darya Dontsova. The author pays attention to semantics, detective language and some grammatical features.

Keywords: mass literature, D. Dontsova, stereotype,wine-drinking culture, cultural linguistics.

Вводные замечания. Под стереотипом понимается «в социологии и социальной психологии, устойчивый, обычно упрощённый образ того или иного объекта (индивида, группы, события, факта и т. п.), воспроизводимый в сознании человека и определяющий его отношение к данному объекту. Принято говорить о С. восприятия и мышления, а также о соответствующих им формах практич. поведения» [8]. С точки зрения когниции, стереотип – с одной стороны, это одна из возможных сторон процесса познания, своего рода обусловленная рядом факторов схема восприятия какого-либо предмета или явления, с другой, – отражение этого восприятия, его фиксация в виде схемы в сознании. Одним из обусловливающих факторов является язык, сквозь призму которого говорящий воспринимает окружающий мир. В этнолингвистике под «этнокультурным стереотипом» понимается «обобщенное представление о типичных чертах, характеризующих какой-либо народ» [7, с. 108].

Традиционно стереотипы, отраженные в языке, принято изучать на примере фразеологических единиц и паремиологии. Пословицы В. А. Маслова называет «стереотипами народного сознания» [7, с. 43]. Особенно плодотворными и частотными являются компаративные исследования стереотипов, объединенные тематически, на основе одного, двух и более языков. Так, Л. В. Туленинова, изучая стереотип «болезнь» (в частности, «медицинские стереотипы болезни» и «повседневно-обиходные»), отмечает его черты на примере фразеологии в русском и английском языках (подробнее см. [12]). Получают развитие исследования стереотипов, посвященные какой-либо сфере. В. А. Влайкова, к примеру, пишет о профессиональных стереотипах и маркировании качеств как положительных, так и отрицательных: *легкомысленность, притворство* артиста, *бюрократизм, формализм* чиновника и др., и рассматривает изменение в представлениях профессии *учитель / учительница* [1].

Особо уделяется внимание национальным стереотипам в межкультурной коммуникации, где представлен взгляд на поведение иностранца сквозь призму восприятия родного языка и культуры (см. подробнее работы С. Г. Тер-Минасовой [9], [10], О. А. Леонтович [6], Т. В. Лариной [5] и мн. др.) С. Г. Тер-Минасова приводит пример о том, как она была приглашена в качестве лектора в университет Хоккайдо в Японии, где ее попросили сидя читать лекцию, мотивируя словами: «Если Вы стоите, Вы противопоставляете себя аудитории и возвышаетесь над нею, смотрите на людей сверху вниз». «Японские пословицы, – пишет С. Г. Тер-Минасова, – «поверили» и «подтвердили» японскую культуру: «торчащий гвоздь забивают», «торчащую сваю волны бьют». Помимо основного содержания обеих пословиц – не высовывайтесь, не выделяйтесь из себе подобных, обратите внимание на оттенок угрозы в первой из них и на «островное» (или «приморское?») мышление во второй» [9, с. 104].

Мир художественного произведения является источником как индивидуально-авторских, так и общепринятых стереотипов, представленных в данный исторический период и актуализированных в произведении (см., например [4]). Многие, как правило, лаконичные авторские высказывания, в которых фиксируется свое понимание и свой взгляд на мир (в т. ч. и стереотипы), могут стать вневременными и приобретают статус афоризма. Интересным представляются исследования художественных стереотипов, представленных в массовой литературе.

2. Феномен массовой литературы как источник массового сознания и современных стереотипов. «Будучи ориентированной на спрос, – пишет М. А. Черняк, – массовая литература выступает как точный индикатор ценностей конкретной культуры и как один из мощных факторов его воспроизводства» [14, с. 252]. Д. О. Тимошкин называет массовую литературу «образным путеводителем по современности» [11, с. 127].

Предметом исследования в данной статье являются стереотипы винопития в детективном романе Дарьи Донцовой, а именно языковые средства их создания. Ранее нами уже отмечались некоторые вакхические стереотипы современного человека, ценностные доминанты определенной страты общества, описание внешности, образ идеального / неидеального мужчины, активное введение медицинских терминов и квазитерминов (подробнее см. [2], [3]).

3. Языковые средства создания стереотипов. Одним из самых частотных способов экспликации стереотипа является введение известных афористических выражений, т. е. генерализованных высказываний, не локализованных на линии времени, субъект действия в которых является обобщенным: *Что у трезвого на уме, то у пьяного на языке* (Три мешка); *Не разберешься без пол-литра* (Там же); *Чего с пьяного взять* (Ангел); *Некрасивых женщин не бывает, просто иногда не хватает выпивки* (Там же). Такие высказывания либо вводят, предваряют основную сюжетную линию (1), либо подытоживают событийную цепочку (2),

(1) <…>*Но женщина* [Ольга] *отказалась ложиться. Уселась на кухне и принялась рыдать горючими слезами.* ***Что у трезвого на уме, то у пьяного на языке. Ольга неожиданно принялась рассказывать историю своих взаимоотношений с Чепцовым и Рюриковым*** (Три мешка). Расхожее высказывание *что у трезвого на уме, то у пьяного на языке* находит свое подтверждение в дальнейших действиях героини, которая рассказывает свою историю «немой» прислуге. В канву повествовательных глагольных форм (*уселась, принялась рыдать, принялась рассказывать*) вводится генерализованное высказывание, которое имеет объяснительную силу.

(2) *Он решил убрать шустрого Ваню* [Подушкина], *и легче всего это было сделать у «Каторги». Там все свои, охрана, официанты… Дадут нужные показания ментам,* ***напился Подушкин в хлам, пошел к машине и начал чудить, открыл багажник, вынул канистру, затем вдруг решил закурить: чего с пьяного взять****? И машину поэтому на парковку не погнали, Рае сказали – в гараже что-то случилось. Тебя спасло чудо* (Ангел). Конкретный субъект действия – Иван Подушкин – совершающий последовательность действий, локализованных на линии времени (глаголы *напился, пошел, начал чудить, открыл, вынул, решил закурить* употребляются в аспектуальной ситуации конкретного единичного действия; в прошедшем времени) сменяется обобщенным субъектом, выраженным субстантивированным существительным *пьяный*, которое обозначает некий класс субъектов с присущими им определенными чертами характера и свойственным им бездумным поведением (*чего с пьяного взять*).

(3) – *Ерунда, – махнул рукой Орест, – справишься. Тут до тебя одна работала, так без проблем у нее все получалось.* ***Жаль бабу – спилась. Деньги****, они, знаешь ли,* ***портят человека*** (Улыбка). Высказывание *деньги портят человека* является объяснением причины, т. н. «корня зла» того, что совершилось другое действие – *спилась.*

В романах Донцовой также представлены профессиональные стереотипы, характеризующие тот или иной род деятельности:

(1) *Жизнь в доме без мужчин научила меня вполне профессионально обходиться с молотком, отверткой и вантузом, а сифон под раковиной прочищаю гораздо лучше* ***постоянно пьяного сантехника*** (Три мешка). В качестве сравнения вводится стереотипный образ профессии сантехника с присущим регулярным поведением.

(2) – *Хорошо, – согласилась Анастасия, – но все же отмечу, что сначала я удивилась, почему о деле Черновой не раструбили газеты.* ***Журналистов же пивом не пои, а дай написать про кровавое преступление****...* (Голое платье). Известное выражение *хлебом не корми <а дай…>* со значением «совсем ничего не надо тому, кто любой ценой, любыми средствами хочет получить желаемое» [13] имеет другое лексическое наполнение *пивом не пои*, сохраняя в целом синтаксическую структуру выражения, что помимо иронического модуса высказывания задает стереотип журналистских пристрастий.

В первом примере характеристика профессиональной группы представлена существительным в единственном числе со значением «представитель класса объектов» (*сантехник*), а присущие ей черты обозначены квалитативным прилагательным *пьяный* в сочетании с наречием *постоянно*, во втором – существительным во множественном числе со значением «класс объектов» (*журналисты*).

Приведем примеры, в которых высказывания приобретают статус стереотипных представлений через введение прилагательных, местоимений с семантикой всеохватности (*распространенный, популярный; всякий, многие* и т. п.):

(1) *А родители Веры увлекались* ***весьма популярным в России спортом под названием литрбол*** *и в конце концов допились до могилы* (Голое платье). Склонность к питию алкогольных напитков приравнивается к виду спорта, причем с общенациональным статусом (*в России*). Образование нового «спорта» осуществляется по словообразовательной модели – *футбол, баскетбол* и т. п. – *литрбол*, вторая часть *-бол* в этом случае асемантична, но задает особую экспрессивность.

(2) – *Вера имела двух сыновей, Олега и Петра, – зачастил Димон, –* ***мужики страдали самой распространенной на земле болезнью – алкоголизмом*** *и умерли, не дожив до тридцати пяти* (Золотое).

(3) *Людмила, очевидно, не просто так легла спать в детское время. Скорей всего, дама приняла малую толику* ***весьма распространенного среди россиян снотворного – особой сорокаградусной настойки, а попросту водки****. Язык женщины слегка заплетался, и мозги работали с замедлением* (Три мешка). В примерах 1–3 очерчиваются пространственные рамки, границы популярности или распространения *в России* или *среди россиян*, а также *на земле*.

(4) ***Многим теткам нравятся плохие парни. Чем больше те им изменяют, пьют, дерутся, тем сильнее идиотки своих мучителей обожают****. Однако Кулагина оказалась не из этой стаи* (Голое платье). Здесь выделяется класс плохих парней с определенным типом поведения по отношению к любимой женщине – *изменяют, пьют, дерутся* и маркируется ответная реакция – *нравятся, обожают*.

Национально обусловленные стереотипы часто оцениваются на фоне традиций и стереотипов другой страны: *Французы прекрасно чувствуют себя, явившись на ужин без презента, а в России считается неприличным ходить в гости с пустыми руками. Хозяйке полагается букет, хозяину несут бутылку, а их ребенку игрушку* (Голое платье).

4. Выводы. Вакхические стереотипы в детективах Дарьи Донцовой отражают современные представления о пьющем человеке, основными чертами которого являются болтливость, бездумность, неразборчивость и т. д. Отмечаются также некоторые профессии, отличительной чертой которых является постоянное или частотное употребление алкоголя.

Вводятся обобщающие привычку к алкоголю слова, медицинский термин *алкоголизм* как наименование болезни и пристрастия к спиртному или «вид спорта» *литрбол*.

Вакхические генерализованные высказывания в целом эксплицируют оценку поступков героя как авторскую, так и другого персонажа.

Источники и принятые сокращения

1. Ангел – Донцова Д. А. Ангел на метле / Д. Донцова. – М.: Эксмо, 2014. – 384 с.

2. Голое платье – Донцова Д. А. Голое платье звезды / Д. Донцова. – М.: Э, 2017. – 320 с.

3. Золотое правило – Донцова Д. А. Золотое правило трехпудовочки / Д. Донцова. – М.: Эксмо, 2013. – 352 с.

4. Три мешка – Донцова Д. А. Три мешка хитростей / Д. Донцова. – М.: Эксмо, 2015. – 352 с.

5. Улыбка – Донцова Д. А. Улыбка 45-го калибра / Д. Донцова. – М.: Э, 2016. – 352 с.

Литература

1. Влайкова В. А. Стереотип учителя и учительницы в массовом сознании // Русская речь. – 2009. – № 1. – С. 63–66.
2. Димитриева О. А. «Поэтика пьянства» в массовой литературе (на примере иронического детектива Дарьи Донцовой) // Научный диалог. – 2018. – №11. – С. 22–36. – DOI, 10.24224/2227-1295-2018-11-22-36.
3. Димитриева О. А. Категоризация и концептуализация ситуации винопития в ироническом детективе Дарьи Донцовой // Межэтническое взаимодействие в поликультурном образовательном пространстве, проблемы языкового взаимодействия и межкультурной коммуникации, сб. научн. статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции / Отв. ред. С. Л. Михеева, О. А. Димитриева. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2018. – С. 37–43.
4. Димитриева О. А. О стереотипах винопития в произведениях Ф. М. Достоевского // И. А. Бодуэн де Куртенэ и мировая лингвистика: междунар. конф.: VII Бодуэновские чтения (Казан. федер. ун-т, 28-31 окт. 2019 г.), тр. и матер., в 2 т. / под общ. ред. К. Р. Галиуллина, Е. А. Горобец, Э. А. Исламовой. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2019. – Т. 2. – С.106–110.
5. Ларина Т. В. Англичане и русские. Язык, культура, коммуникация. – М.: Языки славянских культур, 2013. – 360 с.
6. Леонтович О. А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения. – Волгоград: Перемена, 2002. – 344 с.
7. Маслова В. А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб, заведений. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
8. Подвойский Д. Г. Стереотип // Большая российская энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://bigenc.ru/philosophy/text/4165944. – Дата обращения: 07.11.2019.
9. Тер-Минасова С. Г. Война и мир языков и культур. – М.: Слово, 2008. – 344 с.
10. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Изд-во МГУ, 2004. – 350 с.
11. Тимошкин Д. О. Мифология российской повседневности, социальные стереотипы в современном российском криминальном романе (на примере произведений Дарьи Донцовой) // Полития, Анализ. Хроника. Прогноз (Журнал политической философии и социологии политики). – 2013. – № 1 (68). – С. 127–137.
12. Туленинова Л. В. К проблеме изучения культурного стереотипа (на примере стереотипа «болезнь») // Альманах современной науки и образования. – 2011. – №4. – С. 211–213.
13. Федоров А. И. Фразеологический словарь русского литературного языка [Электронный ресурс]. – М.: Астрель, АСТ, 2008. – Режим доступа: https://phraseology.academic.ru. – Дата обращения: 07.11.2019.
14. Черняк М. А. Литературоцентричность современной массовой литературы: к вопросу о формировании читательской компетенции // Чтение. XXI век: коллективная монография / Науч. ред.-сост. В. Я. Аскарова. – М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2015. – С. 247–269.

УДК [811.161.1, 811.512.111] – 043.5

Т. Н. Ерина

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО ВАРЬИРОВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Чувашской Республики в рамках научного проекта № 19-412-210001 р а.

Аннотация. Региональное варьирование русского языка в последнее время стало очень популярной областью лингвистических исследований. Сформировалось целое направление – региональная лингвистика. Изучение специфики функционирования современного русского языка в разных регионах нашей страны находит отражение во многих работах. Их авторы расходятся во взглядах на сущностные характеристики данного явления, на место соответствующего понятия в ряду смежных понятий. Итогом является терминологический разнобой. В большинстве работ употребляется термин *региолект*. В статье делается попытка разобраться в сущности этого понятия, которое для автора является ключевым в исследовании чебоксарского региолекта.

Ключевые слова: варьирование языка, региолект, языковые контакты, чебоксарский региолект русского языка.

T. N. Erina

HEORETICAL BASES OF STUDYING THE REGIONAL VARIABLE OF THE RUSSIAN LANGUAGE

Annotation. Regional variation of the Russian language has recently become a very popular area of linguistic research. Formed a whole direction – regional linguistics. The study of the specifics of the functioning of the modern Russian language in different regions of our country is reflected in many works. Their authors disagree on the essential

characteristics of this phenomenon, on the place of the corresponding concept in a series of related concepts. The result is a terminological discrepancy. Most works use the term regiolect. The article attempts to understand the essence of this concept, which is the key for the author in the study of the Cheboksary regiolect.

Keywords: language variation, regiolect, language contacts, Cheboksary regiolect of the Russian language.

С тех пор как русский язык приобрел функции языка межнационального общения, возник вопрос о его региональном варьировании, которое делается все более актуальным по мере того, как эти функции расширяются и усложняются. Региональное варьирование русского языка в последнее время исследуется активно, и в научный обиход вводятся разного рода термины. Изучение специфики функционирования современного русского языка в различных регионах Российской Федерации нашло отражение во многих работах, авторы которых используют такие понятия, как *региональный вариант языка, национальный вариант языка, вариант региональной речи, регионолект, полудиалект, локальная реализация языка, локализм, провинциализм, региональное койне.*

Из вышеназванных понятий наиболее употребительным является *регионолект.* Говоря о регионолекте, отечественные лингвисты в первую очередь ссылаются на В. И. Трубинского и А. С. Герда, которые ввели данный термин в научный оборот русистики. Так, В. И. Трубинский считал регионолекты «новыми диалектами», новыми достаточно крупными территориально-системными образованиями, не повторяющими классического диалектного членения русского языка [22, с. 157]. А. С. Герд характеризует регионолект как «особую форму устной речи, в которой уже утрачены многие архаичные черты диалекта, развились новые особенности. Эта форма, с одной стороны, не достигшая еще статуса литературного языка, а с другой, в силу наличия многих ареально варьирующих черт, не совпадающая полностью и с городским просторечием. Регионолекты охватывают ареал ряда смежных диалектов, включая сюда города и поселки городского типа и тем самым весьма значительные группы того или иного этноса» [2, с. 23]. Выделение регионолекта «постулирует факт наличия особого языкового состояния, которое оказывается едва ли не основной формой устно-речевого общения больших групп этноса на определенной территории» [2, с. 24].

Признание регионолекта реальной устно-речевой сущностью выявило, по мнению Л. А. Грузберг, совершенно новый и весьма научно плодотворный объект исследований [3], о чем свидетельствуют появившиеся позже многочисленные лингвистические труды, авторы которых продолжили разработку регионолекта. Так, например, Н. В. Хорошева определяет регионолект как промежуточный вариант региональной речи, который по своей природе не совпадает ни с диалектами, ни с просторечием, и отмечает его функционирование преимущественно в городской разговорной речи [26, с. 35].

Закономерно понимание регионолекта в ряду эволюционных изменений языковых вариантов как особого языкового звена в группе переходных неустойчивых явлений. М. А. Бородина отмечает, что более открытые системы региональных говоров/языков (регионолектов) занимают большее пространство, чем более замкнутые системы территориальных диалектов [1, с. 29–30].

Л. А. Грузберг считает, что в современном русском языке регионолект является основной формой местной речи [3].

Термин *регионолект* встречаем и у В. И. Теркулова: «…те языковые разновидности, которые имеют территориальную специфику, могут быть определены сейчас только как регионолекты единого русского национального языка» [21, с. 119].

Идею существования регионолекта приняли и развивают представители Пермской социолингвистической школы. Так, Е. В. Ерофеева понимает регионолект как промежуточный идиом, который может проявлять в большей или меньшей степени черты «перемешанных в нем идиолектов» [9, с. 100].

Определяя сущность регионолекта, А. П. Майоров замечает, что практически все исследователи характеризуют регионолект как промежуточную стадию (идиом, вариант региональной речи) между народными говорами и просторечием или литературным языком. Среди отличительных черт регионолекта называют уровень образования носителей языка (высокий, невысокий), место распространения (деревня, город), выход за пределы своего ареала распространения (редко, часто). В результате ученый приходит к следующему пониманию регионолекта: «Регионолект – это такое языковое образование, которое призвано обслуживать повседневное общение носителей языка в том или ином регионе полиэтнического языкового сообщества независимо от их социального положения, возраста, пола» [17, с. 52].

Т. В. Жеребило вслед за А. С. Гердом дает такое определение регионолекта: «Термин, <…> обозначающий речь жителей средних и малых городов, в которой ощущается влияние местных говоров и просторечия» [10, с. 300].

Как можно заметить, термин *регионолект* в трудах отечественных лингвистов с небольшими вариациями толкуется одинаково.

Понимание «безусловного права на жизнь» у терминов «регионолект», «регионализм», «региональная норма», как утверждает Е. А. Оглезнева, возникает при проекции их на реальную жизнь национального языка в его региональных проявлениях [18, с. 121]. Наряду с общими проблемами варьирования современного русского языка в последнее время обращается внимание и на явление варьирования русского

языка в инонациональных условиях [14]. Специфика этих процессов заключается в том, что изменения, происходящие в русском языке, существующем в иноязычном окружении, испытывают влияние сложного комплекса как лингвистических, так и внешних факторов (социальных, культурных, этнических, психологических). Регионалекты, сложившиеся под влиянием контактирующих языков, практически не изучены. В этой связи известный лингвист Л. П. Крысин указывает на необходимость изучения функционирования современного русского языка в различных регионах нашей страны и выявление особенностей этого функционирования [14, с. 405], которые могут быть определены по нескольким осям, по уровневой (варьирование средств русского языка, принадлежащих разным уровням его структуры, фонетике, морфологии, лексике, синтаксису); стилистической; ситуативной; национально-культурной [14, с. 408–409]. Применительно к функционированию языка в инонациональной языковой среде употребляет термин «региональное варьирование» [14, с. 405].

В связи с вышесказанным представляется изучение функционирования современного русского языка в различных регионах нашей страны на материале городской речи. Язык города – один из источников обогащения русского литературного языка на определенном этапе развития как высшей формы национального языка. В нем отражаются все изменения, происходящие в жизни общества. В современном языке города доминирует разговорно-просторечная, жаргонная, арготическая лексика и фразеология, являясь его главной особенностью.

Проблемы изучения живого языка были в центре лингвистического интереса Б. А. Ларина. Ему принадлежит инициатива постановки вопроса об исследовании городской речи. В одной из своих работ Б. А. Ларин писал: «Мы запоздали с научной разработкой языкового быта города, да и нигде до сих пор она не производилась широко и систематически. Были только разрозненные попытки регистрации и описания отдельных жаргонов, в значительной части эти описания не подымались над уровнем любительских коллекций или справочников. Научная традиция в этой области еще не сложилась» [15, с. 175].

В настоящее время языковой облик города привлекает внимание многих лингвистов, происходит новое осмысление места города в обществе, в формировании речевого и языкового вкуса. Проблема изучения региональной специфики городской речи нашла отражение в работах современных исследователей, например, В. В. Колесова [13], Е. А. Земской [11], М. В. Китайгородской [12], Н. А. Прокуровской [19], Сиротининой О. Б. [20] и многих других. Об актуальности и практической значимости данной темы известный лингвист В. В. Колесов говорит так: «Изучение языка города важно во многих отношениях. Этот язык является основой литературного языка – высшей формы национального языка на каждом этапе его развития. Не зная «языкового быта города», трудно понять возникновение и стилистическое распределение тех или иных особенностей литературного языка. Не зная речи города, трудно оценить вклад каждой социальной группы в развитие современного языка, современной культуры и через них – всей совокупности социальных установлений вообще» [13, с. 4]. Вместе с тем Е. В. Ерофеева выдвигает положение о двойственной природе языка города, язык города по сути может быть отождествлен с регионалектом. Язык города гетерогенен, поскольку рождается «при столкновении разнородных языковых образований и имеет социальное расслоение», взаимодействие этих языковых образований «приводит к возникновению некоторой гомогенной языковой структуры, характерной только для данного города» [9, с. 100].

К настоящему моменту имеются исследования разговорной речи жителей Москвы (Н. В. Китайгородская, Н. Н. Розанова), языка города Санкт-Петербург (В. В. Колесов) и Ижевска (Н. А. Прокуровская). Традиционно сопоставляется речь Москвы и Петербурга. Несмотря на это, речь жителей средних и малых городов пока у лингвистов не вызывает большого интереса. Однако думается, что ее изучение может расширить и углубить данную проблематику. Так, в рамках нашего проекта объектом исследования является русская речь жителей г. Чебоксары – чебоксарский регионалект [24], [4], [25]. Его своеобразие диктуется взаимовлиянием чувашского (тюркского) и русского (славянского) компонентов. Как показывают наши результаты, такое влияние отражается на фонетическом уровне [23], [5], [6] и более заметно на лексическом уровне языка [7], [8]. Синтаксические особенности выявляются сложнее.

Итак, региональное варьирование русского языка в последнее время изучается активно и в разных аспектах. Однако, как замечает И. В. Ливинская, «разработка и описание единого терминологического поля регионалистики позволило бы сделать данное направление исследований более научно оборудованным» [16, с. 42].

Литература

1. Бородина М. А. Диалекты или региональные языки // Вопросы языкознания. – 1982. – № 5. – С. 29–38.

2. Гердт А. С. Введение в этнолингвистику: курс лекций и хрестоматия. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2001. – 488 с.

3. Грузберг Л. А. Регионалект // Филолог. – 2010. – № 11: URL: http // philolog. pspu. ru /module/ magazine/ do/ mpub_11_208 (дата обращения: 30 октября 2019 г.).

4. Ерина Т. Н., Фомин Э. В. Говорят Чебоксары: к проблеме изучения чебоксарского регионалекта русского языка // Научное наследие В.А. Богородицкого и современный вектор исследований Казанской лингвистической школы. – Казань, 2018. – Т. 1. – С. 81–84.

5. Ерина Т. Н. Фонетические маркеры чебоксарского регионалекта // Языковые контакты народов Поволжья и Урала. – Чебоксары, 2018. – С. 40–41.

6. Ерина Т. Н., Фомин Э. В. Ортологический аспект речи чебоксарцев. – Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2019. – № 3. – С.34–39.

7. Ерина Т. Н. Локальная лексика как особенность чебоксарского регионалекта // Ашмаринские чтения. – Чебоксары, 2019. – С. 24–25.

8. Ерина Т. Н. Чувашизмы в русской речи жителей г. Чебоксары // И. А. Бодуэн де Куртенэ и мировая лингвистика, междунар. конф.: VII Бодуэновские чтения (Казан. федер. ун-т, 28-31 окт. 2019 г.), тр. и матер., в 2 т. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2019. – Т. 1. – С. 64–68.

9. Ерофеева Е. В. Вероятностные структуры идиомов: социолингвистический аспект. – Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 2005. – 320 с.

10. Жеребило Т. В. Регионалект // Словарь лингвистических терминов. – Назрань: Пилигрим, 2010. – 486 с.

11. Земская Е. А. Городская устная речь и задачи ее изучения // Разновидности устной речи. – М., 1988. – 260 с.

12. Китайгородская М. В., Розанова Н. Н. Современное городское общение: типы коммуникативных ситуаций и их жанровая реализация (на примере Москвы) // Современный русский язык : Социальная и функциональная дифференциация. – М., 2003. – С.103–126.

13. Колесов В. В. Язык города. – М.: Высш. шк., 1991. – 192 с.

14. Крысин Л. П. О варьировании русского языка в инонациональных условиях // Русское слово свое и чужое: Исследования по современному русскому языку и социолингвистике. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 888 с.

15. Ларин Б. А. О лингвистическом изучении города // История русского языка и общее языкознание. Избранные работы. – М., 1977. – С.175–189.

16. Ливинская И. В. К вопросу о региональном варьировании национального языка // Вестник МГОУ. Серия : Русская филология. – 2015. – № 6. – С.37–42.

17. Майоров А. П. Регионалект и регионализмы в современной языковой ситуации России // Известия РАН. Серия литературы и языка. – 2016. – Т.75. – № 1. – С.51–55.

18. Оглезнева Е. А. Дальневосточный регионалект русского языка: особенности формирования // Русский язык в научном освещении. – 2008. – № 2 (16). – С.119–136.

19. Прокуровская Н. А. Город в зеркале своего языка. – Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1996. – 244 с.

20. Сиротинина О. Б. Речь современного города // Омск: Речь города, 1995. – Ч. 1. – С.8–11.

21. Теркулов В. И. Регионалект или национальный вариант: к постановке проблемы // Филология и культура. – Казань, 2012. – № 2. – С. 117–120.

22. Трубинский В. И. Современные русские регионалекты: приметы становления // Псковские говоры и их окружение. – Псков: Псков. гос. пед. ин-т, 1991. – С. 156–162.

23. Фомин Э. В. Ортологический аспект изучения чебоксарского регионалекта русского языка // Культура и искусство: традиции и современность. – Чебоксары, 2013. – С. 154–157.

24. Фомин Э. В. Варьирование русского языка в условиях инонационального региона: чебоксарский регионалект // Коми-пермяцкий язык и культура: прошлое, настоящее, будущее. – Пермь, 2015. – С. 21–27.

25. Фомин Э. В., Ерина Т. Н. Маркеры чебоксарского регионалекта русского языка // Ашмаринские чтения. – Чебоксары, 2019. – С. 59–61.

26. Хорошева Н. В. Регионалект как промежуточный идиом во французском и русском языках // Вестник Пермского ун-та. Российская и зарубежная филология. – 2011. – Вып. 3(15). – С.32–36.

УДК 811.161.1

К. З. Закирьянов

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ТРАНСЛЯТОР КУЛЬТУР В МНОГОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье освещается роль русского языка в жизнедеятельности народов многонациональной Российской Федерации. Среди множества юридически и политически равноправных языков он выдвинулся на первое место и приобрел статус государственного языка страны и используется в качестве средства межнационального общения. Как государственный язык, он выполняет консолидирующую функцию и объединяет разноязычное население страны в одно гражданское общество. Владение русским языком как государственным обязательно для всех граждан страны (РФ), независимо от их национальной принадлежности. Роль русского языка не ограничивается внутригосударственными рамками (в пределах РФ); он является одним из мировых языков и используется в международном общении.

Ключевые слова: русский язык, государственный язык, язык-посредник, активный билингвизм, поликультурное пространство.

K. Z. Zakiryanov

RUSSIAN LANGUAGE AS A CULTURAL TRANSLATOR IN A MULTILINGUAL ENVIRONMENT

Annotation. The article highlights the role of the Russian language in the life of the peoples of the multinational Russian Federation. Among the many legally and politically equal languages, he advanced to the first place and acquired the status of the state language of the country and is used as a means of interethnic communication. As a state language, it performs a consolidating function and unites the multilingual population of the country into one civil society. Proficiency in Russian as a state language is mandatory for all citizens of the country (RF), regardless of their nationality. The role of the Russian language is not limited to the domestic framework (within the Russian Federation); It is one of the world languages and is used in international communication.

Keywords: Russian language, official language, intermediary language, active bilingualism, multicultural space.

Российская Федерация – многонациональная, многоязыковая страна. Здесь совместно проживают и общаются меж собой представители более 180 наций и народностей, говорящих на разных языках. Среди множества языков одной страны русский язык выделился как наиболее авторитетный и приобрел особый статус – избран в качестве государственного языка РФ, соответственно стал первым, главным языком страны.

От других языков РФ русский язык как государственный отличается широкими полномочиями и выполняемыми общественными функциями.

Согласно законам о языках, принятым в нашей стране [4, с. 5;], языки всех народов, населяющих территорию Российской Федерации, политически равноправны, юридически наделены одинаковыми правами и защищены Основным законом – Конституцией страны. Но политическое и юридическое равноправие языков еще не наделяет их одинаковыми общественными функциями. В зависимости от степени распространенности, численности носителей и характера их расселения, наличия и давности письменных традиций, формы национальной автономии и т. п. разные языки располагают разными возможностями для выполнения тех или иных (или всех) общественных функций. В этом контексте можно утверждать, что не все языки, носители которых проживают в РФ, в состоянии реализовать все те общественные функции, которые выполняет сегодня русский язык в масштабе страны и в мире.

В Федеральном законе «О государственном языке Российской Федерации» (принят 07. 06. 2005 г., подписан Президентом Российской Федерации В. В. Путиным) в статье 3 подробно перечислены сферы обязательного использования русского языка как общего государственного языка на всей территории страны, в деятельности федеральных органов государственной власти субъектов РФ; в наименованиях федеральных органов государственной власти; при подготовке и проведении выборов; в конституционном, гражданском, уголовном, административном судопроизводстве; при официальном опубликовании международных договоров; при оформлении документов, удостоверяющих личность гражданина РФ; в теле- и радиовещании, в периодических изданиях, в рекламе и т. д. [8].

Русский язык как государственный язык страны (Российской Федерации) и как язык-посредник (средство межнационального общения) выполняет прежде всего консолидирующую (объединяющую) функцию, обеспечивая языковую коммуникацию, взаимопонимания и сотрудничество разноязычных народов, он объединяет все население страны в одно гражданское общество; обслуживает каждого гражданина страны во всех сферах его жизнедеятельности.

На русском языке государственная власть общается с гражданами страны, на нем публикуются законы и другие правовые акты, пишутся официальные документы, ведется делопроизводство в учреждениях и предприятиях и т. д. Как государственный, русский язык регулирует нормальную жизнедеятельность страны, он используется в крупной промышленности, в транспорте, связи (почта, телеграф, телефакс, интернет), в центральной печати (газеты, журналы, бюллетени), в передачах Центрального радио и телевидения, в образовании и науке (на русском языке ведется обучение в средних специальных и высших учебных заведениях, в большинстве средних общеобразовательных школ, издается учебная и научная литература) и т. д. Словом, русский язык как государственный объединил разноязычное население великой России в одну большую дружную семью и обеспечивает мирное сосуществование народов и политическую безопасность Российского государства.

Из изложенного о статусе русского языка в масштабах государства естественно напрашивается вывод: **владение русским языком как государственным языком страны (РФ) обязательно для всех граждан Российской Федерации, независимо от их национальной принадлежности**. Владение государственным языком составляет гражданский долг каждого гражданина Российской Федерации.

В этой связи уместно подробнее остановиться на том, какое значение имеет свободное владение русским языком для граждан нерусской национальности в их жизнедеятельности.

Владение русским языком открывает перед каждым нерусским гражданином страны (РФ) огромные коммуникативные возможности, раздвигает границы языкового общения, расширяет горизонты познания, способствует совершенствованию его как языковой, точнее двуязыковой (билингвальной) личности, в частности:

– обогащает речь билингва новыми словами и новыми звуками (вместе с заимствованными из русского языка словами билингв усваивает и звуки речи, отсутствующие в его родном языке), новыми грамматическими формами и синтаксическими конструкциями, которые не характерны для его родного языка;

– открывает возможности для получения высшего образования в центральных и других крупных высших учебных заведениях страны, где обучение ведется на русском языке, тем самым способствует подготовке высококвалифицированных кадров (специалистов) из лиц нерусских национальностей по всем отраслям знаний;

– приобщает билингва к богатой многовековой русской культуре, к духовным богатствам русского народа, в частности: открывает доступ к богатой русской литературе, дает возможность читать в оригинале бессмертные творения классиков русской литературы и современных русских писателей и поэтов;

– открывает также доступ к национальной культуре других нерусских народов страны (РФ), в том числе и к их литературе: через переводы на русский язык художественные произведения национальной литературы народов РФ становятся достоянием всех и каждого. В данном случае русский язык выполняет функцию языка-моста, соединяющего «художественные берега разных народов» (Ч. Айтматов), служит промежуточной ступенью перевода с одного языка на другой; становится «мощным транслятором культуры» [6, с. 148], средством духовного объединения разноязычных и разнокультурных народов нашей великой страны, тем самым открывает им новые потенциальные возможности в их духовном развитии, помогает им взаимообогащаться, учиться друг у друга, обмениваться опытом, делиться достижениями;

– открывает нерусским народам возможность выхода за рамки национального, за пределы своей республики, шире – на мировую арену, а не замыкаться в рамках лишь одной – родной культуры; создает благоприятные условия для межнационального и международного сотрудничества. Очень метко сказал об этом киргизский писатель Чингиз Айтматов: «Если мои произведения изданы ныне через посредничество русского языка на многих языках мира, то тем самым русский язык укрепляет позиции моего киргизского народа»;

– обеспечивает возможность общения и взаимопонимания разноязычных народов, способствует укреплению дружбы между ними (ср.: многонациональное население России образует дружную семью разноязычных и разнокультурных народов благодаря русскому языку), воспитывает уважительное отношение к чужому языку и к чужой культуре, к носителям этих языков и культур, то есть воспитывает чувство толерантности, что является залогом мирного сосуществования народов в полиэтническом и поликультурном пространстве;

– благодаря владению русским языком росла и развивалась, достигла сегодня небывалых высот национальная культура, литература, образование, искусство нерусских народов Российской Федерации;

– владение русским языком как языком-посредником дает возможность билингвам свободно общаться и чувствовать себя комфортно в любом разноязычном коллективе, является залогом бесконфликтного проживания в полиэтнической среде;

– владение русским языком приобщает народы РФ (в том числе и сам русский народ) к мировой культуре: с прогрессивным мировым искусством, с произведениями классиков мировой литературы народы России знакомятся в русском переводе;

– через переводы на русский язык народы нашей страны (РФ) знакомятся также с достижениями мировой науки и техники. В свою очередь научные открытия российских ученых и шедевры художественных произведений российских писателей и поэтов переводятся с русского языка на многие иностранные языки и выходят на мировую арену.

И это ещё не всё. Роль русского языка как связующей нити разноязычных народов не ограничивается только внутригосударственными рамками (в пределах РФ). Русский язык является одним из мировых языков и, как мировой язык, используется в качестве языка-посредника в международном масштабе: он употребляется в качестве рабочего языка ряда международных форумов, конгрессов, симпозиумов; он является одним из рабочих языков Организации Объединённых Наций (рабочими языками ООН являются 4 европейских – английский, французский, испанский, русский и 2 азиатских языка – арабский и китайский).

Русский язык широко распространен в современном мире. Им владеет не только население РФ, его изучают также в странах ближнего и дальнего зарубежья. По последним данным, в настоящее время русским языком владеет в мире более 300 млн. человек. «По степени распространённости русский язык занимает третье место в мире (английский – 1500 млн., китайский – 1350 млн., испанский и русский – более 300 млн. каждый)» [2, с. 90]. Словом, русский язык относится к числу крупных мировых языков, и в этом

его сила и почётное место среди других языков мира. Конечно, роль, значение и место того или иного языка определяются не только числом его носителей, «большое значение имеет и вклад национальной культуры, базирующейся на том или ином языке, в мировую культуру», указывает Л. А. Вербицкая [2, с. 90]. Вклад русского народа, носителя русского языка, в мировую культуру поистине велик, и русский язык имеет полное право считаться мировым языком и с этих позиций.

Суммируя все изложенное о роли русского языка, сделаем некоторые выводы.

1. Приведённые выше аргументы и факты дают полное основание для выделения русского языка среди множества юридически и политически равноправных языков народов Российской Федерации на особое – первое место, для придания ему особого статуса – государственного языка страны и для использования его в качестве средства межнационального общения.

Русский язык отличается от других языков народов РФ прежде всего многофункциональностью. Ни один из языков народов РФ не выполняет всех тех функций, которые выполняет русский язык. Основными, наиболее важными являются следующие три функции русского языка:

1) функция внутринационального общения – родной (национальный) язык русского народа. Это его основная функция. Русский язык является одним из богатых, развитых языков мира;

2) функция межнационального общения – используется как язык-посредник, как средство общения меж собой разноязычных народов великой России. Это вторая, но не менее важная, чем первая, коммуникативная функция русского языка;

3) функция международного общения – мировой язык, используется как язык-посредник для установления международных контактов.

Каждая из этих функций русского языка очень важна по своей значимости, обслуживает миллионы людей разных национальностей, носителей разных культур, с разным лингвистическим (языковым) опытом, в разных жизненных ситуациях и в разных условиях речевой коммуникации.

2. Из названных трех функций русского языка наиболее важной для народов Российской Федерации является вторая – функция межнационального общения. Представители нерусских народов РФ четко осознают жизненную необходимость практического владения русским языком и владеют им в той или иной степени совершенства. Тяга к изучению русского языка нерусским населением страны все более усиливается. Такое отношение к русскому языку заслуживает всяческого одобрения и поддержки, так как способствует формированию и функционированию в стране активного двуязычия.

Активный билингвизм как свободное владение двумя языками (в нашем случае – своим родным и русским) – явление не только лингвистическое, но и социально-общественное, обеспечивающее мирное, бесконфликтное сосуществование разноязычных народов в одном государстве и гармоничное функционирование двух языков. При активном двуязычии языки как бы «распределяют» свои обязанности: родной язык выполняет одни, русский язык – другие общественные функции, то есть языки как бы «специализируются», обслуживают билингва совместно, работают «в одной упряжке». Таким образом, активный билингвизм дает возможность сохранять каждый национальный язык, свободно функционировать каждому из них на равных правах в полиэтнокультурном пространстве, тем самым создает согласованное многоязычие, созвездие языков в одном государстве [3, с. 132–134].

В самом деле, если каждый народ (его представители) будет хорошо знать свой родной язык и овладеет русским языком как языком-посредником, будет свободно пользоваться ими в своей жизнедеятельности, то образуется такая симфония языков, которая обеспечит надежную политическую безопасность многоязычного государства, каким является Российская Федерация. Это многоязычное государство можно сравнить с симфоническим оркестром, где гармонически сочетается множество разных звуков, с многоголосым хором, с ансамблем народных музыкальных инструментов, с разноцветным ковром, сотканным из множества красочных нитей, с букетом цветов, составленным из разных ярких красивых живых цветов, с цветущим лугом, который покрыт множеством разных ярких цветов и пышных сочных трав, с алмазом, ярко сверкающим разными гранями, и т. д. Очень образно выразился о красоте многоязычного мира известный чувашский лингвист и методист Г. А. Анисимов: «Очень важно соблюдать принцип симфонизма: каждый народ, стремясь к всеобщей гармонии, должен, подобно музыкальному инструменту, сохранить собственный голос. Да и прелесть прибрежного луга не в растительном монотоне, а в его разнотравье и многоцветье» [1, с. 100–101].

3. На фоне большой значимости русского языка в полиэтническом пространстве становится актуальной проблема сохранения его чистоты. Проблема эта связана с тем, что за последние два–три десятилетия наблюдается резкое снижение культуры русской речи. Нарушение общепринятых литературных норм русского языка, широкое употребление грубо-просторечных, жаргонных, вульгарных, нецензурных слов (сквернословие, матерщина), слов-сорняков и слов-паразитов, ненужных иноязычных слов (когда имеются прекрасные их русские эквиваленты) и т. д. стали обычным явлением в речи не только «простых», малообразованных людей, но даже интеллигенции, образованной части населения. Не свободны от речевых ошибок и небрежностей даже радио- и телепередачи, спектакли в театрах, культурно-массовые мероприятия в клубах. Тревожит то, что снижение культуры речи мало волнует и самих говорящих, и

слушающую среду. Такое безразличное отношение к культуре речи чревато опасными последствиями: если не остановить этот процесс, то в конечном счете он может привести к смерти языка.

Сегодня мы говорим об экологии природы, об охране окружающей среды, о сохранении памятников природы и памятников культуры. Настало время настойчиво говорить и об экологии языка, об экологии слова, о сохранении чистоты великого русского языка. Экология языка означает заботу об очистке его от всего ненужного, наносного, от засоряющих жаргонных и заимствованных слов, бережное отношение и соблюдение литературных норм языка. Забота об экологии языка должна стать заботой всеобщей, всенародной, а не только филологов (см. об этом [7]).

Великий русский язык нуждается в бережном отношении к нему, в защите и сохранении занимаемых им позиций в стране (РФ) и в мире.

Литература

1. Анисимов Г. А. Чуваш. гос. пед. ун-т, 2010. – С. 99–104.
2. Вербицкая Л. А. Русский язык как государственный: современное состояние и меры по его укреплению и развитию // Российский гуманитарный журнал. – 2015. – Том 4, №2. – С. 90–97.
3. Закирьянов К. З. Созвездие языков в поликультурном пространстве (к формированию активного билингвизма) // Российский гуманитарный журнал. – 2015. – Том 4, № 2. – С. 128–135.
4. Закон Российской Федерации «О языках народов Российской Федерации» (от 24. 07. 1998) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 1998, № 31.
5. Закон Республики Башкортостан «О языках народов Республики Башкортостан» (от 21. 01. 1999). – Уфа, 1999.
6. Ибрагимова В. Л. Язык в мире действительности // Российский гуманитарный журнал. – 2015. – Том 4, № 2. – С. 145–149.
7. Скворцов Л. И. Экология слова, или поговорим о культуре русской речи. – М.: Просвещение, 1996. – 158 с.
8. Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации». – М., 2005.

УДК 372; 378

Н. В. Иванова

РАЗВИТИЕ БИЛИНГВАЛЬНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье раскрываются особенности развития у детей билингвальности с дошкольного возраста, рассматриваются спорные вопросы по организации билингвального образования детей, инновационные подходы к развитию речевых умений обучающихся в условиях билингвизма.

Ключевые слова: билингвальность, билингвизм, билингвальное образование дошкольников, развитие речевых умений.

N. V. Ivanova

DEVELOPMENT OF BILINGUALISM IN PRESCHOOLERS

Annotation. The article reveals the features of the development of bilingualism in children from preschool age, discusses controversial issues on the organization of bilingual education of children, innovative approaches to the development of speech skills of students in bilingualism.

Keywords: bilingualism, bilingualism, bilingual education of preschool children, development of speech skills.

Родной язык имеет в жизни каждого человека первостепенное значение. Тайна того, как ребенок овладевает языком, волновала давно. Вплоть до последнего времени считали, что ребенок овладевает языком имитативным способом – ребенок слышит слова, выделяет по аналогии грамматические конструкции и подмечает, к каким ситуациям они относятся. Таким образом, ребенок может научиться языку только в результате слушания речи взрослого и повторения, постоянной практики в использовании услышанного.

Сейчас складывается очень неоднозначная ситуация с изучением родных (национальных) языков. Многие национальные языки на грани исчезновения, поэтому важно приложить максимальные усилия для их сохранения и возрождения. Как говорил А. И. Куприн, «…язык – это история народа, это путь цивилизации и культуры… Поэтому-то изучение и сбережение родного языка является не праздным занятием от нечего делать, но насущной необходимостью».

При этом насильственное изучение родного языка приводит лишь к обратному результату. Поэтому мы считаем, что «для изучения языка гораздо важнее свободная любознательность, чем грозная необходимость» (Святой Августин). В деле успешного развития родного языка ключевой фигурой становится

педагог. Современный педагог дошкольного образования должен обладать не только ключевыми профессиональными компетенциями, личностными качествами, но и способностями к интеркультурной коммуникации. Поэтому в системе подготовки кадров для дошкольного образования задачи формирования би- и полилингвальной компетентности должны занимать центральное место.

Повышенный интерес к лингвистическому развитию детей дошкольного возраста актуализирует вопросы организации билингвального/полилингвального образования детей. Доказано, что сохранению и возрождению языков способствует правильно организованная система билингвального образования. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) дает нам такое определение билингвального образования: «Это взаимосвязанное и равнозначное овладение учащимся двумя языками (родным и иностранным), освоение родной и иноязычной культуры, развитие учащихся как двуязычной и бикультурной личности» [3].

Однако такая система во многих регионах нашей страны пока еще не организована.

Чувашская Республика относится к тем регионам, где в течение многих веков осуществлялся синтез различных культурных начал. Здесь воплотились наиболее яркие черты пограничной культуры, полиэтничность, поликонфессиональность, веротерпимость, способность к продуктивному диалогу, открытость и т. д. Поэтому региональное своеобразие выступает в данном случае как выражение общенациональной специфики. Более того, в современных условиях эта общенациональная культурная специфика проявляется ярче, чем в крупных городах. По утверждению многих мыслителей и философов, в частности, А. С. Панарина, провинциальные регионы, подобные нашему, выступают сегодня «как хранилища культурной специфики всей страны, всей нации» [2]. Следовательно, и проблема билингвального/полилингвального образования наиболее актуальна.

По результатам исследований, проведенных Э. Алос-и-Фонтом, «… сегодня в Чувашии нет организованной языковой политики, реально направленной на формирование двуязычия и обеспечения равенства между двумя официальными языками…», хотя имеются достаточно объективные нормативные законодательные акты [1, с. 203].

Образование всегда было и остается одной из фундаментальных сфер языковой политики. Практически во всех исследованиях о билингвальном образовании утверждается важность обучения на родных языках или на языках меньшинств.

По статистическим данным Минобразования Чувашии, в нашей республике используется два типа билингвального обучения. Эти типы впервые были выделены Baker. Итак, первым типом является так называемое «мейнстрим-обучение». Здесь происходит использование доминирующего языка (русского) для носителей национальных языков (к примеру, чувашского). Вторым типом обучения выступают так называемые «переходные» программы, когда учащиеся, представители меньшинств, непродолжительное время учатся на родном языке. Когда они достаточно овладеют языком большинства, то переходят на обучение по первому типу. Главным недостатком является ассимиляция с доминирующим языком, а не сохранение родных языков.

Наши наблюдения показывают, что полностью русскоязычное обучение является главным фактором уменьшения использования чувашского языка.

Для понимания места и роли родного языка в образовательном процессе необходимо определить тип ДОО, в которых используется родной язык либо как язык обучения, либо как язык изучения.

Типы двуязычных ДОО регионов Российской Федерации, организующих обучение родному языку и преподавание на родном языке с опорой на принципы билингвального образования, наиболее полно представлены Е. Ю. Протасовой. Она выделила 6 основных типов [4]: 1 тип – детские сады для детей, в разной степени владеющих вторым языком (не родным), а весь воспитательно-образовательный процесс протекает на русском языке (это так называемые иммерсионные детские сады); 2 тип – дошкольные учреждения для детей беженцев или переселенцев, где родители плохо говорят по-русски или вообще не говорят, сохраняют свои язык и культуру, а второй язык преподается в той мере, в которой это необходимо для бытовых контактов с окружением; 3 тип – двуязычные детские сады – возникает в местностях, где проживают люди разных национальностей и русский язык выступает не только как средство общения с воспитателем, но и как язык посредник, позволяющий организовать общение детей разных национальностей между собой; 4 тип – детский сад, в котором часть контингента детей составляет русскоязычные, а вторую часть – говорящие на национальном языке. Здесь отмечается субмерсия, т. е. погружение части группы в иноязычную речь; 5 тип – все преподавание и общение построено, по возможности, на национальном языке, хотя большинство детей говорит на русском; 6 тип – вариант, когда происходит знакомство с национальным языком и культурой данной местности в небольшом объеме, предполагается, что в школе язык будет изучаться более глубоко и всесторонне, а на уровне детского сада достаточно минимального объема словаря и поверхностного знакомства с культурой. Иногда весь воспитательный процесс происходит в рамках национальной культуры, но воплощается на русском языке.

Учитывая эту типологию, становится ясным, что для нашей республики характерным является преобладание 6 типа ДОО (в условиях города) и 1 тип (в сельской местности). Встречаются и детские сады 5 типа.

Как показывает практика, обучение чувашскому и русскому языкам происходит в таких направлениях, как родной и как неродной. Отмечается тенденция к снижению роли чувашского языка в коммуникативной деятельности. Помимо этого, намечается повышенный интерес к изучению иностранного языка, особенно английского, с дошкольного возраста. Поэтому во многих детских садах открываются билингвальные группы с изучением английского языка. Мы, конечно же, рады тому, что родители задумываются об успешном будущем своих детей, несомненно и то, что знание иностранного языка в этом играет важную роль, однако нельзя это делать в ущерб своему родному языку и культуре. В нашей республике воспитатели для обучения английскому языку дошкольников применяют программу «KEYTOLEARNING» (для детей 5-6 лет).

Приобретает широкую популярность среди родителей и взрослого населения республики убеждение в неперспективности образования на чувашском языке. В умах людей доминирует чувство низкой инструментальной ценности чувашского языка и мнение о том, что чувашский язык подходит только для бытового общения.

Несмотря на проводимые в республике мероприятия по обучению детей родному и неродному языку, остаются нерешенными многие вопросы, которые составляют перспективу наших будущих действий. Итак, на сегодняшний день отсутствует модель чувашеязычного образования в городах; модель билингвального образовательного учреждения (детского сада и школы) на чувашском и русском языках; эффективная и полноценная билингвальная среда в образовательных учреждениях; четкая система использования современных методов маркетинга для продвижения чувашского языка.

Литература

1. Алос-и-Фонт Э. Исследование языковой ситуации в Чувашской Республике / под ред. И. И. Бойко и А.В. Кузнецова. – Чебоксары : ЧГИГН. – 2015. – 324 с.

2. Иванова Н. В. Общий подход к реализации национально-регионального компонента содержания профессиональной подготовки будущих специалистов для билингвального образования дошкольников // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5: URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=14923.

3. Иванова Н. В. Проблемы и перспективы подготовки кадров для билингвального образования дошкольников // Билингвальное и поликультурное образование : практика и перспективы : материалы Международной научно-практической конференции. – Москва : Международная лингвистическая школа, 2019. – С. 58–62.

4. Иванова Н. В. Развитие профессиональных компетенций у будущих педагогов дошкольного образования для двуязычного образования детей // Национальные языки и литературы в условиях би- и полингвизма: сборник научных трудов / Отв. ред. А.Д. Ахвандерова. – Чебоксары, 2019. – С. 107–111.

5. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Электронный ресурс]: https://methodological_terms.academic.ru/172.

6. Протасова Е. Ю. Многоязычие в детском возрасте. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2013. – С. 154 –155.

УДК 378.1

О. А. Ильина, Шень Мо

ОБУЧЕНИЕ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ СОЗДАНИЮ ПИСЬМЕННЫХ ТЕКСТОВ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ В ЖАНРЕ «ПРИГЛАШЕНИЕ»

Аннотация. Статья посвящена обучению китайских учащихся созданию письменных текстов-приглашений на русском языке. Приводится методическая модель, которая включает задания, позволяющие установить жанровые особенности русских текстов-приглашений, и задания продуктивного характера. Данная методическая модель может быть использована при обучении русскому языку не только китайских студентов, но и студентов из других стран.

Ключевые слова: речевой жанр, обучение письменной речи, русский язык в китайской аудитории, русский язык как иностранный.

O. A. Ilyina, Shen Mo

TEACHING CHINESE STUDENTS TO CREATE WRITTEN TEXTS IN RUSSIAN IN THE GENRE OF «INVITATION»

Annotation. The article is devoted to teaching Chinese students to create written invitation texts in Russian. The methodical model is given, which includes tasks that allow to establish genre features of Russian invitation texts, and tasks of a productive nature. This methodological model can be used not only in teaching Chinese students but also students from other countries.

Keywords: speech genre, writing training, Russian in Chinese audience, Russian as a foreign language.

Создание письменных текстов всегда требует особого внимания к его жанровой форме, так как «набор (система) жанров, существующих в данной культуре в данный период, является важнейшей частью своеобразия данной культуры, данного коммуникативного пространства, речи и языка…» [1, с. 9].

Известно, что специфика жанровых моделей связана с национальной лингвокультурой, поэтому при обучении иностранцев продуцированию текстов на русском языке необходимо учитывать межкультурные различия, которые более чем вероятно скрываются в оформлении письменных высказываний на родном и русском языке.

Жанровые особенности официального приглашения в русской и китайской лингвокультурах совпадают лишь частично. Так, хотя и русские, и китайские тексты приглашений содержат основной структурный компонент – выражение приглашения, тем не менее он по-разному оформляется языковыми средствами. В русском языке это выполняется в основном с помощью глагола «приглашать», а в китайском языке – разными глаголами, связанными с глаголом «приглашать», но с дополнительными значениями: «邀请yāoqǐng (приглашать), 请客qǐngkè (приглашать в гости, угощать), 有请yǒuqǐng (прошу, добро пожаловать), 宴请yànqǐng (угощать, пригласить на банкет, устроить банкет в честь кого-то), 聘请pìnqǐng (приглашать на службу, нанимать)» [1, с. 44]. Таким образом, в задачи обучения китайских студентов написанию текстов-приглашений на русском языке входит обучение не только правильному языковому оформлению высказываний, но и умению подчинять текст жанровым требованиям.

В данной работе будет представлена методическая модель обучения созданию письменных текстов официальных приглашений в китайской аудитории. Сама модель была описана в [3].

Поскольку обучение иностранных студентов созданию письменных речевых произведений является составной частью работы по формированию у них умений в продуктивных видах речевой деятельности на русском языке, то и структурно работа над написанием текстов в жанре официального приглашения будет соответствовать методической логике, характерной для организации занятий по формированию умений в сфере речевой продукции. Напомним последовательность методических шагов в этом виде работы.

На подготовительном этапе выполняется языковая работа в объеме, необходимом и достаточном для последующей продуктивной речевой деятельности иностранного студента, при этом студенты должны познакомиться с образцами русских текстов, определить их основные жанровые и структурные характеристики, овладеть языковыми конструкциями, определяющими стилистическую и жанровую специфику исследуемых текстов. На данном этапе под руководством преподавателя выполняются упражнения на наблюдение, а также упражнения аналитического характера, позволяющие определить комплекс лексических, грамматических, стилистических средств, востребованных в анализируемых русских текстах.

Следующий этап в формировании умений в продуктивных видах речевой деятельности традиционно ориентирует студента на воспроизведение текстов-образцов с установкой на запоминание.

И, наконец, завершает работу по формированию умений в области продуктивной речевой деятельности этап изобретения иностранцами собственных речевых произведений на русском языке с обязательным творческим компонентом, но с соблюдением требований жанра и стиля. Задания данного этапа имеют исключительно творческий характер, и их разнообразие может быть ограничено только фантазией преподавателя или студента.

Обучение китайских студентов написанию текстов на русском языке в жанре «приглашение» целесообразно начинать с презентации текстов-образцов и наблюдения над их основными жанровыми и структурными особенностями. Преподаватель может сам показать эти особенности, используя один текст, или предложить определить их студентам самостоятельно, подобрав для анализа несколько текстов в жанре официального приглашения.

Задание 1. Прочитайте текст и найдите его фрагменты в таблице, размещенной ниже.

Уважаемые Игорь Александрович и Надежда Петровна!

Приглашаем вас отпраздновать вместе с нами знаменательный день нашего бракосочетания 27 июля 2019 года в 17.00 по адресу, г. Санкт-Петербург, ул Савушкина, д. 98, ресторан “Лали”.

С уважением, Андрей и Алла.

Элементы жанровой структуры	*Речевые фразы*
Обращение	*Уважаемые Игорь Александрович и Надежда Петровна!*
Основной текст	*Приглашаю вас отпраздновать вместе с нами знаменательный день нашего бракосочетания*
Адрес и дата	*по адресу: г. Санкт-Петербург, ул. Савушкина, д. 98, ресторан "Лали"* *27 июля 2019 года в 17.00*
Подпись	*С уважением, Андрей и Алла*

Следующее задание позволяет китайским студентам научиться самостоятельно находить структурные элементы текстов-приглашений.

Задание 2. Найдите структурные элементы, характерные для текстов-приглашений, в следующих образцах.

(1)

Уважаемый Александр Владимирович!

Приглашаем Вас на празднование дня нашего бракосочетания, которое состоится 31 сентября в 12.00, по адресу, г. Москва, ул. Юных Ленинцев, 117, корп. 1, стр. 2.

С уважением, Петр Коновалов и Алена Попова.

(2)

Уважаемые Александр Юрьевич и Татьяна Юрьевна!

Приглашаю вас на дружеский ужин по поводу моего юбилея, который состоится 24 июля 2019 года в 18.30 в ресторане "Нобилис" по адресу: г. Москва, ул. Конюшковская, д. 34/1.

С уважением, Сергей Николаевич.

Следующее задание позволит китайским учащимся выработать необходимое умение соблюдать последовательность структурных элементов в текстах-приглашениях.

Задание 3. Восстановите текст-приглашение, расположив в правильной последовательности приведенные ниже фразы.

(1)

С уважением, Александр и Екатерина.

по адресу: г. Москва, Ленинский пр-т, д 24.

Приглашаем вас на торжество, посвященное нашему бракосочетанию, которое состоится 21 апреля 2019 года в 17.00 в банкетном зале отеля HolidayInn

Уважаемые Наталия Васильевна и Александр Юрьевич!

(2)

Уважаемый Александр Васильевич!

Приглашаю Вас на торжественный ужин по случаю моего 70-летия, который состоится в ресторане "Москвич"

С уважением, Валерий Юрьевич.

по адресу: г. Москва, ул. Усачева, д. 2.

(3)

Буду рад видеть вас 29 августа в 16.00 на товарищеском ужине по случаю моего 60-летия, который состоится в ресторане "Дежавю"

Уважаемые Николай Николаевич и Ирина Николаевна!

по адресу: г. Москва, Осташковский проезд, д. 6.

С уважением, Василий Васильевич.

Понимая, что китайские учащиеся испытывают трудности в различии компонентов русского имени и порядке их следования в официальном письменном приглашении, необходимо дать соответствующий разъясняющий лингвострановедческий комментарий, а также разработать задания, формирующие навыки написания русских имен в обращении в официальном приглашении.

Задание 4. Найдите в записи официального русского имени следующие элементы: фамилию, имя, отчество.

Смирнов Владимир Дмитриевич

Виктор Петрович Леонов

Елена Антоновна Краснова

Андреева Ирина Николаевна

Кузнецов Сергей Иванович и Кузнецова Екатерина Ивановна

Петров Артём Сергеевич и Петрова Юлия Сергеевна

Максим Владимирович Зайцев и Мария Владимировна Зайцева

Задание 5. Соедините элементы из групп А и Б между собой и запишите полученные официальные обращения.

А	*Б*
Уважаемый	*Марина Владимировна*
Уважаемая	*Максим Владимирович*
Уважаемые	*Виктор Петрович и Ирина Николаевна*
	Елена Антоновна и Сергей Иванович
	Владимир Иванович
	Светлана Ивановна

Поскольку главная языковая конструкция в основной части текста-приглашения включает в себя глагол «приглашать», то целесообразно предложить студентам задание, позволяющее отработать навык употребления в правильной форме существительных, которыми управляет глагол «приглашать», а также одновременно запомнить лексические единицы-названия самых популярных мероприятий, для участия в которых пишутся официальные приглашения.

Задание 6. Употребите в правильной форме слова, данные в скобках.

1. *Мы приглашаем Вас на (регистрация) нашего брака.*
2. *Мы хотели бы Вас пригласить на (наша свадьба).*
3. *Я приглашаю Вас на (торжественный ужин) по случаю моего 70-летия.*
4. *Мы приглашаем вас на (юбилей).*
5. *Мы приглашаем вас на (праздник, посвященный) дню рождения.*

Таким образом, подготовительный этап включает в себя шесть заданий, из которых первые три связаны с обучением структурным элементам жанра официального приглашения и последующие три формируют необходимые локальные навыки употребления языковых единиц в правильной грамматической форме.

На продуктивном этапе студентам предлагается самостоятельно написать тексты официальных приглашений. Поскольку описываемая система работы изначально ориентирована на мононациональную аудиторию иностранных учащихся, то можно включать в занятие и задания переводного характера, чтобы студенты практиковались передавать сформированные под воздействием родной лингвокультуры смыслы с соблюдением жанровых требований русских текстов.

Задание 7. Напишите тексты официальных приглашений, опираясь на данную ниже информацию о событии.

(1)

Василий Андреевич Иванов будет отмечать свой день рождения 6 мая в 18.00 в ресторане “Пектопах”, Адрес ресторана – город Тверь, пл. Крузенштерна, дом 2. Василий Андреевич хочет пригласить Игоря Николаевича на торжественный ужин, посвященный дню рождения.

(2)

Мария Николаевна отметит свое 60-летие 29 апреля в 16.00 в ресторане «Чемодан». Адрес ресторана – Москва, Гоголевский бульвар, дом 25. Мария Николаевна хочет пригласить Ивана Васильевича и Екатерину Васильевну участвовать в её празднике.

(3)

Андрей и Жанна женятся. Регистрация их брака состоится 3 июня 2019 года в 16.00 в ЗАГСе, который находится по адресу: г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 20. Жених и невеста хотят пригласить на регистрацию брака Валентину Юрьевну.

(4)

Представитель китайской компании MEIZUTechnology Юй Мань хочет пригласить директора русской компании «Цифровой интеллект» Смирнова Владимира Дмитриевича на торжественный ужин, посвященный юбилею его компании. Торжественный ужин будет проходить в Москве в ресторане «Дэтоль» (улица Большая Филевская, дом 51/8) 6 октября в 18.00.

Задание 8. Спланируйте интересное официальное мероприятие (тему, время и адрес проведения) и решите, кого вы хотите на него пригласить. Самостоятельно напишите тексты-приглашений на это мероприятие.

На примере предложенных выше заданий можно видеть, как реализуется этап речевой продукции в процессе обучения письменной речи иностранных учащихся. Эти задания являются возможными, но не единственными в палитре заданий, используемых на данных этапе. При условии проведения предварительной обучающей работы студентам нетрудно справиться с подобного рода упражнениями. Таким образом, в статье описана методическая модель формирования у иностранных учащихся необходимых умений для создания письменных текстов на русском языке в жанре официального приглашения.

Литература

1. Дементьев В. В. Некоторые методологические принципы использования речежанровых заимствований // Вестник РУДН. Лингвистика. – 2016. – Том 20. – № 1. – С. 7–24.

2. Кутяева У. С.,Чжао Дунюе. Речевой жанр «приглашение» в русской и китайской лингвокультуре // Русский язык и лингвокультура в сопоставительном аспекте. – Екатеринбург, 2017. – С. 42– 46.

3. Чисткова О. А. Методика организации коммуникативного практикума в курсовом обучении русскому языку как иностранному: дис. … канд. пед. наук. – Ярославль, 2006.

УДК 372.8,811.512.111

Л. В. Коротаева

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-012-00498/19

Аннотация. В статье раскрывается специфика дошкольного образования. Основной целью содержания дошкольного образования является развитие речи дошкольников, чему способствует речевой материал. Речевой материал в статье – это пословицы и загадки. Содержание дошкольного образования, готовность к дальнейшему образованию и самообразованию может рассматриваться как пропедевтическое по отношению к содержанию образования в начальной школе.

Ключевые слова: речевой материал, пословица, поговорка, загадка, устное народное творчество, монологическая речь.

L. V. Korotaeva

DEVELOPMENT OF SPEECH OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

Annotation. The article reveals the specifics of preschool education. The main purpose of preschool education is to develop the speech of preschool children, which is facilitated by the speech material. The speech material in the article is proverbs and riddles. The content of preschool education, readiness for further education and self-education can be considered propaedeutic in relation to the content of education in primary school.

Keywords: speech material, proverb, proverb, riddle, folklore, monologue.

Систематический контроль над тем, как дети усваивают речевой материал, имеет важное значение для установления преемственности между детским садом и школой. К моменту поступления в школу дети должны иметь приблизительно одинаковый уровень речевого развития.

У каждого народа существуют свои национальные сокровища. Пословицы – одно из духовных сокровищ народов.

Если пословица на родном языке, ее нужно подавать обязательно в сравнении с русским языком. Результаты могут быть таковы: во-первых, ребенок сам или при помощи своих родителей ищет информацию в интернете (формируются навыки поиска); во-вторых, произнося вслух пословицу, дошкольник вырабатывает дикцию. Так развивается монологическая речь.

Приведем эквивалентны пословиц на русском и чувашском языках:

Хырăм тутă та куç выçă. *Сыт живот, да глаза ненасытны.*

Выçса килекене тăрантарса яма каланă. *Голодного странника велено накормить.*

Çырма урлă каçсассăн хырăм выçать. *Переправившись через реку, почувствуешь голод.*

Ача пăхакан выçса вилмен, йытă пăхакан выçса вилнĕ. *Кто водится с ребенком, с голоду не умрет, а кто ходит за собаками, умрет с голоду.*

Çулла çимĕç хатĕрле; хĕлĕн хырăмĕ пысăк. *Готовь летом припасы, поскольку у зимы живот большой* (Осипова Л.Е., 1941 г.р.).

Пĕчĕк юханшыв та çыранне ишет. *Даже маленькая речушка течет* (Осипова Л. Е., 1941 г.р.).

Тумла та тумла – тумла чула шăтарать, теççĕ. *Говорят, что капля камень точит* (Осипова Л. Е., 1941 г.р.).

Йĕпе вăхăтра (пĕлĕтлĕ кун, çумăр çунă кун) хĕвел уяра ларсан (каçхине уяртсан), тепĕр кун каллех çумăр пулать. *Если в дождь солнце садится вечером ясное, то на следующий день будет дождь* (Осипова Л. Е., 1941 г.р.).

Хĕлле çăлтăрсем тухса ÿкес пек йăлтăртатса тăрсан, сивве, çулла – шăрăха. *Если зимой звезды, словно натянуты, звенят, то к холодам, а летом – к жаре* (Осипова Л. Е., 1941 г.р.).

Шывран таса пулаймăн. *Не сможешь быть чище воды* (Гришина Т. А., 1936 г.р.).

Хитре çеçкен кунĕ кĕске. *У красивого цветка жизнь коротка* (Гришина Т. А., 1936 г.р.).

Выртан чул айне шыв юхса кĕмест. *Под лежачий камень вода не течет* (Гришина Т. А., 1936 г.р.).

Хĕвел аннă вăхăтра пит хĕрлĕ пулсан, йĕпе пулать. *Когда солнце на закате очень красное – к дождю* (Гришина Т. А., 1936 г.р.).

Сывлăм час типсессĕн, çумăр пулать. *Если роса быстро высохнет, будет дождь* (Гришина Т. А., 1936 г.р.).

Çил кăнтăр енчен вĕрсен, ăшă пулать. *Если ветер будет дуть до обеда, то будет тепло* (Гришина Т. А., 1936 г.р.).

Далее перейдем к загадкам. Загадки – один из древнейших жанров фольклора. В них отражаются национальное мышление, тонкие и меткие наблюдения над явлениями природы, умение видеть поэтические моменты в повседневной жизни, подчеркивать своеобразие растительного и животного мира. Загадка, как и пословица, представляет собой краткое образное определение предмета или явления, но, в отличие от пословицы, она дает это определение в иносказательной, нарочито затемненной форме. Как правило, в загадке один предмет описывается через другой на основе схожих черт; загадка может представлять собой простое описание предмета. Это и народная забава, и испытание на смекалку, сообразительность. Нужное слово отгадки чуваши изменяли. ***Пĕлĕт мар – шăвать, юхăм мар – иртет*** **(Вăхăт).** *Не облако, а двигается, не течение, а проходит (Время)* (Андреева О. Т., 1942 г.р.); ***Çунатсăр вĕçет, урасăр чупать*** **(Пĕлĕт)** *(Без крыльев, а летит (Туча)* (Андреева О. Т., 1942 г.р.).

Яра пар, яра пар,
Ярапине хама пар,
Ялсем çине, хирсем çине,
Янкăр пичче, парне пар **(Çумăр).**
Боже дай, Боже да
Дающего мне самой отдай
На села, на леса
Пролейся подарком (Дождь) (Андреева О. Т., 1942 г.р.).

Алăсăр, урасăр, алăк уçать **(Çилпе çавраçил)** *Без рук, без ног, а дверь открывает (Ветер)* (Андреева О. Т., 1942 г.р.).

Халăх ури айĕнчен тухаймасть, пĕтĕм халăха тăрантарать **(Çĕр)** *Из под ног народа не может выйти, весь народ кормит (Земля)*(Андреева О. Т., 1942 г.р.).

Хура чаршав карăнать –
Хура халăх йăванать,
Шурă чаршав карăнать –
Хура халăх вăранать **(Кунпа çĕр)** *(День и ночь*) (Андреева О. Т., 1942 г.р.).

В настоящее время загадка используется как увлекательное и эффективное средство в обучении и воспитании детей, а также в организации их досуга. Воспитательные и образовательные возможности загадки многообразны.

Таким образом, сделаем выводы: устное народное творчество являет собой отражение жизни, быта, поверий древних людей. Произведения народного творчества с самого рождения сопровождают человека. Они способствуют формированию и развитию ребенка.

Литература

1. Михайлов А. П. Ватписен сăмахĕсемпе каларăшсен тата çунатлă пуплевсен чăвашла-вырăсла пуххи. – Шупашкар: Новое время, 2006. – 480 с.

2. Чувашско-русский словарь / Под ред. М. И. Скворцова. – М.: Рус.яз., 1982. – 712 с.

Список информаторов

1. Андреева Ольга Трофимовна, 1942 г.р., с. Седякбаш (Ситек), Бижбулякский район.
2. Гришина Татьяна Андреевна, 1936 г.р., с. Седякбаш (Ситек), Бижбулякский район).
3. Осипова Лидия Егоровна, 1941 г.р., с. Седякбаш (Ситек), Бижбулякский район)

УДК 80.37

Т. Ф. Крушинская

ПРИНЦИПЫ РАЗРАБОТКИ ДИДАКТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ РЕЧИ

Аннотация. В статье проанализированы принципы подбора и создания дидактических материалов, применяемых на занятиях по дисциплине «Русский язык и культура речи» в Академии гражданской защиты МЧС России. Описаны пути реализации следующих принципов: принципа повышения динамики личностного развития обучающихся, принципа связи дидактического текста с жизнью, принципа смысловой насыщенности не-

большого по объёму текста, принципа актуальности текстового материала, принципа лаконичной, зрелищной подачи материала, принципа чёткой структурированности материала.
Ключевые слова: принципы, дидактический текст, развитие обучающихся, интерактивная презентация.

T. F. Krushinskaya

PRINCIPLES OF DEVELOPMENT OF DIDACTIC MATERIALS ON RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE OF SPEECH

Annotation. The article analyzes the principles of selection and creation of didactic materials used in the classroom on the discipline "Russian language and culture of speech" in the Civil Defence Academy EMERCOM of Russia. Described ways of implementing the following principles, the principle of the dynamism of personal development of students, the principle of didactic communication of the text with life, the principle of semantic saturation, a small amount of text, the principle of the relevance of the text material, the principle of concise, entertaining presentation, the principle of clear structuring of the material.
Keywords:principles, didactic text, student development, interactive presentation.

В настоящее время применение различных компьютерных программ стало привычным явлением в процессе преподавания русского языка. Но разрабатываются и применяются новые средства обучения часто бессистемно, без методологической основы.

В Академии гражданской защиты МЧС России разработано большое количество компьютерных средств обучения. Проанализируем основные положения, которые являются теоретической базой их создания и применения.

Принцип повышения динамики личностного развития обучающихся заключается в том, что дидактический материал должен быть направлен не только на формирование языковых и речевых умений и навыков, но и на совершенствование личностных характеристик, самореализацию личности.

Импульсом к личностному развитию является необходимость преодоления трудностей на пути достижения цели. Работа по русскому языку и культуре речи для обучающихся является, с одной стороны, деятельностью по преодолению ошибок в письменной и устной речи, приобретению жизненно важных навыков письма и говорения. С другой стороны, содержание предложений, текстов должно расширять кругозор, способствовать философскому осмыслению жизни, развивать аналитическое мышление.

«При благоприятных условиях энергия людей идет на осуществление их собственного потенциала, то есть на воплощение в действительность всей совокупности возможностей, которые потенциально им присущи, – пишет К. Хорни о личностном развитии. – Такое развитие далеко от единообразия. В соответствии со своим особым темпераментом, способностями, пристрастиями, условиями детства и дальнейшей жизни человек может стать мягче или жёстче, осторожнее или доверчивей, уверенным или не слишком уверенным в себе, созерцательным или общительным, он может проявить свои особые дарования. Но в какую бы сторону он ни направился, он будет развивать свои, именно ему присущие задатки» [2, с. 6].

Принцип связи дидактического текста с жизнью нацеливает на то, что должны отражать конкретные примеры, процессы, события. Конкретные примеры из жизни особенно хороши для развития навыков межличностного общения, которое невозможно без нормированного использования средств языка. В качестве дидактических материалов могут выступать тексты по психологии общения, например, содержанием их могут быть «техники формирования аттракции и убеждающего воздействия. Специалисты МЧС в процессе профессиональной деятельности контактируют с различными людьми. Очень важно для эффективности выполнения задач создание аттракции – привлекательности образа личности, поскольку именно этот компонент воздействия, «скрытого» управления имеет целью вызвать расположение, уважение, привлечь собеседника, удержать его внимание» [1, с. 219].

Принцип смысловой насыщенности небольшого по объёму текста призывает педагогов помнить, что не только глубокие знания, прочные навыки, но и духовный мир ученика, его нравственные позиции, внутренняя дисциплина, его умение отстаивать свою точку зрения являются целью работы с дидактическим текстом, на анализе которого базируется взаимодействие преподавателя с обучающимися. Цитат о богатстве и могуществе русского языка явно мало для того, чтобы курсант умом и сердцем почувствовал это могущество и богатство и стал воспринимать язык как ценность, как часть духовной культуры народа.

Организация учебной и речевой деятельности на материале небольших афористичных текстов (афоризмы мыслителей России и всего мира, пословицы и поговорки), сделает занятия по-настоящему воспитывающими.

Важно, чтобы учебные тексты вызывали естественное желание высказать мнение по их содержанию, особенно это касается афоризмов, например таких, как:

1. *Смеяться над умными людьми – пр..в..легия глупцов (Жан де Лабрюйер).*

2. Человеческое существо – это выр..жение жизни, приносящее свет и любовь в то изм..рение, к которому оно пож..лает прик..снуться… (Ричард Бах).

Принцип актуальности текстового материала открывает перед преподавателем широкие возможности творческого поиска, так как избранные темы текстов будут направлены на расширение знаний обучающихся в областях, смежных с выбранной профессией, на формирование у личности коммуникативной компетентности. Приведём для примера два текста, которые способствуют реализации данного принципа:

1. Дизайнеры из США придумали и воплотили в жизнь персональный гаджет – спасательный браслет. Он разработан специально для тех, кто плохо плавает. В браслет встроен воздушный мешок. Чтобы его активировать, нужно всего лишь нажать на металлическую кнопку. За считанные секунды баллоны, идущие в комплекте с браслетом, наполняют мешок воздухом.Такой надувной мешок поможет продержаться на воде, пока не подоспеет квалифицированная помощь. Сам браслет нейтрального черного цвета, а вот мешок – ярко-оранжевого, в лучших традициях спасательных жилетов.

2. Впечатление о человеке в процессе коммуникации во многом складывается по тому, как он формулирует мысли, насколько быстро подбирает слова, каким тоном говорит. В ходе деловой или неформальной встречи можно сформировать отрицательное мнение о себе бедной, невнятной, неуверенной речью, неприятными интонациями. Этого можно и нужно избежать, постоянно работая над обогащением словарного запаса, культурой речи.

Для проведения занятий могут создаваться тексты, которые помогут обучающимся понять, что выбор способа выражения совета, просьбы, приказа и т.д. обусловлен характером речевого общения: то, что уместно в одном стиле речи, редко употребляется в другом.

Принцип актуальности текстового материала предполагает и отклики на знаменательные события в жизни Родины. Это могут быть тексты о Великой Отечественной войне, например:

1941 год... Ощетинившись поясами оборонительных укреплений, Москва работала, снабжая фронт всем необходимым. Москвичи, вступив в народное ополчение, уходили в партизанские отряды.

Пытаясь прорвать оборону у разъезда Дубосеково, фашисты рассчитывали вырваться к Москве... «Велика Россия, а отступать некуда – позади Москва». Сказав эти бессмертные слова, политрук Клочков поднялся навстречу танку и взорвал его. Пали смертью храбрых, защищая Москву от фашистов, Бондаренко, Трофимов, Петренко...

Целостное восприятие текста позволяет обучающимся повторить выделение деепричастного оборота, получить конкретные образные представления о сущности добавочных действий, обозначаемых деепричастным оборотом.

Принцип лаконичной, зрелищной подачи материала требует подбора или создания небольших обучающих текстов, а также использования презентаций, таблиц, схем. Появление данного принципа связано с тем, что мы живём в период, когда книжно-письменная культура вытесняется экранно-слайдовой. Процесс объективный. Не будем рассуждать о том, хорош он или плох. Это реальность. Поэтому информацию надо подавать лаконично, легко обозримо.

Интерактивные презентации помогают преподавателю сделать наглядными, запоминающимися тексты, содержащие теоретический материал. На кафедре педагогики и психологии АГЗ МЧС России разработаны комплекты дидактических материалов по темам дисциплины «Русский язык и культура речи». Так, на занятии «Грамматические нормы русского языка» применяются интерактивные плакаты (см. рисунок 1).

Рис. 1. Слайд по теме «Употребление деепричастного оборота»

Рис. 2. Слайд по теме «Пунктуационные нормы русского языка»

Принцип чёткой структурированности материала побуждает преподавателей теоретические сведения преподносить по одному плану. Например, при систематизации знаний по синтаксису и пунктуации полезно применять слайды, содержащие правило, пример, схему (см. рисунок 2).

Итак, принципы разработки и подбора дидактических материалов по русскому языку и культуре речи нацелены на реализацию трёх функций образовательного процесса: обучения, воспитания и развития.

Литература

1. Крушинская Т. Ф. Преподавание интегративных дисциплин в вузе // Архитектура университетского образования: современные университеты в условиях единого информационного пространства: сборник трудов III Национальной научно-методической конференции с международным участием / под ред. И. А. Максимцева, В. Г. Шубаевой, Л. А. Миэринь. – 2019. – С. 218–225.

2. Хорни К. Невроз и личностный рост: Борьба за самореализацию / перевод с англ. Е. И. Замфир / под ред. М. М. Решетникова. – СПб.: Восточно-Европейский институт психоанализа и БСК, 1997. – 316 с.

УДК 811.161.1

А. С. Куваева

БЛОГИ КАК РЕСУРСНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ЧТЕНИЮ (НА ПРИМЕРЕ РКИ)

Аннотация. В данной статье представлены преимущества использования кейс-технологии в обучении русскому языку как иностранному, а также методический потенциал использования блогов как ресурсного обеспечения кейс-технологии. В работе предлагается модель кейса для обучения иноязычному чтению.

Ключевые слова: кейс-технология, блог, чтение, русский язык как иностранный.

A. S. Kuvaeva

BLOGS AS RESOURCING OF CASE-TECHNOLOGYFOR TEACHING FOREIGN LANGUAGE READING (EXAMPLE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE)

Annotation. This article presents the advantages of using case-technology in teaching Russian as a foreign language, as well as the methodological potential of using blogs as a resourcing for case-technology. The paper proposes a case model for teaching foreign language reading.

Keywords: case-technology, blog, reading, Russian as a foreign language.

В современном словаре методических терминов и понятий дается определение кейс-метода, кейс-технологии и кейс-стади. На наш взгляд, это лишь варианты названия одной технологии обучения, основанной на использовании наборов (кейсов) текстовых, аудиовизуальных и мультимедийных учебных материалов, требующей от учащихся целесообразного решения проблемы в предложенной ситуации.

Принцип кейс-метода/кейс-технологии заключается в инициировании самостоятельного изучения ситуаций учащимися, в формировании их собственного видения проблем и их решения, в выработке умения обсуждать ситуацию со своими коллегами. Для всего этого необходимо наличие у учащихся навыков самостоятельной работы и достаточно высокий уровень знаний и умений.

Кейсовая технология включает в себя несколько этапов [3, с. 11]: 1. Введение в ситуацию. 2. Разделение студентов на группы. 3. Изучение ситуации. 4. Обсуждение ситуации в группах. Распределение ролей внутри группы. 5. Игровой процесс (анализ ситуации, принятие решения, его оформление). 6. Подведение итогов. Анализ деятельности групп. Оценки исполнения ролей студентами. 7. Разбор оптимального варианта. 8. Общая дискуссия.

К основным особенностям кейс-технологии относятся:

1) наличие операций исследовательского процесса и аналитических процедур;

2) обучение работе в группе (или подгруппах) и взаимный обмен информацией;

3) погружение группы в ситуацию, формирование эффектов умножения знания, обмена открытиями и т. п.;

4) включение процедур индивидуального, группового и коллективного развития, формирования многообразных личностных качеств учащихся;

5) сам кейс выступает одновременно и в виде технического задания, и в виде источника информации для осознания вариантов эффективных действий;

6) присутствие деятельности по активизации учащихся, стимулированию их успеха, подчеркиванию их достижений. Именно достижение успеха выступает одной из главных движущих сил данной технологии, формирования устойчивой позитивной мотивации, наращивания познавательной активности [4].

В основе кейса может быть текст, насыщенный иноязычной лексикой, в том числе и безэквивалентной, а также он может быть дополнен различными видами упражнений и заданий, темами для дискуссий, анализа и сравнений. В качестве эффективного и мотивирующего материла для кейсов мы предлагаем ис-

пользовать текстовые блоги российских блогеров. Актуальность данного предложения заключается в том, что блог (сетевой журнал или дневник событий) может считаться разновидностью веб-сайта, содержимое которого составляют регулярно добавляемые записи небольшого объёма, изображения или мультимедиа [2, с. 10]. Чтобы оставаться эффективными, блогерам необходимо пополнять свои блоги новыми комментариями, мнениями, ссылками, благодаря чему блог является богатым источником информации, которая не требует переиздания и пополняется каждый день или несколько раз в неделю. По мнению некоторых экспертов, блоги начинают замещать традиционные формы публицистики из-за того, что они являются непосредственными, не подвергнутыми давлению или скрытым намерениям редакторов и медиа-корпораций.

Использование блогов в процессе обучения имеет ряд преимуществ:

1) актуальная информация об интересующем вопросе, по интересующей теме;

2) возможность рассмотреть несколько точек зрения по одной и той же теме (используя информацию из нескольких блогов или знакомясь с комментариями);

3) возможность выступить оппонентом автора блога и получить от него или его читателей обратную связь;

4) знакомство с разными способами языкового выражения относительно одной или разных тем;

5) мотивация обучающихся за счет аутентичной и интересной для них информации.

Блоги имеют различные квалификации по авторству, по типу и специфике контента и проч. В качестве организующего звена для кейса нам представляется возможным использовать текстовый личный блог, так как мы говорим об обучении чтению на иностранном, в нашем случае русском языке.

Наиболее популярными ресурсами для создания и ведения текстовых блогов до недавнего времени являлись livejournal.com, blogger.com, но в настоящее время социальные сети, такие как Instagram, Twitter и др., вытесняют такие ресурсы своей простотой в использовании, удобством и краткостью сообщений, которые можно в них публиковать.

Безусловно, при отборе материала блогов для кейсов и создании самих кейсов необходимо ориентироваться на конкретную цель обучения, учитывать уровень подготовки учащихся по владению языком, широту их кругозора, а также подготовленности в будущей специальности. Необходимо отметить, что, создавая кейсы для обучения чтению, следует опираться и на выводы, сделанные в работе А. А. Акишиной, О. Е. Каган:

1. Коммуникативные задачи регулируют процесс чтения, определенным образом организуют ход мыслей учащихся при чтении.

2. Если коммуникативная задача хорошо осознается читателем, то это позволяет ему сэкономить время на чтение и при этом повысить его эффективность.

3. Процесс обучения чтению тесно связан с будущей устной речью учащихся.

4. Обучение чтению должно быть мотивировано [1, с. 99–101].

Для обучения чтению можем предложить следующую примерную модель кейса:

1) текст (пост блога/блогов), формулирующий проблему и вводящий в ситуацию;

2) ключевые задания, позволяющие решить проблему, а также лексические и грамматические упражнения, направленные на отработку трудностей, с которыми могут столкнуться иностранные учащиеся при работе над кейсом;

3) собственный или коллективный пост/серия постов, в виде которого учащийся оформляет свои идеи.

Приведем пример кейса для обучения чтению на русском языке как иностранном на уровне В1.

Кейс «Как стать блогером»

1. *Как стать блогером и стоит ли?*

minakovas
January 18th, 2018

Большинство людей являются потребителями, а не производителями контента. Они читают, лайкают и делают репосты чужих публикаций. Это нормально.

Соцсети дали возможность любому постить котиков, стихи и прочую ерунду. Современность постоянно наседает, не будь старпером, создавай каналы в соцсетях, продвигай себя. Если вы решили из читателей перейти в писатели, вот несколько советов:

1. Первое, что надо сделать блогеру, – отказаться от заимствований и репостов. Публикуйте свои авторские фото, тексты, видео. Не стоит думать, что ваши мысли и фото какие-то плохие или примитивные. Во-первых, пусть судят читатели. А во-вторых, посмотрите на видеоблоги тинейджеров с простейшим контентом, но при этом миллионной аудиторией.

2. Сейчас время искренности. Пишите, что думаете. Всем понравиться нельзя. Критические комментарии? Прекрасно. Любая реакция вам на пользу. Обязательна ирония и самоирония. Будьте живым.

3. Следующий совет – пишите регулярно. К топовым блогерам читатели заходят ежедневно по часам проверить, нет ли нового поста. Они нажимают кнопку в закладках каждый день. И, конечно же, их

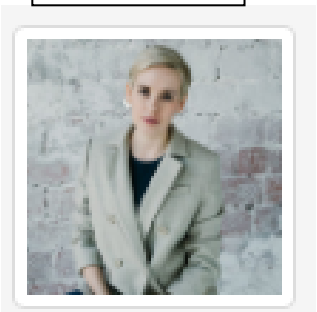
ждет новый пост. Кроме того, чем чаще вы пишете, тем лучше будет становиться ваш слог, подача картинок и прочие блогерские навыки.

4. Старайтесь быть незаурядным человеком. Делайте свою жизнь разнообразной. Экспериментируйте. Путешествуйте. Делитесь секретами вашей работы. Показывайте то, что не показывают другие. Тогда и читать вас будет интересно.

5. Не делайте выводов после одного-двух месяцев. Путь блогера к сердцу аудитории занимает как минимум несколько лет. Желательно еще какое-то удачное стечение обстоятельств. Или финансирование. Или отказ от работы в пользу блогерства. Тогда (возможно) вас начнут читать не только друзья, появится аудитория.

Если вы чувствуете, что у вас не получается, – просто не ведите блог. В мире полно счастливых людей, не имеющих популярных страниц в соцсетях. А уж сколько звезд и миллиардеров, которые в жизни не написали ни строчки, да и вообще в интернет не выходят. Если бы все были писателями, кто был бы читателем?

Darsik



Как стать успешным travel-блогером

8 июня 2016

5 советов начинающим travel-блогерам:

1. Основа основ любого блога – это его содержание. У блога должна быть тематика, желательно такая, какая бы отличала его от множества других. Укажу свое отличие от других: я одна из немногих девушек-путешественниц в Рунете, ведущих блог на постоянной основе и создающих в основном посвященный туризму контент.

2. Блог должен обновляться регулярно, в моем блоге новые материалы появляются три раза в неделю. Представьте, что вы издаете газету, вы же не будете ее печатать только тогда, когда у вас есть настроение? Так и блог – в поездке ли я, дома ли, болею ли, завалена ли я личными делами или уехала в отпуск – в понедельник, в среду и в пятницу в 6 утра появляется новый материал. Почему так рано? Чтобы у моих подписчиков была возможность прочитать новый пост за завтраком, лично я люблю делать именно так.

3. Посты должны быть содержательными – желательно, чтобы они могли не только развлечь, но и дать новую информацию, поэтому я стараюсь делать каждый пост полезным. Мои читатели очень любят конкретные рекомендации: у человека в современном мире нет времени на анализ информации, нет времени на выбор, он хочет получить все, что ему нужно, в сжатом виде. Одни из самых популярных материалов в моем блоге – о ресторанах и магазинах, которые я рекомендую в разных городах, о сборе отпускного чемодана, о способах, которые позволят сэкономить, организуя поездку. Да, конечно же, контент должен быть уникальным, каждый пост и каждая фотография в блоге сделаны лично мной, за исключением редких инсайдерских материалов. Я пишу только о своем личном опыте.

4. За блогом должна быть видна личность, но он не должен превращаться в личный дневник. Сохранить хотя бы немного приватности в мире, где каждый транслирует информацию о себе из каждого подключенного к интернету устройства, для меня очень важно. Личным подходом блог и отличается от журнала о путешествиях, за текстом в хорошем блоге виден сам автор с его привычками и предпочтениями, за журнальной публикацией лично я автора чаще всего не вижу, да и картинки из фотобанков, которыми подобные материалы чаще всего иллюстрируют, интересными не нахожу. К тому же автору блога, в отличие от автора журнальной статьи, можно задать вопрос и получить сразу ответ, я отвечаю на все комментарии, содержащие конкретную просьбу или вопрос.

5. Я тщательно выбираю партнеров для блога. Конечно, я не могу быть уверена в том, что те вещи, о которых я рассказываю в партнерских постах, обязательно понравятся читателю, но стремлюсь к тому, чтобы показать продукт с разных сторон и сделать выбор покупателя чуть проще. При этом если продукт не является органичной частью моего образа жизни, я рассказывать о нем не стану.

Считаю ли я себя успешным блогером? Иногда мне кажется: то, что я делаю, никому не нужно, иногда прыгаю до потолка, получив особо приятный комментарий или предложение о сотрудничестве. Блог позволяет мне бывать в самых красивых местах, он дарит мне знакомства с очень интересными людьми, он дает мне возможность испытать себя в разных занятиях, благодаря блогу я написала книгу, выступила с не одной лекцией, мои статьи появились в лучших журналах страны. Мне часто пишут, что мой блог – это окно в мир для моих читателей. Точно то же самое я могу сказать про себя, для меня мой блог – это тоже окно в мир.

2. Новые слова и выражения:

Контент
Репост
Соцсети
Старпер
Канал

Видеоблог
Тинейджер
Контент
Комментарий
Ирония
Самоирония
Пост
Рунет
Подписчик
Партнер
Примитивный
Топовый
Незаурядный
Инсайдерский
Лайкать
Постить
Окно в мир
Удачное стечение обстоятельств
Продвигать себя

3. Ключевые задания:

1. Прочитайте два поста популярных российских блогеров. Сравните советы, которые предлагает каждый из них.

2. По текстам постов охарактеризуйте личности самих блогеров. По каким критериям вы будете их описывать?

3. Найдите еще несколько постов по теме «Как стать блогером». Представьте их в своей группе. Здесь вы можете представить популярных блогеров своей страны.

4. Есть ли у вас личный блог? Какая социальная сеть или какой сайт вам кажется наиболее подходящей/им для ведения блогов? Приведите аргументы.

5. На тему «Стоит ли становиться блогером» напишите 2 поста, в которых вы представите аргументы за (первый пост) и против (второй пост) того, чтобы все вели собственные блоги.

В рамках данного кейса учащимся также предлагается познакомиться с сайтами нескольких российских блогеров, посмотреть их страницы в социальных сетях, выбрать понравившегося блогера и проследить за его публикациями в течение недели.

В настоящее время блоги на занятиях по РКИ используются нечасто, но стоит отметить, что преимущество блогов заключается в возможности реального общения, выходящего за пределы аудитории, что может в значительной мере усилить интерес к самому образовательному процессу. Блоги российских блогеров дают доступ к аутентичному языковому материалу в разных форматах.

Использование кейс-технологии также обладает рядом преимуществ, таких как развитие у учащихся навыков самостоятельного поиска выражения собственных мыслей, творческого мышления, чтения текстов разных стилей и жанров на изучаемом языке, работы в команде и принятия самостоятельных и коллективных решений.

Литература

1. Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Русский язык. Курсы, 2002. – 256 с.

2. Белова Н. В., Рублёва Е. В. Краткий словарь IT-терминов для специалистов по языковому образованию. – СПб.: Златоуст, 2017. – 68 с.

3. Зельдович Б. З. Деловые игры в управлении полиграфическими и издательскими процессами [Текст], учеб. пособие. – М.: Изд-во МГУП им. Ивана Федорова, 2011. – 326 с.

4. Смольянинова О. Г. Дидактические возможности метода case-study в обучении студентов [Электронный ресурс] / О. Г. Смольянинова. – 2002. – Режим доступа: http://ipps.sfu-kras.ru/sites/ipps.institute.sfukras. ru/files/publications/53_0.pdf свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус.

УДК 811.161.1

И. И. Кудрявцева, Н. А. Томиленко

УЧЕБНАЯ ЭКСКУРСИЯ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ НЕТРАДИЦИОННЫХ УРОКОВ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ

Аннотация. В данной статье рассматривается такая форма внеаудиторной работы, как учебная экскурсия для студентов, изучающих русский язык как иностранный. Авторы описывают этапы проведения учебной экскурсии, её содержание и подготовку к ней.

Ключевые слова: русский как иностранный, нетрадиционный урок, учебная экскурсия, текст, Волгоград.

I. I. Kudryavtseva, N. A. Tomilenko

EDUCATIONAL EXCURSION AS A FORM OF NON-TRADITIONAL LESSONS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Annotation. This article considers such form of extracurricular work as a study excursion for students studying Russian as a foreign language. The authors describe the stages of the educational excursion, its content and preparation for it.

Keywords: Russian as a foreign language, non-traditional lesson, study excursion, text, Volgograd.

Над Волгой широкой стоит величаво
Восставший из пепла наш город-герой.
Царицына прошлым гордимся по праву,
Историей славной его боевой.

Волгоград – город-герой. Самым популярным местом является Мамаев Курган, который назван по итогам общественного конкурса одним из семи чудес России. Все слышали и о знаменитом на весь мир музее-панораме «Сталинградская битва», в котором собраны свидетельства одного из самых кровопролитных событий войны между СССР и фашистской Германией – Сталинградской битвы. Ещё находясь у себя дома, за границей, будущие студенты прочли информацию о героических местах и памятниках истории, посмотрели фотографии, поэтому, оказавшись в нашем городе, мечтают поскорее посетить их. Чтобы ярче, интереснее и доступнее преподать учащимся страноведческий материал, преподаватели используют нетрадиционные формы уроков.

«Нетрадиционные уроки – это занятия, которые впитывают в себя методы и приемы различных форм обучения. Они строятся на совместной деятельности педагога и учащихся, на совместном поиске, на эксперименте по отработке новых приемов с целью повышения эффективности учебно-воспитательного процесса» [4, с. 46]. К ним можно отнести уроки-игры, соревнования, исследования, репортажи, интервью, экскурсии. Остановимся подробнее на последнем виде урока. Экскурсия рассматривается как одна из форм наглядного обучения, учебно-воспитательной работы, процесс обучения переносится в обстановку наблюдения предметов (объектов), находящихся в окружающей среде или выставленных в музее.

Каждая экскурсия выполняет несколько функций: подача новой информации, формирование у студентов интереса к другой культуре, расширение кругозора, развитие речевых навыков и умений, увеличение словарного запаса. Следует отметить, что данное мероприятие будет выполнять не только познавательную функцию, но и станет средством обучения иностранных учащихся диалогической и монологической русской речи [3, с. 167].

В зависимости от места в учебном процессе различают экскурсии:

– вводные, или предварительные, предшествующие изучению материала на уроках и имеющие целью проведение наблюдений или сбор материала, необходимого для использования на уроках;

– текущие, или сопровождающие, которые проводятся параллельно с изучением на уроках разделов программы с целью конкретизации отдельных вопросов и более основательного их рассмотрения;

– итоговые, или заключительные, завершающие учебную работу на уроках по отдельной теме или разделу программы [5, с. 5].

Естественно, организация и проведение экскурсии требует подготовки. Преподаватель должен заранее определить ее тему и содержание, продумать маршрут, выбрать удобное время, а также познакомить студентов с новой лексикой, поработать с текстом по данной теме на уроке перед самим мероприятием. Заключительный этап экскурсии состоит в проведении учителем итоговой беседы, а также письменной работы.

Преподаватели кафедры проводят немалое количество экскурсий с целью ознакомления с историей нашего города, культурой и традициями русского народа. Как известно, «целью музейных экскурсий является не только знакомство с новыми культурными реалиями, но и «погружение» иностранных студентов в языковую среду, увеличение словарного запаса, активизация навыков аудирования» [2, с. 104].

С этой целью на кафедре русского языка студенты 1 курса изучают страноведческую тему «Волгоград – город-герой» с последующей экскурсией по знаменитым местам. Предтекстовые упражнения помогают не только снять лексические трудности, но и закрепить знания грамматики. Приведем примеры предтекстовых упражнений:

Упражнение 1. Прочитайте словосочетания, которые вы встретите в тексте. Значение незнакомых слов определите по словарю. Запишите эти слова.

Садоводство, овощеводство; невиданное сражение; ожесточенная битва; заволжские леса; коренной перелом; панорама города; героическая оборона города; мемориальная доска; защитники города; кровопролитные бои; возвышаться над городом; танкер; священная клятва; стоять насмерть; Вечный огонь.

Первое задание содержит незнакомые слова и словосочетания, с которыми проводится лексическая работа (на следующем занятии дается диктант на проверку знания значений этих слов).

Упражнение 2. Запомните синонимы*:*

защищать – оборонять;
уничтожить – истребить, ликвидировать;
руины – развалины;
мужество – смелость, стойкость;
невиданный – небывалый, неслыханный;
сражение – битва;
жестокий – безжалостный, беспощадный;
памятник – монумент;
восстановить – возродить, привести в прежнее положение.

Данное задание пополняет словарный запас учащихся.

Упражнение 3. Подберите однокоренные слова к данным словам:

защищать, разгромить, война, город, соорудить, восстановить, сражаться, пепел, наградить, победа, герой.

Выполняя это задание, студенты не только повторяют различные части речи, но и учатся образовывать их, определять, на какие вопросы отвечает та или иная часть речи.

Упражнение 4. Составьте словосочетания из данных прилагательных и существительных. Запишите их.

Благоустроенный	*город, квартира, общежитие, квартал жилых домов;*
ожесточенный	*бой, сражение, битва;*
героический	*оборона, дух, сражение, защита;*
мужественный	*воин, защитник, солдат;*
выдающийся	*заслуга, подвиг.*

В данном случае студенты учатся согласовывать прилагательные с существительными и ставить их в нужной форме. При этом повторяются такие грамматические категории, как род, число, падеж существительных и прилагательных и причастий.

Далее следует работа с текстом. Первое чтение текста осуществляется про себя, второе чтение – вслух. При чтении текста вслух студентам предлагается выделить основные смысловые части текста, озаглавить их и записать. Преподаватель показывает презентацию, в которой содержатся фото и описание известных мест города [1, с. 201].

Послетекстовые упражнения направлены на закрепление информации текста. Приведем примеры:

I. Ответьте на вопросы.

1. *В каком году был основан Волгоград?*
2. *Как назывался наш город на протяжении истории?*
3. *В каком году Царицын был переименован в Сталинград?*
4. *В каком году Сталинград был переименован в Волгоград?*
5. *Когда началась Сталинградская битва?*
6. *Сколько дней и ночей продолжалось сражение?*
7. *Как закончилась Сталинградская битва?*
8. *Каково значение битвы под Сталинградом в истории Второй Мировой войны?*
9. *Какие места Волгограда связаны с событиями Великой Отечественной войны?*
10. *Какую продукцию выпускают предприятия Волгограда?*

11. Назовите высшие учебные заведения города.

12. Какие театры в городе вы знаете?

13. Каково население Волгограда?

II. По данным глаголам восстановите фразы, которые вы запомнили. Обратите внимание на управление глаголов.

Защищать что? кого? от кого? Разгромить что? кого? Соорудить что? Сохранить что о чем?

В данном случае проверяется понимание учащимися информации прочитанного текста и закрепляются падежные окончания одушевленных и неодушевленных существительных и прилагательных мужского, женского и среднего рода единственного и множественного числа.

III. Закончите предложение в соответствии с содержанием текста.

1. Волгоград известен...

2. В августе 1942 года...

3. Победа на Волге положила...

4. Волгоград стал одним из ...

5. Главная площадь города...

6. Промышленные предприятия города выпускают...

IV. Используя наглядность, проведите экскурсию по городу Волгограду. О чем Вы расскажете экскурсантам? Что покажете им?

Это задание иностранные учащиеся получают на дом – подготовиться к проведению экскурсии по городу Волгограду, т. к. им предстоит выступить в роли экскурсоводов.

Когда тема изучена, преподаватель и студенты отправляются на экскурсию по городу, посещая те места, которые были описаны в тексте: Мамаев Курган, музей-заповедник «Сталинградская битва», музей «Память». Некоторые учащиеся выступают в роли гидов, преподаватель дополняет их сообщения, исправляет имеющиеся грамматические ошибки. Данный тип урока нравится студентам: они знакомятся с историей города, пробуют себя в роли учителя, становятся более раскрепощенными и открытыми.

После посещения исторических мест города преподавателем дается домашнее задание: написать сочинение, в котором необходимо рассказать о своих впечатлениях, полученных во время экскурсии.

Данный вид нетрадиционной формы урока давно зарекомендовал себя в практике обучения РКИ.

Литература

1. Кудрявцева И. И., Томиленко Н. А. Текст как эффективное средство обучения русскому языку иностранных студентов медицинского вуза // Вестник современных исследований. – 2018. – № 5.3 (20) – С. 200–202.

2. Мазько Г.Ч. Музейные экскурсии как средство социокультурной адаптации иностранных студентов // Организационные аспекты обучения иностранных граждан, материалы Междунар. научн.-практ. конф. – Минск: РИВШ, 2014 .– С.102–106.

3. Соколова Т. М. О проведении учебных экскурсий силами студентов-иностранцев в процессе их обучения РКИ // Инновационная наука. – 2015. – № 6. – С. 166–169.

4. Широбокова Т. С. Методика организации и проведения нетрадиционных уроков в образовательном процессе учреждений СПО // Научные исследования в образовании. – 2012. – № 12. – С. 46–59.

5. Шлома С. Д. Методика подготовки и проведения экскурсии. Методическое пособие. – Челябинск: ЧКИПТиХП, 2014.– 13 с.

УДК 82-1

И. В. Кузнецова

СИНОНИМИЯ И ВАРИАТИВНОСТЬ РУССКИХ ПАРЕМИЙ (С ПАРАЛЛЕЛЯМИ ИЗ ДРУГИХ ЯЗЫКОВ)

Аннотация. В статье на основе структурно-семантического моделирования рассматриваются синонимы и варианты русских пословиц с тождествами и аналогами в других языках с целью выявления универсального и специфичного.

Ключевые слова: средства речевой выразительности, пословица, структурно-семантическое моделирование, синоним, вариант, стереотипные представления, межкультурная коммуникация, эквивалентный перевод, аналоговый перевод.

I. V. Kuznetsova

SYNONYMY AND VARIABILITY OF RUSSIAN PROVERBS (WITH PARALLELS FROM OTHER LANGUAGES)

Annotation. The author of the article considers synonyms and variants of Russian proverbs with identities and analogues in other languages on the basis of structural and semantic modelling in order to identify their universal and specific semantics.

Keywords: means of speech expressivenes, proverb, semantic and structural modelling, synonym, variant, stereotypes, crosscultural communication, equivalent translation, analog translation.

Существует не одна дефиниция паремии (ПЕ). По А. Г. Назаряну, термины *паремия* и *пословица* синонимичны [7, с. 20]; Л. Б. Савенкова определяет ПЕ как «устойчивое в языке и воспроизводимое в речи анонимное обобщающее изречение, пригодное для употребления в дидактических целях», являющееся родовым термином к *пословице* и *поговорке* [11, с. 67]. С. Г. Воркачев относит к ПЕ и афоризмы, присловья, загадки [3, с. 17], а словацкий фразеолог Й. Млацек также прибаутки, крылатые выражения, сентенции, предсказания [17, с. 125–134] – «малые фольклорные жанры, которые с точки зрения языка принадлежат к фразеологии, т.е. имеют характерные признаки фразеологических единиц (ФЕ)» [18, с. 97]. Напомним, что фразеология в «широком» понимании включает в себя и пословицы, которые имеют целостное обобщённо-переносное значение и рассматриваются как фразеологические единицы (ФЕ) с замкнутой предикативной структурой [15, с. 195]. Среди ФЕ пословичного типа есть интернационализмы и национальные обороты; идиоэтничность проявляется на универсальном фоне. Выявление межъязыковых тождественных ПЕ разных типов важно для практики перевода и изучения неродных языков.

Для эквивалентных ФЕ нет единого термина. С. Влахов и С. Флорин выделяют: 1) *эквиваленты* – ФЕ, равноценные переводимым по смыслу, эмоционально-экспрессивной и стилистической окраске, с тождественными и приблизительно одинаковыми компонентами; 2) *аналоги* – ФЕ с полной или частичной заменой образа и 3) *контекстуальную замену* – применение при переводе выражения с иным составом лексем, но точно передающего смысл и стилистическую окраску переводимого оборота [2, с. 235]. Примерами ПЕ-эквивалентов могут быть рус. *Всякая птица свое гнездо любит*, слвц. *Každý vták ľúbi svoje hniezdo*; болг. *Всяко птиче свойто гнездо обича*, англ. *Every bird likes its own Nest*;примерами ПЕ-аналогов – рус. *Всякая лисица свой хвост хвалит (Каждая лиса свой хвост нахваливает)*, польск. *Każda pliszka swój ogon chwali* /досл. Каждая трясогузка свой хвост хвалит/, *Każdy ptak swe piórka chwali* /досл. Каждая птица свои перья хвалит/. Контекстуальную замену можно проиллюстрировать следующими ПЕ: рус. *Всякая жаба себя хвалит*; бел. *Кожная курыца свайго пеўня хваліць*. При тождестве семантики паремии могут отличаться структурно: рус. *Доброе дело само себя хвалит*; бел. *Што добрае, то само сябе хваліць*; серб. *Добро се само хвали* (хотя есть и вариант *Добар посао се сам хвали*).

Есть и другие термины. А. В. Кунин выделяет *моноэквиваленты*, к которым относятся полные ФЕ-эквиваленты и частичные (грамматические, лексические, ФЕ с разной образностью при тождестве семантики и стилистики), и *выборочные эквиваленты* – ряд фразеологических синонимов к переводимой ФЕ [5, с. 8–10]. Промежуточные ступени, существующие наряду с отношениями полного тождества и полного различия определяются как частичные ФЕ-эквиваленты, как отношения частичного (неполного) тождества [9, с. 24]. В дву- и многоязычных словарях (общих, паремиологических, фразеологических) часто приводятся ФЕ-эквиваленты.

«Межъязыковая эквивалентность высока в ПЕ, близких в разных языках по функциям, типовой семантике, механизму образования, компонентной и структурной организации, стилистической принадлежности» [4, с. 365]: рус. *Всяк (всякий) цыган свою кобылу (своего коня) хвалит*; бел. *Кожны (ўсякі) цыган сваю кабылу хваліць*; *Каждый цыган сваю кабылку хваліць*; укр. *Кожний циган свою кобилу хвалить*; серб. *Сваки циго свога коња хвали*; хорв. *Svaki Ciga svoga konja hvali*; болг. *Всеки циганин своя кон хвали*; слвц. *Každý Cigán svojho koňa chváli*; польск. *Każdy Cygan swego konia chwali*; нем. *Jeder Zigeuner lobt sein eigenes Pferd*; венг. *Minden cigány a maga lovát dicséri*; эст. *Iga mustlane kiidab oma hobust* – ‘каждый хвалит то, что ему наиболее дорого, близко’. Для кочевого образа жизни необходимо такое домашнее животное, как лошадь. Однако думается, что пословицы мотивированы не столько гордостью цыгана за своего коня, сколько таким типичным занятием, как торговля лошадьми, перепродажа краденых коней, когда товар надо было расхваливать, хотя тексты допускают двоякую мотивированность: бел. У сватах, як на таргу: *кожны цыган сваю кабылу хваліць* [К. Крапіва. Паюць жаваранкі]; У канцы гутарка пайшла пра тое, чые лепшыя грыбы. Кандрат хваліў сваіх баравікоў, Грыгор – сваіх, бо *ўсякі цыган сваю кабылу хваліць* [Я. Колас. За што пабіліся хлопцы]. Ср. также с бел. *Цыган сваю кабылу хваліць, а чужую пад плот валіць*.

Болг. *Свак циганин си решето хвали*; *Секьи циганин си фали решетото* отражают тот факт, что цыгане специализировались и в определенном ремесле. Так, по роду занятий в XIX в. цыган делили на *элекчей* (изготовителей сит, решет), *демирджей* (кузнецов, серебряных дел мастеров), *курбетов* (извозчиков,

торговцев лошадьми), *даулджей* (музыкантов – от тур. *даул* ‘барабан’) [8, с. 391]. В Болгарии тоже делили цыган по профессиональному признаку, среди них были лудильщики, изготовители веретён, вожаков медведей и т.д. Торговали и цыганские женщины: болг. *Всяка циганка вретената си хвали*; *Сяка циганка своите вретена (решета) хвали*; *Всяка циганка решета си (своите вретена) хвали* (вретено – 1) ‘веретено’; 2) ‘количество пряжи, которое можно намотать на одно веретено’). Цыгане показывали на ярмарках за деньги медведей, отсюда болг. пословица *Всеки мечкар своята (свойта) мечка хвали* /досл. Всякий вожак медведя своего медведя хвалит/.

По сути, мы здесь видим модель «любой торговец (производитель товара) свой товар (своё изделие) хвалит», наполняемость которой меняется. Обобщенная схема представлена русской пословицей *Всяк свой товар хвалит*. ПЕ-тождества могут быть зафиксированы у разных народов: рус. *Всякий купец свой товар хвалит (расхваливает)*; бел. *Кожны купец свой тавар хваліць*; укр. *Усяк купець свій товар хвалить*; слвц. *Každý kupec svoj towar (svoju partieku) chváli*; польск. *Każdy kupiec swój towar chwali*; нем. *Jeder Kaufmann (Krämer) lobt seine Ware (seinen Kram)*; рус. *Каждый повар (кухарка) свою стряпню хвалит, Каждый повар свой бульон хвалит*, англ. *Every cook praises his own broth.* Это может быть обусловлено как одинаковым восприятием окружающего мира, так и заимствованием. Так, Adolf Peter Záturecký отмечает, что выражение *Každý kupec svoju partieku chváli* было заимствовано словацким языком из немецкого [19, с. 188]. На фоне интернационального выявляется специфическое: нем. *Jeder Fleischer lobt sein Rindfleisch*; *Jeder Gärtner lobt seinen Kohl*; *Jeder Töpfer lobt sein Geschirr* /досл. Каждый мясник хвалит свою говядину; Каждый огородник хвалит свою капусту; Каждый горшечник (гончар) хвалит свою посуду/. Сюда можно отнести бел. *Кожны стралец сваю стрэльбу хваліць*; *Кожны старац* /‘нищий’/ *сваю торбу хваліць*, нем. пренебр. *Jeder Schäfer lobt seine Keule*; *Jeder Pfaff lobt sein Heiligtum*; *Jedem Narren gefällt seine Kappe* /досл. Каждый пастух (чабан) хвалит свой посох; Каждый священник хвалит свой храм; Каждому дураку (шуту) нравится его колпак/ с близкой подмоделью «каждый хвалит то, чем промышляет (занимается), к чему имеет отношение». Особняком стоит укр. *Кожний циган своі діти хвалить* (ср. с рус. *Всякой матери свое дитя мило*; нем. *Jeder Mutter Kind ist schön*). В русском языке зафиксирована и ПЕ *Всякому мужу своя жена мима* [1, с. 28].

Обобщенная схема ПЕ, выражаемая пословицей *Всяк [сам] себя хвалит*, имеет свои подмодели, см. примеры: 1) рус. *Хороший повар сам себя хвалит*; *Всякая харя сама себя хвалит*; *Всякая (каждая) фаля сама себя хвалит* (*фаля* – ‘человек, любящий похвастаться’); 2) рус. *Добрый (хороший) товар сам себя хвалит*, бел. *Добры тавар сам сябе хваліць*, укр. *Хороший товар сам себе хвалить*, болг. *Добрата стока сама се хвали*, нем. *Gute Ware lobt sich selbst* и рус. *Всякая каша сама себя хвалит*; бел. *Аржаная каша сама сябе хваліць*; укр. *Гречана каша сама себе хвалить*. А по сербской пословице, *Добар еспап ласно купца нађе* /досл. Хороший товар легко покупателя найдет/.

Полные ПЕ-эквиваленты тождественны по семантике, структуре и лексическому наполнению: рус. *Всякая птица свое гнездо хвалит*; укр. *Кожда птиця своє гніздо хвалит*; болг. *Всяко птиче свойто гнездото си хвали (гнездо хвали)*; слвц. *Každý vták svoje hniezdo si chváli*. Гнездо символизирует дом, семью, поэтому ПЕ имеет значение ‘о человеке, который доволен своим домом, вне зависимости от того, плох он или хорош’. Частичные грамматические ПЕ-эквиваленты при неполном структурном тождестве имеют полное тождество компонентов. Так, в немецком языке глагол в повествовательном предложении всегда находится на втором месте; этой особенностью синтаксиса обусловлено неполное тождество нем. *Jeder Vogel lobt sein Nest* приведенным выше славянским ПЕ. Частичные лексические эквиваленты при неполном тождестве компонентов тождественны структурно. Так, рус. *Всякая птица свое гнездо любит* и болг. *Всяко птиче свойто гнездо харесва* отличается от нем. *Jedem (einem, jemanden) Vogel gefällt sein Nest* глаголами: в славянских ПЕ *любить*, в немецком –*нравиться*, что не одно и то же. Это касается и бел. *Для ўсякай птушачкі сваё гняздо мілае*. При этом компоненты часто близки тематически (представитель фауны – место обитания) – ср. с нем. *Jedem Fuchs gefällt sein Bau* /досл. Каждой лисе нравится ее нора/ или образы ПЕ варьируются по родо-видовому принципу: рус. *Всякая кукушка (всякий кулик) свое гнездо хвалит*; укр. *Кожда сорока своє гніздо фалит*; болг. *Всякоя (всяка) лястовица* /ласточка/ *своето (свойто) гнездо хвали*.

Тождество аспектной организации имеют рус. *Каждый (всяк, всякий) кулик свое болото хвалит*; бел. *[И] кожны кулік сваё балота хваліць*; укр. *Кожний (усяк) кулик своє болото хвалить* и рус. *Всякая (каждая) курица свой насест хвалит*; нем. *Jedes Huhn lobt seine Hühnerstange* – ‘каждый хвалит то, что ему дорого и близко, хорошо знакомо, является родным’. В русских ПЕ взаимозаменяемость лексем *каждый* и *всякий* весьма частотна и поэтому может быть отнесена «к явлениям традиционной паремийной субституции» [12, с. 93].

При тождестве конструкции образы могут различаться: рус. *Каждая кукушка хвалит свою опушку*; *Каждая лягушка хвалит свое болото*; укр. *Кожна жаба своє болото хвалить* (ср. с бел. *Жаба квокча, сваё балота хваліць*). ПЕ – единицы вторичного образования; на них влияют лексическая и грамматическая системы – первичные; поэтому для неродственных (часто и отдаленно родственных) языков полные ПЕ-эквиваленты не совсем типичны: ср. с нем. *Jeder Fuchs lobt seinen Bau* /досл. Каждая лисица хвалит

свою нору/. «Поэтому при описании ПЕ-универсалий можно пренебречь их чисто грамматической спецификой, мало значимой прагматически и семантически. Важно, что ПЕ имеют общую относительно устойчивую структурно-семантическую модель с квалитативным или квантитативным варьированием компонентов, не влияющим на их семантику. Эти ПЕ объединяет образная модель "каждый представитель фауны свое жилище (место обитания) хвалит", в которой не всегда структурно соотнесенные компоненты семантически эквивалентны, но все относятся к одной тематической группе» [4, с. 364].

Объем семантики ПЕ со временем может меняться: рус. *Всяк кулик свое болото хвалит* раньше ассоциировалась с местом, где живет человек (поэтому ПЕ фиксируется в рубрике «Родина – чужбина» у В. И. Даля); в XX в. ПЕ семантизируется и таким образом: 'говорится в шутку, когда кто-нибудь расхваливает <…> дело, которым занимается' [16, с. 36]. Развитие у русской пословицы дополнительного значения обусловливает неполное ее тождество с белорусской ПЕ, у которой это значение отсутствует (судя по текстовым иллюстрациям [6, с. 107]).

ПЕ *Всякая лисица свой хвост хвалит* зафиксирована в «Пословицах, собранные В. Н. Татищевым» (рукопись до 1736 г.), печатном сборнике XVIII в. А. А. Барсова [1, с. 26], в «Пословицах русского народа» В. Даля. Именно она возглавляет ряд синонимов к *Każda liszka swój ogon chwali* в польско-русском словаре XIX в. [13, с. 353]. Но в современном русском языке эта ПЕ (хотя и включена в сборники [10, с. 188; 14, с. 133]), почти не употребляется в отличие от славянских тождеств. «Межъязыковая эквивалентность предполагает приблизительно одинаковую степень речевой употребительности» [4, с. 365], поэтому основной функциональный эквивалент укр. *Кожна (кожда) лисичка свій хвостик хвалить*; *Кожда (кожна) лисиця свій хвіст (хвостик) хвалить*; слвц. *Každá líška svoj chvost chváli*; чеш. *Každá liška svůj ocas chválí* – это русская ПЕ *Всякий кулик свое болото хвалит* (которая и приводится в двуязычных и полиязычных словарях).

Описание пословичного материала – задача сложная. В некоторых сборниках значение ПЕ не указывается. При отсутствии толкований паремии распределяют часто бессистемно, по рубрикам или главному слову. Так, ПЕ *Всякая лиса свой хвост хвалит* дана под лексемой «Лиса», *Всяк кулик свое болото хвалит* – под «Кулик», *Всякая птица свое гнездо хвалит* – в рубрике «Самохвальство» [10, с. 179; 188; 359]. В тематическом указателе к разделу «Пословицы» *Всякая каша сама себя хвалит* приводится в рубрике «Еда, питье, продукты питания», а *Всяк кулик свое болото хвалит*; *Всякая лисица свой хвост хвалит* в рубрике «Хвастовство» [14, с. 173; 164]. ПЕ *Ржаная (ячная, гречная) каша сама себя хвалит* у Даля дана в рубрике «Похвала – похвальба» с комментарием, что прежде она имела значение 'что хорошо, не нуждается в похвале', а теперь 'самохвальство'). Поэтому занимающиеся функционированием этих единиц паремиологи считают, что для семантизации ПЕ необходим контекст.

Как резюмирует Е. И. Селиверстова, словами *любой, каждый, всякий* и т. д. вводится квантор всеобщности, действие которого объясняет «появление "серийных" пословиц (совариантов, или ПЕ, относящихся к одному типу), объединенных предельно обобщенной семантической схемой, например, ПЕ со значением "Всяк свое хвалит" = "Свое всегда хвалят"» [12, с. 155–156]. В русском языке паремия *Всяк свое хвалит* фиксируется в XVIII в. в сборниках В. Н. Татищева и А. А. Барсова, ей эквивалентна нем. *Jeder lobt das Seine*. Кроме лексических вариантов встречаются морфологические, но значительно реже.

«Адекватная интерпретация пословичного значения особенно необходима для переводных словарей ПЕ. Ряд ПЕ-синонимов и вариантов с указанием на актуальность употребления и некоторая информация о мере эквивалентности и характере расхождений между ними позволит выбрать наиболее подходящий вариант. Разделение функциональных и структурно-семантических (полных и неполных) ПЕ-эквивалентов и вариантов требует введения дополнительных символов. При таком подходе учитываются мало- и высокочастотный обороты. Подход актуален для практики перевода и разноаспектных сопоставительно-типологических исследований» [4, с. 366].

Литература

1. Барсов А. А. Собраніе 4291 древнихъ россійскихъ пословицъ. Печатаны при Императорскомъ Московскомъ Университетѣ 1770 года. – 244 с.

2. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. – М.: Высшая школа, 1986. – 416 с.

3. Воркачев С. Г. Этносемантика паремии: сопоставительный анализ метафоризированных показателей безразличия в русском и испанском языках // Языковая личность: культурные концепты. – Волгоград–Архангельск: Перемена, 1996. – С. 16–35.

4. Кузнецова И. В. Еще раз об эквивалентности паремий разных языков // Rossica Olomucensia XLVI-II : Sborník příspěvků z mezivárodní konference XIX. Olomoucké dny rusistů 30.08. – 1.09.2007. – Olomouc : Univerzita Palackého, 2008. – S. 363–366.

5. Кунин А. В. Англо-русский фразеологический словарь. – Т. 1. – М.: Советская Энциклопедия, 1967. – 738 с.

6. Лепешаў І. Я., Якалцэвіч М. А. Слоўнік беларускіх прыказак. – Мінск: Беларуская энцыклапедыя, 1996. – 352 с.

7. Назарян А. Г. Фразеология современного французского языка. – М.: Высшая школа, 1987. – 288 с.

8. Народы России. Энциклопедия / Гл. ред. В. А. Тишков. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1994. – 479 с.
9. Райхштейн А. Д. Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии. – М.: Высшая школа, 1980. – 143 с.
10. Русские народные пословицы и поговорки / Сост. А. М. Жигулев. – 3-е изд., испр. и дополн. – Устинов: Удмуртия, 1986. – 512 с.
11. Савенкова Л. Б. Русская паремиология: семантический и лингвокультурологический аспекты. – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. ун-та, 2002. – 239 с.
12. Селиверстова Е. И. Пространство русской пословицы: постоянство и изменчивость. – СПб.: Мирс, 2009. – 270 с.
13. Словарь польско-россійскій (по словарю польско-нѣмецкому I. K. Троянскаго). Составленный Доминикомъ Бартошевичемъ. – Т. 1 (А – О). – Варшава: И. Глюксбер, 1841. – 539 с.
14. Словарь псковских пословиц и поговорок / Сост. В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина. – СПб.: Норинт, 2001. – 176 с.
15. Солодуб Ю. П., Альбрехт Ф. Б. Современный русский язык. Лексика и фразеология (сопоставительный аспект). – М.: Флинта: Наука, 2002. – 264 с.
16. Фелицына В. П., Прохоров Ю. Е. Русские пословицы, поговорки и крылатые выражения: Лингвострановедческий словарь / Под ред. Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова. – М.: Русский язык, 1980. – 240 с.
17. Mlacek J. Slovenská frazeológia. – Bratislava: SPN, 1984. – 158 s.
18. Mlacek J., Ďurčo P. a kol. Frazeologická terminológia. – Bratislava: Stimul, 1995. – 160 s.
19. Záturecký A. P. Slovenské prislovia, porekadlá, úslovia a hádanky. – Bratislava: Slovenský Tatran, 2005. – 812 s.

УДК 81

Л. А. Линник

КОГНИТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ В МЕДИЦИНСКОМ ДИСКУРСЕ

Аннотация. В статье рассматриваются когнитивные стратегии, характерные для научного дискурса, а также некоторые способы их реализации на примере аннотаций научных медицинских статей. Выявлено, что наблюдаемые стратегии по частотности появления и реализации можно разделить на приоритетные, центральные (информирование, обобщение), промежуточные (сравнение, объективация, убеждение) и периферийные (акцентуализация, моделирование субъекта).

Ключевые слова: научный дискурс, медицинский дискурс, когнитивные стратегии, коммуникативные цели.

L. A. Linnik

COGNITIVE STRATEGIES IN MEDICAL DISCOURSE

Annotation. The article deals with cognitive strategies typical for scientific discourse (on the example of abstracts of scientific medical articles), as well as some ways of their implementation. It is revealed that the observed strategies on the frequency of occurrence and implementation can be divided into priority, Central (informing, generalization), intermediate (comparison, objectification, persuasion) and peripheral (accentualization, modeling of the subject).

Keywords: scientific discourse, medical discourse, cognitive strategies, communicative goals.

Вторая половина 20 века в языкознании ознаменована интересом к языку как к инструменту мышления и возросшим количеством когнитивных исследований. Был создан обширный спектр работ, посвященных анализу концептов в диахронии и синхронии, их культурной специфике и др. Интерес исследователей также привлекало такое понятие, как когнитивные стратегии текста.

Однако точки зрения на понимание данного термина, как это нередко в науке случается, разнятся. Так, например, Т. Ван Дейк и В. Кинч считают когнитивную стратегию знанием о процессах понимания [4, с. 164]; Коэн подразумевал под когнитивными стратегиями мыслительные процессы, которые осознанно выбирают учащиеся [11, с. 92]; Гасс и Селингер считали, что это действия, используемые обучающимися для развития навыков [12, с. 265]; а Дж. Брунер – что это способ получения, сохранения и использования информации [2, с. 136]. Однако очевидно, что все взгляды на понятие когнитивной стратегии объединяет соотнесение стратегии с неким путем приращения знаний.

Какие же когнитивные стратегии можно наблюдать в текстах различной направленности? Исследователи выделяют когнитивные стратегии локализации, ретроспекции, противопоставления, обоснования, информирования [7], стратегию контраста, уклонения, поправки [10], когнитивную стратегию моделиро-

вания объекта, динамического фокусирования [8], определения недостаточности, стратегию приведения примера и когнитивно-концептуальную стратегию [9] и др. Многие из стратегий тяготеют к определенным типам текстов (например, стратегия уклонения характерна для политических текстов, а когнитивно-концептуальная – для художественных), существуют и когнитивные стратегии, которые в равной степени можно наблюдать в текстах разных областей и жанров (например, стратегия локализации). В процессе реализации стратегий выделяют стратегические ходы, под которыми мы понимаем единичные речевые действия, направленные на достижение коммуникативной цели, и когнитивные тактики, или способ и последовательность организации речевых действий.

Особый интерес представляет исследование коммуникативных стратегий в аспекте теории дискурса, под которым мы, вслед за Н. Д. Арутюновой, понимаем «связный текст в совокупности с экстралингвистическими факторами, текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах). Дискурс – это речь, погруженная в жизнь» [1, с. 136]. Отметим, что компонентами дискурса является не только собственно текст, но и агент дискурса и его реципиент, область коммуникативного взаимодействия, хронотоп, оценка излагаемого и автором, и адресатом, фон, который сопровождает изложение, то есть контекстуальные и ситуативные особенности дискурса [5; 6].

Очевидно, что в выборе и реализации коммуникативных стратегий дискурса наравне с внутрилингвистическими участвуют и экстралингвистические факторы. Научный дискурс представляет собой особый вид статусно-ориентированного институционального дискурса, для которого характерны такие особенности, как симметричность коммуникации (обмен информацией осуществляется равными по статусу и знаниям агентами), скрытый адресат (читатель представлен имплицитно), сниженное присутствие субъективности как отражение стремления представить объективность научной мысли, снижение экспрессивности, а главное (с точки зрения выбора когнитивной стратегии) – приоритет задачи «поиска истины» над всеми остальными коммуникативными и когнитивными задачами научного дискурса.

Медицинский дискурс, который и является объектом нашего исследования, – это особый субдискурс научного дискурса, участниками которого являются представители медицинского сообщества и пациентов, которые в свою очередь являются представителями различных социальных и профессиональных групп, людьми разного пола, возраста, национальной и религиозной принадлежности и т. д., вследствие чего медицинский дискурс может интегрировать и элементы бытового дискурса, и элементы делового дискурса и быть как симметричным, так и комплементарным. Объектом нашего исследования служат аннотации научных медицинских статей, в данном случае агенты коммуникации (авторы и реципиенты) равны по статусу и знаниям. При отборе материала учитывался индекс цитирования статьи как показатель степени включенности данного текста в опосредованную научную коммуникацию.

Безусловно, на первом месте по частотности реализации находится когнитивная стратегия информирования, целью которой можно определить объективацию дискурса и придание релевантности. Наиболее частотными средствами реализации данной стратегии, по нашим наблюдениям, являются числовые данные, а также пропозиции, включающие термины, обороты с лексическими операторами *показатель, данные, факторы, практика* и др.

Еще одна не менее распространенная стратегия научного дискурса, представленного в аннотациях научных медицинских статей, это стратегия обобщения (что, очевидно, объясняется самим жанром такого субтекста, каким является аннотация). Реализуется стратегия обобщения пропозициями с конструкциями *представлены результаты, представлены данные, в целом, по результатам, основные методы, основные показатели, обобщены данные* и др.

Также мы можем наблюдать в интересующем нас медицинском дискурсе стратегии сравнения. Сравниваются распространенность заболеваний и эффективность профилактических и лечебных действий в зависимости от пола, возраста, образованности, материального положения, осведомленности о заболевании, хронотоп – география и время проведения исследований (регионы, области), показатели смертности при различных заболеваниях, подходы к оценке нарушений и др. Стратегия сравнения реализуется преимущественно конструкциями со сравнительной и реже превосходной степенью прилагательных и наречий, предлогом *против,* пропозициями *в зависимости от, в отличие от.*

Стратегия убеждения реализуется в медицинском дискурсе специализированной лексикой: *доказано, значительный, известно, достоверный, настоятельная необходимость, установлено, значимо, убедительные данные, весьма, в значительной мере, доказательства* и др.

Менее частотными, но также зафиксированными в научном медицинском дискурсе когнитивными стратегиями являются стратегия акцентуализации *(причем, особенно),* объективации (*стандартизированный, унифицированный, известно)* и стратегия моделирования субъекта научного речепорождения (*по мнению авторов, авторы предполагают, к сожалению*).

Таким образом, среди когнитивных целевых программ, которые реализуются в научном медицинском тексте посредством совокупности речевых действий, имеющих определённую прагматическую направленность, можно выделить приоритетные, центральные (информирование, обобщение), промежу-

точные (сравнение, объективация и убеждение) и периферийные (акцентуализация, моделирование субъекта), что позволяет в дальнейшем исследовании на основании выявленных когнитивных стратегий создать предположительный рейтинг коммуникативных целей научного медицинского дискурса, а также сравнить его с другими видами как научных дискурсов (например, исторический, литературоведческий и т. п. дискурс), так и других типов дискурса.

Литература

1. Арутюнова Н. Д. Дискурс / Н. Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева – М.: Сов. Энциклопедия, 1990. – С.136.
2. Брунер Дж. Психология познания: за пределами непосредственной информации. – М., 1977.
3. Дейк, ван Т. А. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. ван Дейк. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
4. Дейк, ван Т. А., Кинч В. Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 13. Когнитивные аспекты языка. – М.: Прогресс, 1996. – С. 153–211.
5. Касымова О. П., Линник Л. А. «Дискурс» и «текст», взаимодействие и дифференциация терминопонятий // Вестник Башкирского университета. – 2017. – Т. 22. – № 3. – С. 785–789.
6. Касымова О. П., Линник Л.А. Медицинский дискурс в современной лингвистике // Вестник Башкирского университета. – 2017. – Т. 22. – № 3. – С. 767–773.
7. Кобозева М. А. Базовые и вспомогательные когнитивные стратегии ввода темы в научно-популярном дискурсе // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2010. – №3. – С. 92–99.
8. Сборик С. П. Когнитивный стиль Маргарет Дрэббл, стратегия динамического фокусирования // Лингвориторическая парадигма, теоретические и прикладные аспекты. – 2013. – № 18. – С. 160–164.
9. Сулимов В. А. Когнитивные стратегии в современном русском литературном тексте // Вестник Международной академии наук (Русская секция). – 2007. – № 2. – С. 75–79.
10. Цыбина Н. А. Использование когнитивных стратегий в политическом дискурсе / ВОПРОСЫ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ТЕКСТА: сборник научных статей VIII Международной научно-практической конференции, посвященной 65-летию факультета иностранных языков Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т им. И. Я. Яковлева, 2016. – С. 112–116.
11. Cohen A. D. Using verbal reports in research on language learning // Faerch C. and Kasper G., 1987. – PP. – 82–95.
12. Gass S.M., Selinker L. Second language acquisition, An introductory course. – Hillsdale: N.J. etc., Lawrence Erlbaum, 1994.

УДК 378.02,37.016

А. В. Лоза

СОЦИАЛЬНАЯ РЕКЛАМА КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос использования социальной рекламы на уроке иностранного языка в высшей школе. Автор отмечает сочетаемость данного методического подхода с традиционными формами работы. Использование социальной рекламы способствует формированию у учащихся целого ряда компетенций, усвоению знаний как лингвистического, так и экстралингвистического характера, что в свою очередь создает условия для реализации поликультурного образования.

Ключевые слова: поликультурное образование, иностранный язык, межкультурная компетенция, социальная реклама, коммуникация.

A. V. Loza

SOCIAL ADVERTISING AS A TOOL TO IMPLEMENT MULTICULTURAL EDUCATION WHILE TEACHING FOREIGN LANGUAGE AT UNIVERSITY

Annotation. The article analyzes the issue of using social advertising in teaching foreign languages at universities. The author notes the possibility to use social advertising together with the traditional methods of working. It also provides both linguistic and non-linguistic knowledge and lots of competences which allows calling it an effective tool to implement multicultural education.

Keywords: multicultural education, foreign language, intercultural competence, social advertising, communication.

На сегодняшний день современный нам, стремительно развивающийся мир невозможно представить без рекламы. Она прочно вошла в нашу жизнь и стала ее частью. Изначально возникшая как средство информирования о том или ином товаре, на данный момент реклама раскрыла свою потенциальную многоплановость. Прежде всего, следует отметить, что большое количество материала рекламы (рекламного контента) служит не только коммерческим целям, но призвано стать инструментом государственной социальной политики. В связи с этим мы говорим об отдельном направлении в создании и работе с рекламой – о социальной рекламе.

Согласно Федеральному закону о рекламе от 13.03.2006 г. № 38-ФЗ, социальная реклама – это информация, распространенная любым способом, в любой форме и с использованием любых средств, адресованная неопределенному кругу лиц и направленная на достижение благотворительных и иных общественно-полезных целей, а также обеспечение интересов государства [5, с. 4].

Существует множество подходов к определению данного понятия, форма социальной коммуникации, инструмент профилактики социальных проблем, механизм формирования социальной ответственности, вид социального проектирования и др. Такое многообразие трактовок лишний раз подчеркивает многоаспектность и разноплановость явления социальной рекламы, а также возможность ее использования многими областями знания для решения разнообразных задач.

Совершенно логичным представляется то обстоятельство, что такая дисциплина, как методика обучения иностранным языкам, также осознала и в полной мере оценила наличие в ней образовательного потенциала. На наш взгляд, в рамках обучения иностранному языку, анализируя ценность применения социальной рекламы, можно условно выделить четыре аспекта:

1) методическая ценность,
2) лингвистическая ценность,
3) воспитательная ценность,
4) социокультурная ценность.

Процесс подготовки будущего специалиста в ВУЗе в рамках компетентностно-ориентированного подхода предполагает формирование у него целого ряда компетенций. Обучение не может ограничиваться лишь транслированием предметных знаний, а должно сопровождаться сведениями общепрофессионального и общекультурного характера. В условиях глобализации, охватившей современный мир, наша жизнь становится все более динамичной, требующей от нас не только профессиональных умений, необходимых непосредственно в работе, но и социокультурных, а также межкультурныйх знаний [1, с. 194].

Так, согласно ФГОС ВО, в результате освоения программы бакалавриата у выпускника по направлению подготовки Педагогическое образование (будущего учителя иностранного языка) должны быть сформированы, среди прочего, такие общекультурные компетенции, как способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия; способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия [6].

Будучи культурным феноменом, каждый язык связан с целым набором контекстуальных смыслов, вырабатываемых в конкретном культурном поле. Сюда можно отнести ценностные установки, религиозную, этническую, географическую и экономическую составляющие, демографические и гендерные характеристики, социальный статус коммуникантов [3, с. 106].

Использование продуктов социальной рекламы может способствовать формированию целого ряда компетенций различных видов (ПК, ОПК, ОК). Многообразие содержания и видов рекламы делает возможным ее применение в разных формах работы (прежде всего, проектная методика и другие интерактивные формы работы, деловые игры, брифинг, дискуссия) и для работы со всеми видами речевой деятельности. Следует заметить, что обращение к продуктам рекламной деятельности может стать средством повышения мотивации учащихся, а также служить формированию медиаграмотности.

Рекламный текст, несомненно, обладает большим значением как потенциальный объект лингвистического анализа и служит богатым источником для изучения многочисленных систем языка, форм его существования и функционирования, словообразования, фразеологизмов, стилистических средств, примеров диалектизмов, молодежного сленга [2, с. 205].

В качестве примера можно использовать социальную рекламу Всемирного фонда дикой природы (WWF) в Германии, направленную на борьбу с пластиковыми отходами в водах Мирового океана. На плакате изображен дельфин, пасть которого настолько заполнена мусором, что он не может ее закрыть. Изображение сопровождается словами «Wir haben die Schnauze voll», имеющими в данном контексте как прямой, так и переносный смысл [9].

Сеть магазинов Edeka, сотрудничающая с Всемирным фондом дикой природы, являет собой хороший пример экологической сознательности в сфере потребления. Один из разделов сайта компании посвящен экологической возобновляемости (развитию на основе возобновляемых ресурсов). Рекламные слоганы компании изобилуют такими стилистическими приемами, как метафора, олицетворение, игра слов. Например, фраза «Heute Rettich die Umwelt» соединяет в себе два посыла, указывает на необходимость

защиты окружающей среды (retten – спасать) и отмечает наличие в магазинах сети овощей и фруктов, выращенных экологически чистым путем, таких как редис (Rettich).

В связи с этим очевидно, что использование рекламы в учебном процессе способствует обогащению словарного запаса учащихся, повышает их уровень знаний о языке как системе с четко выверенной структурой. На основе текста рекламы может быть подготовлен глоссарий на определенную тему («Здоровый образ жизни», «Коммуникация»), также возможно выделить и проанализировать словарный состав с точки зрения грамматики (изучить составные элементы слов в рамках работы над словообразованием, kostenfrei, fehler-frei, sorgen-frei). Зачастую, как это следует из вышесказанного, тексты рекламы, изобилуя средствами выразительности, являются интересным объектом для стилистического анализа (blitzschnell – метафора; Der Kunde ist tot, es lebe der Kunde – аллюзия).

Вопрос перевода рекламных текстов, в частности, анализ применяемых переводческих трансформаций, может быть исследован в рамках подготовки курсовой или выпускной квалификационной работы (ср., Da brummen alte Kühlschränke und Lüftungen ohne Unterlass, die Heizung ächzt, und *Leuchtreklame* blinkt rund um die Uhr – Здесь шумят старые холодильники, вентиляторы и даже трубы, а *световая реклама* ни на секунду не угасает/адекватная замена). Возможно провести анализ лингвокультурной составляющей рекламы, создаваемой для молодежи (изучить молодежный язык Jugendsprache), зачастую изобилующий неологизмами и заимствованиями (ср.: cruisen – ходить (бродить, шататься)/ездить (колесить) без определенной цели, глазеть на окружающих и дать посмотреть на себя; Digga, Digger, Dicker – приятель, чувак). Рекламный текст может быть интересным объектом для изучения в рамках предметов «Лингвокультурология и межкультурная коммуникация». Нередко рекламный контент содержит в себе лингвокультуремы – лексические единицы, имеющие национально-культурную семантику (ср.: Konzept der Nachhaltigkeit; Tauschbörsen; Schrebergärten и прочее) [4, с. 128].

Использование продуктов социальной рекламы способствует реализации воспитательных целей образования. В ней отражаются и транслируются ценностные установки, моральные принципы и нормы жизни общества. Социальная реклама обладает множеством эффектов воздействия на реципиента, социальным, психологическим, моральным, эстетическим и др. Например, во время изучения темы «Семья» можно использовать на занятии видео «Graffiti» биофармацевтической компании Pfizer, основными мотивами которого являются семейные ценности, поддержка и любовь близких в трудных ситуациях. Для обсуждения увиденного можно предложить следующие вопросы: 1. What did you think the boy was doing at the beginning of the video? 2. Why did the boy draw the flowers? 3. How would you describe the boy and his action? 4. What is the main idea of the video? 5. How does the video make you feel? [2, с. 206].

Посредством работы с продуктом социальной рекламы учащиеся знакомятся с действительным отражением социокультурных параметров страны изучаемого языка. Темами социальной рекламы становятся наиболее актуальные для общества вопросы, отражающие тенденции и динамику его развития. Таким образом, социальная реклама на уроке становится не только транслятором общечеловеческих ценностей, норм и правил поведения, но и каналом связи со страной изучаемого языка, передающим «реальную картинку». Зачастую в кампаниях по освещению социально важных тем принимают участие известные люди страны (певцы, актеры, политики, писатели), фирмы и организации (сеть магазинов Edeka). Таким образом, наряду с уже указанными положительными факторами применения продукта рекламной деятельности на уроке можно выделить страноведческий аспект. Так, известный автор-исполнитель, певец Клюзо (Томас Хюбнер) сотрудничает с Всемирным фондом дикой природы. Для поддержки кампании, направленной на борьбу с пластиковыми отходами («Stopp die Plastikflut»), он предоставил свою песню «Wie versprochen» для создания видеоролика, заставляющего задуматься о вреде, который наносит природе деятельность человека. Прекрасные виды из оригинального клипа на песню в ролике фонда претерпевают значительные изменения, прекрасный водопад превращается в движущийся конвейер с мусором, косяк рыб – в массу плавающих в воде пластиковых бутылок, айсберг – в большой пластиковый мешок. Также слова песни возможно использовать для анализа и интерпретировать в зависимости от контекста (при просмотре оригинального клипа или созданного на его основе видеоролика Всемирного фонда дикой природы) [8].

Известно, что основную целевую аудиторию рекламы составляет молодежь. Ее яркое оформление, музыкальное сопровождение (у видеоролика), креативные тексты (наружная реклама, буклеты) оказывают сильное эмоциональное воздействие. Далеко не всегда мы можем говорить о положительном влиянии коммерческой рекламы, но для рассматриваемой нами формы, наоборот, характерны такие качества, как формирующая культуру населения, снижающая социальную напряженность, обучающая конфликторазрешению, информирующая и просвещающая. Социальная реклама представляет собой особенную форму социальной коммуникации и является механизмом формирования социальной ответственности. Как вид социального проектирования реклама позволяет создать у реципиента правильное представление о жизни общества, смоделировать связи, понять его структуру. Очевидно, что для создания социальной рекламы предварительно проводится анализ актуальных для общества тем и вопросов, которые охватывают целый спектр различных сфер жизни, и, следовательно, подобные исследования осуществляются на стыке сразу

нескольких наук. Применение междисциплинарного подхода, ставшее, несомненно, одним из важных качеств современной науки, делает возможным привнесение элемента многоплановости и мультизадачности в процесс обучения иностранному языку.

Для современной стадии развития информационного общества свойственно клиповое сознание, способность воспринимать окружающий мир посредством ярких, эмоциональных зрительных образов. Клиповое мышление имеет как положительные, так и негативные оценки. С одной стороны, отмечается быстрота реакции и высокая скорость усвоения информации, с другой стороны, поверхностность получаемого знания, неспособность проанализировать сведения до конца.

В методической литературе встречается противопоставление характеристик клипового и понятийного мышления. Для последнего, как известно, характерна тщательность усвоения информации, основанная на понимании причинно-следственных связей, внутренних структур изучаемого объекта. Вместе с тем обучающиеся хуже переключают внимание, перестраиваются на новый тип задания, осваивают меньшее количество материала. В рамках работы с продуктом рекламной деятельности, на наш взгляд, возможно, преодоление недостатков клипового мышления.

Прежде всего, знание, полученное нестандартным образом (с использованием информационных технологий), для которого характерна яркость картинки, красочность видеоряда, оригинальность языкового оформления привлечет значительное внимание и мотивирует учащихся на изучение данного вопроса. Вместе с тем, учебный материал дольше останется в памяти учеников, если предложить к нему задания, требующие его анализа, выявления причин возникшей проблемы, возможных последствий для окружающих, предложений для ее решения. Лингвистический анализ текста, составление глоссария по теме, его использование во время деловой игры будут способствовать быстрому, осмысленному и более прочному усвоению материала. Также в качестве примера работы с проектами можно предложить студентам разработать собственную рекламную кампанию и представить ее на импровизированной пресс-конференции.

Функциональные возможности социальной рекламы широки. Ее использование на уроке позволяет решать несколько разноплановых задач одновременно (образовательные, воспитательные, развивающие, профессиональные), привлечь внимание учащихся к важным для общества проблемам, обсудить возможные пути решения, формировать адекватное представление о социуме, культуре, традициях не только родного, но и иностранных государств, сравнивать и анализировать отличия, развивая в себе толерантность и открытость миру, изучать тексты рекламы, обращаясь к системе и функционированию иностранного языка. Таким образом, сохраняя в себе большой образовательный потенциал и сочетая разнообразные функции, социальная реклама является эффективным средством реализации поликультурного образования.

Литература

1. Лоза А. В. Формирование межкультурной компетенции на занятиях по страноведению в языковой гомогенной группе // Перевод. Язык. Культура: сборник статей по материалам IX Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 194–198.

2. Лоза А. В. О важности использования продуктов рекламной деятельности в процессе обучения иностранному языку в высшей школе // Переводческий дискурс: междисциплинарный подход: материалы III Международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 202–207.

3. Юрьева Т. В. Проблема кросс-культурных коммуникаций в аспекте практико-ориентированных педагогических технологий // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – №5. – С. 104–107.

4. Юрьева Т. В. Кросс-культурные стратегии рекламной деятельности // Человек в информационном пространстве: сборник научных статей XVI Всероссийской с международным участием междисциплинарной научно-практической конференции. – 2019. – С. 127 – 132.

5. Федеральный закон «О рекламе», текст с последними изменениями и дополнениями на 2019 года. – Москва: Эксмо. 2019. – 64 с.

6. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Высшего Образования [Электронный ресурс]: URL: http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/94 (дата обращения 27.10.2019).

7. Graffiti-Pfizer Commercial [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=gVUkbRng7fo (дата обращения 27.10.2019).

8. Stopp die Plastikflut! [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=rifZVr_B21s (дата обращения 27.10.2019).

9. World Wildlife Fund [Электронный ресурс]. URL: https://www.wwf.de/aktiv-werden/downloads/freianzeigen/freianzeigen-stopp-die-plastikflu/ (дата обращения 27.10.2019).

УДК 37.091.3,811'271.1'243

Т. В. Лозовская

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В данной статье речь идет о речевом взаимодействии как систематизирующем элементе общения, которое рассматривается как объединение, координация и взаимодополнение усилий участников общения для достижения коммуникативной цели.

Ключевые слова: коммуникация, речевой и языковой материал, профессиональная лексика.

T. V. Lozovskaya

THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' LANGUAGE INTERACTION IN THE FOREIGN LANGUAGE TEACHING PROCESS

Annotation. The paper presents language interaction as a methodizing element in communication. Such interaction is viewed as integration, coordination and mutual complementation of the discussion participants for meeting a communicative goal.

Keywords: communication, speech and language material, professional terminology.

Современная методика в качестве практической цели обучения иностранному языку в неязыковом вузе выделяет овладение студентами механизмами, нормами и стратегиями общения. Развитие речевого взаимодействия студентов неязыковых вузов будет успешным, если этот процесс строится на научно обоснованной, содержательно и процессуально разработанной технологии, в рамках которой:

– речевое взаимодействие субъектов обучения выступает как условие и средство профессиональной подготовки специалистов;

– организация учебно-воспитательного процесса осуществляется с учетом комплекса условий, способствующих повышению эффективности установления и поддержания целенаправленного контакта между обучаемыми посредством языка.

Анализ сущности речевого взаимодействия позволяет выделить основные параметры, характеризующие различные уровни его развития: а) эффективность выражения своих мыслей, мнений, намерений; б) умение привлекать и удерживать внимание, передавать инициативу собеседнику, стимулировать его речевую активность; в) способность идентифицировать и оценивать трудности, точки соприкосновения при решении коммуникативных задач; г) умение пользоваться этикетом и другими аутентичными формами иноязычного общения, а также интерактивными речевыми клише.

Содержательный аспект технологии развития речевого взаимодействия определяется тем, что владение иностранным языком является обязательным компонентом профессиональной подготовки специалистов. В последнее время широкое распространение получило понятие «язык для специальных целей», под которым понимается та подсистема языка, которая необходима для профессиональной работы специалиста. С учетом этого процесс развития речевого взаимодействия студентов неязыкового вуза должен быть профессионально ориентированным. При этом критерием отбора языкового и речевого материала должен служить принцип функциональности, который подразумевает отбор лексики, соответствующей понятийно-тематической направленности на основе частотности употребления, характерной для определенной языковой ситуации, а также выбор сфер коммуникации и проблем для обсуждения. А сам процесс овладения механизмами речевого взаимодействия должен основываться на соблюдении ряда условий, к важнейшим из которых можно отнести: 1) ориентацию на обучение функциональным умениям и навыкам; 2) создание достоверного интерактивного контекста, подготовка и использование учебных материалов, обеспечивающих реальность и актуальность общения с учетом потребностей и интересов студентов; 3) использование психологических принципов общения, способствующих установлению благоприятного коммуникативного климата [1].

Выделение в качестве приоритетной цели обучения иностранному языку овладение механизмами иноязычного общения требует изменения роли и основных функций преподавателя в учебно-воспитательном процессе. Практика показывает, что именно недостатки в организационном аспекте деятельности преподавателя являются одной из главных причин трудностей осуществления речевого взаимодействия [2]. Как правило, в учебных условиях преподаватель уделяет основное внимание внешней стороне создания коммуникативных ситуаций, распределению ролей между студентами, не обеспечивая при этом взаимосогласованности их действий. Кроме того, организуя общение, преподаватель забывает о собственной деятельности в его осуществлении, ограничиваясь исправлением ошибок и формулированием заданий. Выстраивая свое речевое поведение как деятельность, направленную на создание наиболее эффективных условий для организации общения, преподавателю необходимо иметь в виду, что реализации

поставленных коммуникативных задач невозможно достичь при выполнении роли лишь «внешнего организатора», «контролера». Только переход от прямого воздействия на студента как объекта обучения к активизации его как субъекта учебной деятельности обеспечивает гармонизацию речевого взаимодействия. Оптимальное педагогическое взаимодействие как процесс установления и поддержания целенаправленного контакта между субъектами обучения посредством языка обеспечивает как обмен информацией, так и организацию совместных действий, позволяющих реализовать общение. Стиль речевого взаимодействия преподавателя со студентами не только активизирует их речемыслительную деятельность, но и оказывает воспитательное воздействие, поскольку представляет собой некий эталон, речевую модель, которая усваивается и воспроизводится обучаемыми.

Как известно, в основе любого процесса общения лежит осознанное или неосознанное стремление говорящего оказать определенное воздействие на собеседника. Это особенно актуально для педагогического общения, так как преподаватель выступает в качестве коммуникативного лидера и от того, как он будет строить диалог с аудиторией, во многом зависит эффективность процесса развития речевого взаимодействия. Для построения продуктивного педагогического диалога со студентами преподаватель должен обладать рядом умений, к важнейшим из которых, по классификации Е. И. Пассова, относятся:

– умение вступать, поддерживать и завершать общение;

– умение выбирать такую речевую стратегию, которая наилучшим образом способствовала бы достижению коммуникативной цели;

– умение учитывать компоненты ситуации общения и корректировать речевую стратегию в случае необходимости;

– умение строить программу высказывания, выражать свои мысли без использования речевых или зрительных опор;

– умение общаться с учетом существующих норм речевого этикета в таких организационных формах, как ролевая игра, интервью, дискуссия и т. д. [3, с. 35].

Во многих исследованиях отмечается зависимость структуры и содержания речевого высказывания от условий коммуникации, сложившихся к моменту речи. Таким образом, одним из основных компонентов, оказывающих влияние на характер речевого взаимодействия обучаемых, является коммуникативная ситуация, которую можно определить как динамическую систему факторов, вовлекающих человека в языковую коммуникацию и определяющих его речевое поведение в пределах одного акта общения как в роли говорящего, так и в роли слушающего. Поскольку речь идет о создании в учебных условиях ситуаций, имитирующих естественное общение, то для того, чтобы обучаемый совершил ожидаемое речевое действие, его необходимо поставить в соответствующие условия. Моделирование учебно-речевой ситуации необходимо начинать с определения проблемы для обсуждения и постановки коммуникативной задачи. Выбор предмета речевого взаимодействия должен не только отвечать интересам студентов, но и вызывать разнообразие мнений. Кроме того, предметом обсуждения должна быть коммуникативная проблема, предполагающая определенный вопрос, для ответа на который требуется не только сформулировать собственную точку зрения, но и сравнить ее с мнением собеседника и осуществить поиск общей позиции. В этой связи важно учитывать уровень информированности студентов по тому или иному вопросу, несовпадение во взглядах и оценках. Именно эти различия делают общение мотивированным и вызывают интерес у студентов.

В зависимости от уровня обученности студентов и их личностных особенностей проблема может быть представлена по-разному. Преподаватель либо формулирует основную мысль в виде вопроса, утверждения или же излагает существующие точки зрения по проблеме, раскрывающие ее содержание, логику решения и возможные различия в позиции участников общения. При этом главная задача преподавателя заключается в моделировании условий общения для каждого студента с целью обеспечения координации действий всех участников речевого взаимодействия с учетом особенностей их ролевого поведения.

Организация внешнего аспекта речевого взаимодействия связана с созданием условий для совместного решения коммуникативной задачи посредством объединения студентов в группы, распределения функций и ролей. Предпочтение должно отдаваться групповой работе как такой форме организации учебной деятельности, которая предусматривает постановку учебно-познавательной задачи, для решения которой необходимо объединение усилий всех членов группы, их тесное взаимодействие. Особенности группового метода обучения обеспечивают высокую познавательную активность студентов, дают возможность чаще вступать в коммуникацию, согласовывать действия, развивать сотрудничество и социальную компетенцию.

При организации групповой деятельности на занятиях важное значение имеет определение оптимального количественного состава участников речевого взаимодействия. Известно, что количество обучаемых в процессе общения оказывает существенное влияние на характер взаимодействия, подавляя или стимулируя его. Как показывает опыт, оптимальная величина группы для общения составляет 3-7 человек, при этом наиболее активное взаимодействие имеет место в группе из трех участников, что часто недооценивается на практике.

Наряду с уточнением количественного состава обучаемых не менее важное значение имеет распределение их ролевых функций, учитывая при этом не только психологические и личностные характеристики студентов, но и разный уровень владения иностранным языком. Прежде всего необходимо предусмотреть ролевую функцию лидера, координатора, так как именно лидер в значительной степени обеспечивает согласованность действий субъектов общения, осуществляет контроль и корректировку процесса речевого взаимодействия.

Рассмотренная технология развития речевого взаимодействия будет способствовать активизации речемыслительной деятельности студентов, раскрытию их потенциальных коммуникативных качеств, повышению мотивации иноязычного общения.

Литература

1. Денисов В. Н. Технология развития речевого взаимодействия субъектов обучения при изучении иностранного языка [Электронный ресурс]. – 2007. – Режим доступа: http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-tehnologiya-razvitiya-rechevogo-vzaimodeystviya-subektov-obucheniya-pri-izuchenii-inostrannogo-yazy-ka – Дата доступа: 25.10.2019

2. Бартош Д. К. Оптимизация профессиональной подготовки студентов-лингвистов [Электронный ресурс]. – 2011. – Режим доступа: http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-optimizatsiya-professionalnoy-podgotovki-studentov-lingvistov – Дата доступа: 20.10.2019

3. Пассов Е. И. Мастерство и личность учителя: на примере преподавания иностранного языка. – 2-ое изд-во. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 240 с.

УДК 811.161.1

С. Л. Михеева

СОЗИДАТЕЛЬНЫЙ – РАЗРУШИТЕЛЬНЫЙ: О КАУЗАТИВНОМ АСПЕКТЕ СЕМАНТИКИ ПРОИЗВОДНЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые особенности и закономерности функционирования отглагольных прилагательных, образованных от каузативных глаголов и имеющих в своем составе суффиксы *-тельн-, -ительн-*. Исследование проведено на основе анализа адъективов *созидательный / разрушительный*. Материалом послужили текстовые фрагменты, извлеченные из Национального корпуса русского языка методом сплошной выборки.

Ключевые слова: имя прилагательное, каузативная семантика, суффикс, словообразование, обусловленность.

S. L. Mikheeva

RUSSIAN ADJECTIVES SOZIDATEL'NYY – RAZRUSHITEL'NYY (CONSTRUCTIVE – DESTRUCTIVE): ABOUT THE CAUSATIVE ASPECT OF SEMANTICS OF DERIVED ADJECTIVES

Annotation. The article considers some features and regularities of functioning of verbal adjectives formed from causative verbs and having suffixes *–tel'n-, -itel'n-*. The study is based on the analysis of *sozidatel'nyy / razrushitel'nyy* (creative / destructive) adjectives. The material was text fragments extracted from the National corpus of the Russian language by continuous sampling.

Keywords: adjective, causative semantics, suffix, word formation, causation.

Имя прилагательное в силу своих грамматических свойств традиционно рассматривается в морфологии как прикладная, синтаксически и семантически подчиненная существительному часть речи. В самом деле, понятие признака сложно представить в отрыве от носителя этого признака. Если такое происходит вследствие гиперболизации и абсолютизации какого-либо свойства, называемого прилагательным, то слово адъективной природы становится способным передавать предметное значение и данное прилагательное субстантивируется: ср.: ***Сытый голодного*** *не разумеет;* ***Вольному*** *воля, а спасенным рай; За* ***худым*** *пойдешь –* ***худое*** *и найдешь* и т. п.

Вместе с тем наблюдение за функционированием имен прилагательных в различных контекстах позволяет заключить, что предназначение данной части речи гораздо шире, чем просто сопровождать существительное, определяя называемую предметную сущность с точки зрения обладания или не-обладания каким-либо свойством-признаком. Несмотря на свою семантическую и грамматическую подчиненность существительному, прилагательное способно существенно влиять на общее содержание высказывания, оно необходимо не только для описания свойств предмета, отвлеченного понятия, живого существа и т. п. Одна из семантических функций прилагательного, проявляющаяся на уровне высказывания и в наиболее

полной мере на уровне текста, – это функция формирования каузальных смысловых отношений между частями высказывания и фрагментами текста. Более того, на уровне текста имена прилагательные в комплексе с другими оценочно-признаковыми словами формируют его причинно-следственную смысловую сетку.

Попадая в позицию абсолютного начала высказывания, прилагательное проявляет свой каузативный потенциал, его значение соотносится со значением глагольного и других предикатов, которые в свою очередь называют предсказуемое, предвидимое поведение определяемого субъекта [5]. Это свойство прилагательное проявляет как в форме именительного падежа, так и в формах косвенных падежей: ***Старая*** *любовь* ***не забывается; Большому*** *кораблю* ***большое плавание; Острый*** *рог* ***порвал*** *ему куртку,* ***распорол*** *рукав, задев и окровавив предплечье* (Ю. Нагибин. Еще раз о бое быков); ***Единодушные*** *аплодисменты залпом* ***грянули*** *в комнате* (А. Грин. Зурбаганский стрелок); *После* ***наглого*** *звонка он* ***не сомневался*** *в том, что хулиганская шайка проделывает скверные шуточки и что шуточки связаны с исчезновением Лиходеева* (М. Булгаков. Мастер и Маргарита).

Наиболее ярко каузативный потенциал проявляется у производных прилагательных, мотивированных глагольными основами, в первую очередь каузативными глаголами. Речь идет о таких адъективах, которые имеют в своем составе суффиксы *-тельн-, -ительн-, -льн-, -ильн-* (*влиятельный, повелительный, читальный, красильный* и т. п.) [1, с. 17]. Согласно описанию семантики производных прилагательных с суффиксами *-тельн-/-ительн-,* они «имеют значение “характеризующийся отношением к действию, названному мотивирующим словом”. Частные словообразовательные значения: 1) “производящий действие”, обычно с оттенком “способный его произвести” <…>; 2) “являющийся объектом действия”, обычно с оттенком “способный им стать” <…>» [9, с. 292]. Семантика производного прилагательного совмещает в подобных лексемах акциональный и характеризующий компоненты, приобретая гибридные свойства. По своей сути, такой адъектив представляет собой комплексную фреймовую характеристику определяемого субстантива: *влиятельный* – тот, кто оказывает влияние, обладает влиянием; *утешительный* – доставляющий утешение, удовлетворение; *измерительный* – служащий для измерения и т.д. Словарные толкования подобных прилагательных опираются на соответствующие однокоренные девербативы с отвлеченным значением, соотносимые с исходным глаголом или с другими его производными.

В частности, в толковании антонимичных прилагательных *созидательный – разрушительный* наблюдаем тот же подход:

– ***созидательный*** – «Создающий что-н., творческий. Созидательная деятельность. Мирный с. труд» [8]; «1. Соотносящийся по значению с существительным, созидание, связанный с ним. 2. Свойственный созиданию, характерный для него» [4]; «прил. к *созидание*, творческий. Созидательный процесс. Созидательная деятельность» [10];

– ***разрушительный*** – «1. см. разрушить. 2. Производящий разрушение, губительный. Р. ураган» [8]; 1. Производящий разрушение. 2. Направленный на разрушение» [4]; «Производящий разрушение. Разрушительное действие динамита. Всякие излишества действуют на организм разрушительно (нареч.)» [10].

Семантической основой данных слов являются, таким образом, отглагольные существительные, что должно предполагать обращение к их толкованию для конкретизации значений соответствующих прилагательных. Однако словари при обращении к словам *созидание* и *разрушение* последовательно отсылают к глагольным лексемам *созидать* и *разрушать* соответственно. Существительные, не имея ярко выраженного собственного лексического значения, оказываются носителями некой абстрактной идеи, собственно имя существительное и является именем этой идеи. Идея *созидания* мыслится как представление о соединении, объединении неких разрозненных частностей, в результате чего появляется новый объект – в широком смысле слова. Идея *разрушения* же, напротив, предполагает разъединение, расщепление чего-либо целостного на части (см. в частности о метафорах *разрушения* в связи с образом человека в русском языке [2], [3]). *Созидание* зиждется на связях, оно устанавливает и закрепляет эти связи либо переструктурирует уже существующие; результат *созидания* – приобретение. *Разрушение* – это разрыв связей, причем разрыв часто насильственный, вплоть до полного уничтожения исходного объекта; результат *разрушения* – потеря, утрата. Данные смысловые компоненты существенно влияют на поведение прилагательных, образованных от упомянутых существительных.

Сочетаемость рассматриваемых прилагательных обнаруживает сходство, ср.: *созидательные силы (сила), созидательный акт, созидательная деятельность, созидательные мысли, созидательная работа, созидательный труд, созидательный процесс, созидательная энергия – разрушительные силы, разрушительные действия, разрушительная мощность, разрушительная энергия, разрушительные войны, разрушительные последствия* и т. п. Особенностью второго прилагательного является его сочетаемость с существительными – названиями каких-либо физических, технологических процессов, по природе своей и по определению являющихся нарушением нормального положения дел – или аномалией: *разрушительная авария, разрушительное наводнение / землетрясение, разрушительный взрыв, разрушительное цунами* и т. п. (примеры сочетаемости представлены на основе обработки данных Национального корпуса русского языка [7]). Опорные существительные, образующие словосочетания с данными адъективами, как правило,

предполагают в своей семантике активное, деятельное начало, которое способно проявить себя в *созидании* либо в *разрушении* – характеристика и, соответственно, выбор соответствующего прилагательного во многом зависит от точки зрения говорящего-наблюдателя и его ценностных установок: *Всякая демократическая власть* ***казалась ему*** *либо утопией, либо охлократией, господством черни.* ***Всякий абсолютизм казался ему силою созидательной,*** *охраняющей и творящей культуру. Поэт, следовательно, всегда на стороне существующей власти, какова бы она ни была, – лишь была бы отделена от народа* [В. Ф. Ходасевич. Брюсов (1924)]; *Это признание меня поразило. Оно прозвучало после того, как ранее американцы категорически отказывались от своей причастности к активному поддержанию так называемой* ***"демократии", разрушительной для нашего государства****, как поучали нас* [Оборотни первой волны // «Завтра», 2003.08.06]; *На рубеже веков один из возможных историко-идеологических нарративов, описывавших появление Нового времени, включал в себя еврейство как творца модерности. Если вы настроены контрпросвещенчески, вы реагируете на еврейство как на воплощение этих* ***рационалистических тенденций, которые оцениваете как крайне разрушительные*** [А. Б. Блюмбаум, Мария Нестеренко «Блок-революционер был воспитан правоконсервативно». Аркадий Блюмбаум о революционности, антисемитизме и мистицизме авто (2017.07.12)].

Общим, объединяющим компонентом смысла становится представление о существенных изменениях исходного состояния какого-либо объекта, положения дел, какой-либо сферы, расцениваемые как *созидание* или как *разрушение.* Это объединение становится возможным в контексте сопоставительной конструкции, когда выбор прилагательного эксплицируется: *«Открытия», которыми Вышинский «обогатил» юридическую науку, принесли ему звание академика (1939) и Сталинскую премию (1947). И все же сам Сталин понимал, что Андрей Януарьевич больше подходит* ***не для созидательной, а для разрушительной работы****. И в 1940 году, когда чистка закончилась, Вышинского перевели на дипломатическую работу* [Дмитрий Митюрин. Прокуроры от дьявола // «Криминальный отдел», 2012]; *Да, человеческая природа вмещает в себя в бесчисленных оттенках и вариациях высокое и низкое,* ***разрушительное и созидательное****, доброе и злое…* [Светлана Степанова. Она – Мать и Дева // «Наука и религия», 2011]; *Создается впечатление, что в идейном арсенале сторонников российско-украинского единства, живущих по обе стороны новейшей границы, нет ничего, кроме заклинания о братьях-славянах. Но это* ***разрушительное, а не созидательное заклинание****, выросшие братья обычно живут раздельно. Между тем первое и созидающее слово существует. Это слово – Русь* [Рустам Рахматуллин. Имя Русь // «Новый Мир», 2009]; *А что говорить о более конкретных формах психической деятельности? Управление ассоциированием –* ***начало****, скорее,* ***разрушительное****,* ***чем созидательное****, оно нуждается в созидательном дополнении. Таким дополнением является социальная интеграция индивидуумов – образование человеческого общества. В процессе развития общества и возникают духовные ценности* [Валентин Турчин. Врожденное стремление к высокому? // «Знание – сила», 2008].

О единой глубинной семантической общности рассматриваемых адъективов могут также свидетельствовать сочетания оксюморонного характера, приводящие к высказываниям парадоксального типа: ***Созидательное разрушение.*** *Многие города-заводы, образцы советской индустриализации, переживают непростые времена. Новая индустриализация будет уже существенно иной – компактной, дисперсной, ориентированной на бизнес. Главное, чтобы она состоялась. Сорокаметровая стрела экскаватора плавно хватает гидроножницами бурую от ржавчины ферму второго этажа полуразрушенного цеха. Едва уловимое движение «клешни» – и сразу несколько внушительных металлоконструкций, складываясь, как карточный домик, летят со скрежетом вниз, поднимая облако снежной пыли. «Комацу», как краб, пятится чуть назад и вбок, снова протягивает свою клешню, и через несколько секунд трюк повторяется. Уже два цеха снесены полностью, груды металла режутся на земле сваркой и вывозятся непрерывно снующими туда-сюда самосвалами.* [Александр Ивантер. Созидательное разрушение // «Эксперт», 2014]; *О разномыслии после краха СССР как о новой теме социологии XXI века говорят и создатель понятия Борис Фирсов, и философ из Великобритании Мэри Маколи, и наша соотечественница из Италии Евгения Лёзина. Так вот последняя как раз обращает внимание на то, что в новой России – той самой, в которой разномыслие стало якобы доминирующей характеристикой общественной жизни, – его мощный,* ***разрушительно-созидательный потенциал****, которым оно несомненно обладало в позднесоветское время, оказался, как ни удивительно – утрачен. Это новое разномыслие Лёзина прямо называет «недомысленным». При всех разностях в нем отчетливо недостает по меньшей мере общего стержня.* [Ольга Балла. Между «разно» и «инако», российские вольнодумцы на перепутьях истории // «Знание – сила», 2011].

Имена прилагательные наряду с другими оценочными словами (наречиями, словами категории состояния и т. п.) участвуют в формировании причинно-следственного континуума текста как одного из текстообразующих начал [6]. Отглагольные адъективные дериваты, имеющие в своем составе суффиксы *-тельн-, -ительн-* и подобные, в силу своей живой, осознаваемой говорящим связи с каузативным глаголом, предполагают каузативный компонент в своем значении, как уже было отмечено. Реализуется этот компонент – или обнаруживает свое присутствие – при формировании левосторонних и правосторонних текстовых связей. То есть в контексте такие прилагательные либо обобщают и характеризуют некое собы-

тие, положение дел, проявление какой-либо силы, о чем идет речь в левосторонней части текста (ретроспективная связь); либо открывают внутритекстовую перспективу, предваряя и направляя оценочный фокус читателя (проспективная связь): ***Описанное выше*** *– всего лишь небольшой пример благотворности «модернизации сверху», при планомерном и* ***созидательном развитии*** *народного хозяйства под руководством эффективного менеджера, без кризисов, конкуренции, частной инициативы и прочих ужасов буржуазного строя* [Дмитрий Орешкин. Игра в праймериз // «Огонек», 2014] – *В Ясной Поляне один из друзей Л. Н. Толстого, только что вернувшийся из Ясной Поляны, рассказывает, что Л. Н. уже совершает прогулки пешком и снова охвачен жаждою работы. Но* ***разрушительные следы*** *налетевшего недуга всё же* ***чувствуются****. Л. Н. очень ослабел и имел вид человека, перенёсшего изнурительную болезнь. Лицо его бледно, походка медленна, голос тихий, с перерывами* [В Ясной Поляне (1910)]. В более широком контексте прилагательное становится смысловым центром, объединяющим своим смыслом и текстовую ретроспекцию, и текстовую проспекцию. *У города Верного в то время была тревожная и плохая слава. Его знали как край света и гнездо* ***землетрясений необычайной разрушительной силы****, как город на вулкане. Говорили, что в городе Верном надо строить либо глухие деревянные коробки, либо одноэтажные, плоские, прижатые к земле дома с толстыми стенами и мощными фундаментами* [Ю. О. Домбровский. Хранитель древностей, часть 1 (1964)]. С одной стороны, *землетрясения разрушительной силы* создают городу *тревожную и плохую славу* – левый контекст; с другой – из-за таких *разрушительных землетрясений* в этом городе строительство должно вестись особыми способами – правый контекст. *А относительно Эмиля у отца был совершенно другой замысел. Ему хотелось, чтобы старший сын (хотя бы один сын) занялся* ***созидательной****, общественно полезной* ***деятельностью****. Занялся чем-то серьёзным, основательным – наукой, инженерией. И он настоял, чтобы Эмиль после школы непременно поступил в институт* [И. Э. Кио. Иллюзии без иллюзий (1995-1999)] – *созидательная деятельность* – это *замысел отца* – левый контекст; и это *наука, инженерия* – правый контекст.

Каузативный компонент смысла может быть эксплицирован различными способами и средствами. Наиболее специализированным способом следует признать синтаксические конструкции, предназначенные именно для выражения причинно-следственной обусловленности – сложноподчиненные предложения с придаточным причины, – и, соответственно, семантические подчинительные союзы. В этих случаях каузативный компонент смысла прилагательного реализуется в полной мере: *«Человек советский» был мистическим сочетанием реального нового «антропологического типа» (Юрий Левада) и придуманного и распропагандированного идеального образа. Этот образ – «новый человек» – содержал в себе манящий* ***созидательный элемент****,* ***потому что*** *призывал строить, создавать что-то такое, чего до него никогда еще не существовало* [Анна Шор-Чудновская. Понять постсоветского человека // «Неприкосновенный запас», 2009].

Отметим также в этом ряду синтаксические конструкции пояснительного характера: *Ростислав притянул её и отпечатлел на её губах* ***поцелуй разрушительной силы****,* ***поцелуй измученного воздержанием арестанта*** [Александр Солженицын. В круге первом, т.1, гл. 26–51 (1968) // «Новый Мир», 1990]; *Многие не понимают успеха этих* ***разрушительных сил****,* ***этого триумфального, обезьяньего шествия, когда в течение недель погибает всё то, что выработалось тысячелетиями и казалось вечным и незыблемым*** [Ю. О. Домбровский. Обезьяна приходит за своим черепом, часть 1 (1943–1958)]; *– А наши условия будут достаточно жестки, господин Мезонье. Мы будем просить прекратить вашу* ***разрушительную деятельность, то есть****, – поправился он,* ***– разрушительную, конечно, только в той части, которая непосредственно направлена на разжигание междоусобной войны*** [Ю. О. Домбровский. Обезьяна приходит за своим черепом. Пролог (1943–1958)]; *Эта новая форма накопления и передачи филогенетического (точнее, исторического) опыта возникла потому, что характерная для людей деятельность есть* ***деятельность продуктивная, созидательная****. Такова прежде всего основная человеческая деятельность – труд* [А. Н. Леонтьев. Биологическое и социальное в психике человека (1981)]; *Сохранившиеся* ***храмы*** *–* ***безмолвные монументы во славу созидательного подвига*** *человека* [В. Кузьмин. В истории остаётся только культура, всё остальное сгорает. Древние христианские храмы Кавказа // «Наука и жизнь», 2008].

Наблюдения за функционированием суффиксальных отглагольных производных прилагательных *созидательный / разрушительный* позволяют предположить, что закономерности их поведения и взаимодействия с контекстуальным окружением могут быть распространены и на другие подобные адъективные дериваты, что может быть подтверждено или опровергнуто на основе более широкого по охвату материала исследования.

Литература

1. Апресян Ю. Д. Исследования по семантике и лексикографии. Т. 1, Парадигматика. – М.: Языки славянских культур, 2009.

2. Димитриева О. А. Познание объективного мира и самопознание: глаголы с семантикой разрушение предмета в представлении человека о себе // JAZYK a KULTÚRA. – 2018. – № 36. – S. 7–14.

3. Димитриева О. А. Метафорическое значение глагола атрофироваться, концептуализация микро- и макромира человека // Когнитивные исследования языка. Вып. XXXVIII, Языки, культуры, модальности. Интеграция методов когнитивных исследований языка / гл. ред. О. К. Ирисханова. – Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2019. – С. 38–45.

4. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-образовательный. В 2 т. – М.: Русский язык, 2000.

5. Михеева С. Л. Признак, обусловливающий действие, о роли прилагательного в высказывании при выражении причинных отношений // Научный диалог. – 2015. – № 12 (48). – С. 120–131.

6. Михеева С. Л. Причинно-следственный континуум в художественном тексте // Научное наследие В. А. Богородицкого и современный вектор исследований Казанской лингвистической школы : труды и материалы международной конференции (Казань, 31 октября – 3 ноября 2016 г.) , в 2 т. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2016. – Т. 2. – С. 218–223.

7. Национальный корпус русского языка – электронный ресурс, http://ruscorpora.ru

8. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Азбуковник, 1997.

9. Русская грамматика, научные труды , в 2-х т. / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова / Москва , Институт русского языка имени В. В. Виноградова, 2005. – Том 1. (Репринтное издание).

10. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / под ред. проф. Д. Н. Ушакова. – М.: ТЕРРА – Книжный клуб, 2007.

УДК 376

И. В. Павлов, И. И. Павлова, В. И. Павлов

ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА ПРАВДОЙ ИСТОРИИ

Аннотация. В статье раскрываются сущность и содержание патриотического воспитания, возможности воспитания патриотизма у обучающихся на основе правдивой истории.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, историческая память.

I. V. Pavlov, I. I. Pavlova, V. I. Pavlov

EDUCATION OF PATRIOTISM BY THE TRUTH OF HISTORY

Annotation. the article reveals the essence and content of Patriotic education, the possibility of education of patriotism in students on the basis of a true story.

Keywords: patriotism, Patriotic education, historical memory.

Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» нацеливает педагогические коллективы школ на оптимизацию учебно-воспитательного процесса по формированию патриотизма у обучающихся [5].

В российском патриотизме сочетается общероссийское чувство гражданина с любовью к малой и большой родине. Патриотизм важен сегодня как своеобразная национальная идея и обобщающая ценность, способная объединить социально-ценностную систему воспитания в единое целое [3].

После распада СССР российские «демократисты» в угоду западным странам переписали на деньги американского мультимиллиардера Сороса учебники по истории Отечества. Ныне интенсивно переписывается в угоду США история Украины, Польши, Венгрии, Чехословакии, а также Прибалтийских республик, очерняются подвиги советских солдат, освободивших эти страны от фашистского ига, продолжается кощунство, глумление над памятью погибших советских воинов. Сносятся памятники, уничтожаются могилы русских солдат и офицеров на территории этих стран, сложивших головы в борьбе с фашизмом, интенсивно возрождается нацистская идеология.

Политика деполитизации и деидеологизации воспитательного процесса нанесла огромный вред стране. Результаты налицо. Выросло новое поколение, слабо знающее историю Отечества, его героические страницы. Проведенный нами опрос 876 первокурсников трех чебоксарских вузов (педуниверситет, ЧГУ, кооперативный институт) показал, что на вопросы: «Назовите имена пяти героев Гражданской войны 1918–1920 гг., пяти Героев Великой Отечественной войны 1941–1945 гг., пяти командующих фронтами Великой Отечественной войны 1941–1945 гг., пяти Героев Социалистического Труда, пяти первых советских космонавтов» дали правильный ответ лишь 23%. 397 первокурсников среди героев гражданской войны называют имена Колчака, Деникина, Врангеля, Петлюры, Муссолини, Македонского и др. Есть и такие, которые героями гражданской войны считают Виссариона Белинского, Павлика Морозова, Емельяна Пугачева, Степана Разина.

Настораживает и то, что 62% опрошенных студентов не смогли назвать имена Героев Великой Отечественной войны – прославленных маршалов Советского Союза А. М. Василевского, Л. А. Говорова, И. С. Ко-

нева, К. К. Рокоссовского, Р. Я. Малиновского и др. 89 % опрошенных не назвали имена комсомольцев Олега Кошевого, Сергея Тюленина, Ивана Земнухова, Любы Шевцовой, Ульяны Громовой, Лизы Чайкиной, Зои Космодемьянской, Александра Матросова, трижды Героев Советского Союза летчиков Ивана Кожедуба, Николая Покрышкина, чувашского летчика Героя СССР Федота Орлова, имена хлеборобов, дважды Героев Социалистического Труда Терентия Мальцева, Сергея Короткова и др.

Мы обнаружили, что 83% студентов-первокурсников не читали произведения «Как закалялась сталь», «Повесть о настоящем человеке», «Молодая гвардия», «Это было под Ровно», «Блокада», «Сталинградская битва», хотя на примере подвигов героев этих произведений воспитывалось не одно поколение советских школьников, студентов, тружеников, защитников Родины [6].

Как показало анкетирование, многие современные первокурсники имеют смутное представление о плане ГОЭЛРО, о героическом труде советских людей на строительстве Днепрогэса, Магнитки, Турксиба, Челябинской и Сталинградской тракторных заводов, о перелете летчиков по маршруту Москва-Северный Полюс-Америка; о целинной эпопее, строительстве Братской ГЭС и БАМА, а также Чебоксарской ГЭС, Новочебоксарского химкомбината, Чебоксарского тракторного завода и др., ставших в 60–70 годы прошлого века важнейшими Всесоюзными комсомольскими стройками страны. Сегодняшние школьники не знают о голоде, охватившем многие регионы СССР в 1922 и 1933 годах. 88% обучающихся затруднялись назвать имена первых пяти космонавтов. А имена Героев Российской Федерации из числа чувашей, получивших это высокое звание в последние десятилетия, ни один опрошенный первокурсник не назвал, хотя в вуз поступают учиться выпускники, наиболее успешно обучавшиеся в школах.

Как видим, выросло и растет новое поколение, слабо знающее подлинную историю страны, боевые и трудовые подвиги ее граждан. Старшее поколение учителей завершает свой трудовой путь, в школу пришли молодые учителя, получившие образование по соросовским учебным пособиям, соответственно они слабо работают по сохранению и развитию у обучающихся исторической памяти. Об этом свидетельствует проведенный нами опрос 168 молодых учителей, обучающихся на курсах повышения квалификации в Чувашском республиканском институте образования: 59% из них испытывают трудности в организации патриотического воспитания школьников, слабо владеют теорией и методикой его осуществления. Все это является убедительным доказательством необходимости активизации усилий школы и семьи в патриотическом воспитании растущей смены.

Государство, общество, учебные и производственные коллективы, семьи призваны передавать опыт старших поколений младшим, сохранить в памяти запас знаний о прошлом. Это позволит новым поколениям путем духовного приобщения, эмоциональных переживаний, чувствования и переосмысления пережитого народом трудового, боевого опыта понять свое место в континууме Родины. Стремление дистанцироваться от прошлого, воспринимать его как «дела давно минувших дней» ведет к беспамятству. В памяти учащейся молодежи, всех граждан должны храниться и постоянно обновляться знания в различных областях науки и производства, события и факты, связанные с историей рода, села, города, республики, страны, мира. Без этого нет движения человека вперед, нет осознанной его деятельности на благо Родины. Без этого нет его любви к Отечеству.

Центром воспитательной работы учащихся является общеобразовательная школа, она выступает в роли организатора и координатора воспитательных сил семьи, общественных организаций, производственных коллективов.

Одним из основных средств формирования личности человека **является историческая память**, которая состоит из так называемых мест памяти – феноменов, устойчивых образов, вызывающих положительные ассоциации у большинства населения страны. Безусловно, общенародными местами памяти являются: Куликово поле, Поле Полтавской битвы, Бородинское поле, Мамаев курган, Красная площадь, Московский Кремль, памятник Минину и Пожарскому, Ясная Поляна, Зимний дворец, Пискаревское кладбище, мемориальный комплекс Хатынь, космодром Байконур, города-герои Ленинград, Сталинград, Севастополь, Минск, Киев, Смоленск и др., картины художников И. Репина «Бурлаки на Волге», В. Васнецова «Богатыри», Н. Овчинникова «Здравствуй, земля» и др.

У каждого народа есть святыни, которые нужно ценить, оберегать, защищать. Региональными чувашскими феноменами памяти являются: многовековая история и культура народа, трудовые и боевые подвиги его сыновей и дочерей; памятники И. Я. Яковлеву, Н. Я. Бичурину, В. И. Чапаеву, П. П. Хузангаю, К. В. Иванову, Ю. А. Гагарину, А. Г. Николаеву, Г. Н. Волкову, установленные в г. Чебоксары; музеи И. Я. Яковлева, материнской славы в ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, космонавтики в с. Шоршелы и др.

Жизнь показывает: чем больше памятных мест у человека, тем он крепче связан с малой родиной и тем он сильнее любит свою большую Родину. Формирование исторической памяти связано с изучением, пониманием исторических событий, процессов. Обращаясь к истории, мы обращаемся к своим истокам, извлекая уроки из побед и поражений, чтобы находить верные пути движения вперед, чтобы наилучшим образом решать попутные вопросы нашей жизни.

В воспитательном процессе, давая оценку историческим фактам, событиям, на основе которых учитель формирует качества гражданина, патриота Отечества, педагогу следует обязательно опираться на принципы историзма, научности, наглядности, справедливости. Несоблюдение их ведет к искажению исторических фактов, событий. Патриотическое воспитание опирается на конкретные факты, примеры [1, с. 114–115].

По единодушному мнению исследователей, пример (образец) определяется как возможная модель выстраивания отношений с объектами внешнего мира и с самим собою; вариант другого смысла; образец ценностного выбора (найденного и совершенного кем-то другим), подталкивающий юного человека к внутреннему диалогу, без которого процесс поиска индивидуального смысла невозможен. Пример позволяет расширить достаточно ограниченный индивидуальный опыт (нравственный, мировоззренческий) воспитанника; побудить растущего человека к размышлению и внутреннему диалогу, без чего невозможно формирование системы ценностных отношений личности; обеспечить возможность выбора при построении учеником собственной системы отношений с миром, с людьми, с самим собою; доказать возможность реализации неких высоких идей в реальной жизни; обеспечить внутреннюю уверенность личности в избранной линии будущего поведения.

В ряде школ Чувашской Республики учащиеся встречаются с ветеранами войны и труда, участниками боевых действий, людьми различных профессий. Многие школьные коллективы серьезно работают над изучением истории и культуры родного края, трудовых и боевых подвигов земляков, ведут поисковую работу, которая может открыть много неизвестных до сих пор имен чувашей, отличившихся на фронтах Великой Отечественной и других войн. Например, до сегодняшнего дня мы не все знали о количестве наших земляков, которым за мужество и героизм было присвоено высокое звание Героя Советского Союза, полного кавалера ордена Славы, Героя России. «Талантливый журналист, заслуженный работник культуры Чувашской Республики А. Н. Вражкин, проделав огромную аналитическую работу, открыл новые имена земляков-героев. Теперь нам известно о 137 Героях Советского Союза (ранее говорилось о 75 героях), 25 полных кавалерах ордена Славы, 10 Героях России. Александр Николаевич реализовал историко-патриотический проект «Золотые Звезды Чувашии». На 11 плакатах формата А1, комплектах открыток и CD диске размещены портреты, биографии, рассказы с иллюстрациями о ратных подвигах уроженцев и жителей Чувашской Республики, представителей чувашской диаспоры – Героев Советского Союза, полных кавалеров ордена Славы, Героев России» [2, с. 10]. В настоящее время передовые учителя Чувашии сами стали разрабатывать программы патриотического воспитания учащихся. Так, одна их таких программ – «Культурное наследие земли Чувашской» для учащихся 5–11 классов – разработана учителем Т. В. Михайловой. Ныне она реализуется в Цивильской СОШ» № 1 имени Героя Советского Союза М. В. Силантьева (4, с. 707–713). Приведем фрагмент из этого плана воспитательной работы:

Темы	Содержание	Формы
	6-й класс «Дом, в котором мы живем»	
Родительский дом – золотая колыбель	Наша семья. Родственные связи семьи. Известные имена рода. Мой самый любимый человек. Свет и тепло семейного очага. Традиции взаимоотношений в чувашской семье, почитание и уважение к старшим, забота о младших. Домашние животные в нашей семье	Беседа на тему «Роль семьи в жизни человека». Составление родословной семьи. Презентация «Традиции моей семьи».
«Мама» – первое слово, главное слово...	Моя мама. Роль матери в современной семье. Отношение к матери, внимание, доброта, умение понимать ее заботу. Образ матери в чувашском фольклоре, литературе, изобразительном искусстве, рассказах известных педагогов	Конкурс стихотворений, рассказов о маме. Составление коллективного рисунка «Наши мамы». Экскурсия в музей материнской славы (ЧГПУ им. И. Я. Яковлева). Подготовка праздничного концерта ко Дню матери
Мои друзья	Мои друзья, одноклассники. Нравственные качества друга. Дружба и товарищество в чувашском фольклоре, литературе. Общие интересы, взаимопонимание, доверие, поддержка в трудную минуту – залог крепкой дружбы. Причины разногласий между друзьями, пути их устранения	Диспут на тему «Каким должен быть мой друг?» Сочинение-размышление «Могу ли я стать настоящим другом?» Анализ сказок и пословиц. Семьи моих друзей.
Родной город как «малая» родина	Понятие о Родине. Мой родной город Цивильск. Символы города, флаг, гимн, герб. История города. Исторические памятники города. Названия и краткая история городских улиц, предприятий и т. д. Легенды и предания, связанные с историей города. Мои любимые места города	Цивильск – мой родной город. Улицы и культурные центры нашего города. Встречи с представителями администрации города и общественных организаций. Экскурсия в городской краеведческий музей. Посещение сайта города в сети Интернет. Конкурс рисунков «Мои любимые места». Выпуск газеты «Я люблю свой город, потому что...». Конкурс рисунков-открыток с пожеланиями жителям города в честь дня города. Встреча с автором песен о городе Цивильске с Юрием Плотниковым.
Родина – мать, умей за нее постоять	Чувашия – край ста тысяч песен... У карты Чувашской Республики. Символы республики. Русские и зарубежные писатели, ученые, путешественники о Чувашии. Патриотизм. Любовь к родной земле. Долг перед Родиной. Подвиг во имя Родины. Самоотверженный труд во благо процветания родного края.	Круглый стол на тему «Подвиг во имя Родины». Чтение рассказов о людях, принесших пользу родному краю. Беседы с жителями города, мастерами своего дела. Организация переносной выставки «Солнечная Чувашия».

Чувашия многонациональная	Народы, проживающие на территории республики: чуваши, татары, мордва, марийцы и др. Язык, религия, национальный костюм и кухня, обычаи и традиции народов. Отношение к представителям иных национальностей, проявление толерантности	Дискуссия на тему «Легко ли быть толерантным». Игры на проявление толерантности. Составление коллажа «Национальный колорит Чувашии». Экскурсия в Чувашский национальный музей. Встреча с народным поэтом Чувашии, доктором философских наук, профессором Николаем Исмуковым
Наше государство – Российская Федерация	Государство. Символы государства. Законы государства. Права и обязанности гражданина. Осознание себя как гражданина. Приемы самоконтроля за своим поведением	Беседа о людях, преступивших мораль и закон, как остановить подобные процессы. Составление свода школьных законов и правил. Разработка программы самовоспитания (физическая закалка, воспитание силы духа). Встреча с Олимпийскими чемпионами С. Чирковой, Е. Свиридовой.

Учащиеся школы, ведя поисковую работу, описали подвиги наших земляков– десяти Героев Российской Федерации, удостоенных этого звания в последние годы. В воспитании патриотизма педагоги школы успешно используют классные часы, диспуты, экскурсии, вечера встреч с деятелями культуры, науки и искусства, спорта, вовлекают учащихся в поисковую деятельность.

Литература

1. Валеев И. И. Народность и патриотизм. – Уфа: Башкортостан, 2000.
2. Викторов Г. А. Генеральский путь. – Чебоксары: Новое время, 2019.
3. Воспитание патриотизма в условиях социальных перемен: теоретико-методологические и прикладные основы, Монография / А. Н. Вырщиков, М. Б. Кусмарцев, В. И. Лутовинов, Г. Н. Филонов и др. - М.: Государственный НИИ семьи и воспитания, 2007.
4. Михайлова Т. В., Павлова И. И., Павлов В. И. Формирование гражданственности у учащихся в поликультурной школе. – М.: Известия АПСН, Т. Х1У, 2010.
5. Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016– 2020 годы. – М., 2016.
6. Павлов И. В., Павлов В. И.Духовно-нравственное воспитание школьников. – Чебоксары: НИИ педагогики и психологии, 2016.
7. Павлова И.И. Воспитание гражданственности у учащихся. – М.: МГГУ им. М. А. Шолохова, 2007.

УДК 373.5. 016, 811. 161. 1’367

Д. В. Панченко

МЕДИЦИНСКОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА В МЕДКОЛЛЕДЖЕ

Аннотация. В статье рассказывается о роли медицинского краеведения Волгоградской области в медицинском колледже, представлен материал для изучения открытий микробиолога З.В. Ермольевой.

Ключевые слова: медицинское краеведение, профессионально-ориентированное краеведение, медицинский колледж, Зинаида Виссарионовна Ермольева.

D. V. Panchenko

MEDICAL LOCAL STUDIES IN THE LESSONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE MEDICAL

Annotation. The article describes the role of medical local history of the Volgograd region in a medical college, presents material for studying the discoveries of the microbiologist Z. V. Ermolieva.

Keywords: medical local history, professionally-oriented local history, medical college, Zinaida Vissarionovna Ermolyeva.

О профессионально-ориентированном краеведении написано в научно-педагогической среде немало. Описаны методы и педагогические условия использования материала медицинско-краеведческой направленности.

На наш взгляд, использование компонентов медицинского краеведения обусловлено также возрастными психологическими особенностями студентов колледжа и аксиологическим аспектом развития их профессиональной культуры.

В период завершения подросткового возраста и наступлением ранней юности происходит формирование ценностно-смысловых доминант личности. Серьезным вектором, задающим направление процессу самоидентификации себя как будущего медика, является приобщение к опыту выдающихся врачей-

практиков и ученых-химиков, биологов родного края. Доступ к культурно и научно значимому фонду малой родины позволяет приобщиться к профессиональному сообществу, почувствовать свою сопричастность к лучшим (а не худшим, о которых в последнее время часто говорят в медиасреде) представителям медицины, которые жили (или живут сейчас) в родном городе, селе, деревне, на одной улице, с которыми, может быть, были знакомы бабушки и дедушки. С этими людьми расстояние, определяемое временем или пространством, максимально сокращено, а их биографии кажутся юношам и девушкам менее абстрактными. Данный опыт может задать определенную траекторию личностного роста для будущих специалистов и сформирует их профессиональную идентичность. «Способность самостоятельного поведения основывается на общечеловеческом опыте, который люди постепенно приобретают через доступ к общему социальному фонду через передачу опыта небиологическим путем, по отношению к которому используется понятие «социальное наследование», через культуру, внешние артефакты, язык, общение» [2].

В курсе русского языка и культуры речи студенты медицинского колледжа ВолгГМУ изучают научный стиль речи и способы обработки научных текстов. В рамках этих занятий мы обращались к материалам, связанным с биографией и открытиями выдающегося микробиолога СССР, уроженки Волгоградской области Зинаиды Ермольевой.

Зинаида Ермольева – советский ученый-микробиолог и эпидемиолог, одна из родоначальниц современной отечественной микробиологии. В юном возрасте она не побоялась рискнуть жизнью ради открытия, победившего холеру, а во время Великой Отечественной войны изобрела советскую версию пенициллина, за что получила прозвище «Госпожа Пенициллин».

Зинаида Виссарионовна Ермольева родилась в 1898 году на хуторе Фролов (сейчас это город Фролово Волгоградской области).

Интересной исторической справкой будет вступительный рассказ о женском образовании в конце XIX – начале XX века. И о том, какие трудности приходилось преодолевать девушкам ради науки.

Известно, что долгое время женщинам не разрешалось обучаться наравне с мужчинами. В 1856 году Александр II повелел создавать женские школы по курсу преподавания в гимназиях. В связи с этими реформами в 1858 года было организовано Мариинское женское училище, с которого началось общественное женское образование в Российской империи и в котором училась Зинаида Ермольева.

В 1915 году Ермольева окончила гимназию с золотой медалью и решила стать врачом. Выбор профессии был связан с сильным переживанием девушки, восхищавшейся сочинениями П. И.Чайковского и узнавшей, что горячо любимый композитор умер от холеры. Тогда она решила посвятить свою жизнь медицине и изобрести лекарство от страшной болезни. Но поступить учиться оказалось непросто: в стране в тот период было введено военное положение – на медицинский факультет принимали только юношей. «Зинаида вместе с матерью написала прошения ректору и атаману Донского войска о зачислении. В итоге ей удалось поступить» [1].

Ермольева, будучи студенткой, увлеклась микробиологией, вела научную работу. В 1921 году окончила институт и была оставлена ассистентом на кафедре.

В 1922 году на Дону вспыхнула эпидемия холеры, и молодого ученого назначили заведующей отделением бактериологического института. Определяя пути распространения инфекции, Ермольева выделила из водопроводной воды холероподобные вибрионы. Но для того, чтобы понять, вызывают ли они холеру, пришлось провести эксперимент на себе: 24-летняя девушка выпила воду с растворенными в ней микробами и через несколько часов тяжело заболела, едва не умерев, но сделав открытие. «На основании опытов микробиолога были созданы санитарные нормы хлорирования воды, которые используются до сих пор» [4].

В 1939 году Ермольеву командировали в Афганистан для профилактики начинающейся холерной эпидемии, где она изобрела методы экспресс-диагностики и создала мощный препарат, применяемый не только при холере, но и при брюшном тифе и дифтерии, за что ей было присвоено звание профессора. Затем ученого направили в Сталинград для разработки способов предотвращения заболевания населения холерой. В результате было налажено производство холерного бактериофага, который ежедневно получали 50 000 человек.

З. В. Ермольева еще в юности начала заниматься исследованием свойств плесени. Как известно, пенициллин, первый в истории антибиотик, открыл британский бактериолог Александр Флеминг, но не смог его выделить в чистом виде. Так, советский микробиолог вместе с коллегами выращивала в лабораторию плесень – и в 1942 году впервые в СССР Ермольева получила пенициллин (крустозин), активно участвуя в организации его промышленного производства. Это спасло тысячи жизней солдат во время Великой Отечественной войны.

«В феврале 1944 года в СССР приехала делегация западных ученых во главе с Говардом Флори, открывшим пенициллин практически одновременно (и получившим через год за это Нобелевскую премию), чтобы сравнить западное лекарство с отечественным. “Крустозин” оказался эффективнее зарубежного аналога. Флори назвал Ермольеву “Госпожой Пенициллин”, впоследствии это прозвище закрепилось за ней в научных кругах» [4].

До конца жизни Ермольева возглавляла кафедру микробиологии и лабораторию новых антибиотиков Центрального института усовершенствования врачей, опубликовала около 500 научных работ и 6 монографий. Под ее руководством были разработаны такие препараты, как левомицетин, стрептомицин, интерферон и др.

Профессор Ермольева была признана Заслуженным деятелем науки РСФСР. За вклад в науку ей были вручены два ордена Ленина, орден Трудового Красного Знамени, орден «Знак Почета».

В 1994 году в городе Фролово Волгоградской области установили памятник и назвали в честь Ермольевой улицу. Надпись на мемориальной доске гласит: «Улица названа именем лауреата Государственной премии СССР академика Ермольевой Зинаиды Виссарионовны (1898–1975 гг.) Под ее руководством в 1942 г. был разработан способ получения отечественного пенициллина» [3].

Таким образом, знакомство с медицинским краеведением формирует личностную позицию учащихся колледжа по отношению к профессии и влияет на осознание своей сопричастности к делу медицины, на понимание профессионального долга стать наследником истории родного края.

Литература

1. Волуйская М. Советский ученый-микробиолог Зинаида Ермольева. Досье [Электронный ресурс] // Аргументы и факты. – 2018. – № 19. – Режим доступа: http://www.aif.ru/society/people/sovetskiy_uchenyy-mikrobiolog_zinaida_ermoleva_dose

2. Леонтьев Д. А. От симбиоза и адаптации к автономии и трансценденции // Личность в современном мире: от стратегии выживания к стратегии жизнетворчества / под ред. Е.И. Яцуты. – Кемерово: ИПК «Графика», 2002. – С. 3–34.

3. Памятник З. В. Ермольевой [Электронный ресурс] // Администрация городского округа города Фролово. – Режим доступа: http://frolovoadmin.ru/karta-turista/pamyatnik-ermolevoy.php

4. Мельникова Т. Л. Сквозь завесу невидимого: [О З. В. Ермольевой] / Т. Л. Мельникова. – Волгоград: Ниж.-Волж. кн. изд-во, 1984. – 79 с., ил.

УДК 373.5.016,811.161,1

Л. Б. Пастухова, З. Н. Якушкина

СОДРУЖЕСТВО С УЧИТЕЛЯМИ В РЕШЕНИИ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Аннотация. Статья посвящена описанию творческого сотрудничества Г. А. Анисимова с учителями-практиками по решению актуальных проблем изучения русского языка в вузе и школе.

Ключевые слова: русский язык как средство овладения основами наук, усиление функционального аспекта его изучения.

COOPERATION WITH TEACHERS IN SOLVING LINGUO-DIDACTIC PROBLEMS

L. B. Pastukhova, Z. N. Yakushkina

Annotation. The article is devoted to the description of creative cooperation of G. A. Anisimov with teachers-practitioners on the solution of actual problems of studying of Russian language in higher education institution and school.

Keywords: Russian language as a means of mastering the basics of Sciences, strengthening the functional aspect of its study.

Трудовая деятельность Г. А. Анисимова совпала с переломным временем перестройки школьного образования в 60-е годы XX века. По окончании с отличием русско-чувашского отделения историко-филологического факультета Чувашского государственного педагогического института (1958 г., именно с этого года вузу присвоено имя И. Я. Яковлева) он два года работал в редакции газеты "Молодой коммунист" ("Çамрăк коммунист"). Но уже с сентября 1960 года начал преподавать чувашский и русский языки и литературы в Ораушской средней школе Вурнарского района. Он наяву столкнулся с проблемой, обусловленной переходом сельских школ республики на русский язык обучения с 5 класса. Занимаясь по всем предметам на русском языке, пользуясь учебниками для русских школ, изданными в централизованном порядке и не учитывающими специфику овладения знаниями на иноязычной основе, чувашские дети испытывали большие трудности в усвоении научных истин. Надо было помочь им преодолеть языковой барьер. Это, в сущности, и предопределило дальнейшую судьбу Геннадия Александровича как методиста-исследователя.

В 1960 году Вурнарский районный отдел народного образования открыл под его руководством школу передового опыта учителей русской словесности, и ему пришлось пересмотреть сложившуюся систему обучения активному двуязычию. На его уроках присутствовало немало педагогов, которые при ана-

лизе этих уроков выступали не только с критическими замечаниями, но и с пожеланиями внедрить в учебный процесс новые подходы к изучению словообразования и морфемики, лексики и грамматики, тем более что в шестидесятые годы прошлого столетия было популярным распространение в школах Липецкого опыта преподавания учебных дисциплин [6, с. 48–55].

Когда Г. А. Анисимов переехал в село Ишаки Чебоксарского района (1962), он не перестал руководить школой передового опыта русистов, что помогло ему сдружиться с замечательными языковедами.

Они прежде всего обратили внимание на то, что действующая программа по русскому языку для национальных школ ориентирована на главную цель, чтобы учащиеся-билингвы свободно овладели им в старших классах, а не в начальных. Такая целеустановка не могла устроить творчески мыслящих учителей, ибо успешное усвоение учебных дисциплин возможно только благодаря развитию надлежащих речевых умений школьников. Основная задача заключалась в том, чтобы ученики овладели спонтанной русской речью еще в начальных классах [6, с. 28–31].

Немаловажно также отметить, что у Г. А. Анисимова установилось особое, уважительное отношение к учителям начальных классов, поскольку они закладывают фундамент самостояния личности каждого ученика. Избрав темой своей диссертации "Развитие русской речи учащихся чувашской школы в связи с изучением глагола", Геннадий Александрович проводил констатирующий и обучающий эксперимент не только в средних и старших классах, но и в начальных. Будучи директором Ишакской средней школы, он всячески предостерегал учителей-предметников, работавших в классах среднего звена, от конфликтов с педагогами начальных классов, советовал не предъявлять к ним каких-либо претензий, а помогать им в работе с любознательными детьми.

Г. А. Анисимов просил учителей начальных классов только о трех вещах: во-первых, чтобы они научили детей **читать** (без этого не воспитать в них элементарной грамотности); во-вторых, чтобы учащиеся в достаточной мере тренировались **в установлении синтаксических связей** между словами в разнотипных предложениях путем постановки логических вопросов; в-третьих, чтобы ученики научились **определять грамматическую основу** предложения, "танцуя от печки сказуемого". Обычно с первых лет обучения в школе наши дети приучаются находить вначале подлежащее, затем – сказуемое, а нужно наоборот: сначала найти сказуемое в двусоставном предложении, а потом подлежащее, задаваясь вопросом *кто?* или *что?* Душою, организующим центром русского предложения, да и чувашского тоже, является глагол-сказуемое, вокруг которого выстраиваются в шеренгу зависимые словоформы и которое, по сути, определяет и позицию самого подлежащего, ср.: *Вечером вернулся брат из города со свежими газетами* (В. Смирнов), вернулся – глагол-сказуемое; кто вернулся? – брат вернулся, брат – подлежащее; когда вернулся? вечером вернулся; с чем вернулся? вернулся с газетами; с какими газетами? со свежими газетами [1, с. 75–76].

Сотрудничество с учителями-словесниками средних и старших классов строилось по нескольким ключевым направлениям:

- живое общение с педагогами на курсах повышения квалификации, чтение для них лекций и проведение практических и семинарских занятий в Республиканском институте образования по актуальным проблемам обучения русскому языку на коммуникативно-функциональной основе;
- анализ и оценка деятельности творчески мыслящих педагогов в процессе защиты ими лингвометодических концепций по изучению трудных тем школьного курса русского языка и по развитию речевых способностей учащихся; через руки Г. А. Анисимова прошли многие портфолио учителей, содержащие ценные находки по улучшению качества преподавания учебных дисциплин, тем более что он долгие годы работал председателем комиссии Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики по аттестации учителей русского языка и литературы на высшую категорию [2, с. 8];
- изучение и обобщение опыта работы передовых учителей республики, благодаря чему в преподавании русского языка в сельских школах выявлены две взаимосвязанные тенденции: а) к усилению речевой направленности обучения языку (подчинение процесса усвоения грамматических и лексических явлений нуждам развития устной и письменной речи школьников), б) к изучению самостоятельных и служебных слов на функциональной основе (раскрытие их роли, предназначения и рассмотрение их под углом зрения естественного функционирования в речи) [7, с.118].

При выявлении, изучении и обобщении опыта работы лучших учителей словесности Г. А. Анисимов руководствуется положением, сформулированным еще К. Д. Ушинским, который предостерегал учительство от слепого подражания какому бы то ни было образцу или от механического копирования его в учебно-воспитательной работе. Он писал: "Передается мысль, выведенная из опыта, но не самый опыт" [7, с.117].

Учителям импонирует стремление Г. А. Анисимова к непреложной истине. Он решительно отвергает теоретические оплошности авторов учебников, допускаемые ими ввиду того, что они не учитывают достижения современной лингвистики и методики или критически не относятся к привычным комментариям языковых фактов. Причем его замечания и рекомендации носят как глобальный, так и частный характер. Например, профессор Г. А. Анисимов призывает изменить сложившийся под влиянием русской школы порядок изучения частей речи. Известно, что служебные слова (предлоги, союзы, частицы) изуча-

ются сейчас на завершающей стадии преподавания морфологии, между тем как они весьма употребительны, едва ли не каждое четвертое слово в речевом потоке является служебным. Следовательно, чем раньше ознакомим учащихся со служебными словами, раскроем их грамматическую природу, тем легче школьники усвоят присущие им строевые, семантические и функциональные особенности. Для этого нужно просто реализовать заложенные в самостоятельных частях речи возможности для актуализации служебных слов. Так, склонение имен существительных и прилагательных вполне позволяет ввести в речевой обиход учащихся предлоги (производные и непроизводные), а союзы и частицы могут быть обильно представлены в текстах для творческих упражнений [4, с. 202 –221].

Всеобщую значимость имеет критический взгляд Г. А. Анисимова на то, что в средних классах у учащихся угасает в известной мере интерес к русскому языку. Одна из причин состоит, по мнению Геннадия Александровича, в том, что действующая программа по данной дисциплине во многом повторяет те знания, умения и навыки, которыми овладевают дети в I–IV классах. Нужна новизна в определении содержания программного материала, чтобы явно усилить речевую направленность в обучении лексическим и грамматическим категориям русского языка. Главное – учесть закономерности их функционирования в разных типах, стилях и жанрах речи, что нашло, кстати, преломление в составленной Г. А. Анисимовым "Программе по русскому языку для V–IX классов чувашской школы" [5].

В качестве замечания частного характера можно привести высказывание Геннадия Александровича о видах сказуемых. Наблюдая за учащимися, которые затрудняются в определении разновидностей составных глагольных сказуемых, он обнаружил, что причина этого кроется не в учащихся, а в той теории, которая заложена в концептуальное учение авторов учебников о главных членах простого предложения. В учебниках по русскому синтаксису как для русских, так и для нерусских школ при рассмотрении способов выражения компонентов составных глагольных сказуемых отмечается, будто в роли вспомогательных глаголов могут выступать краткие имена прилагательные типа **должен, намерен, готов, рад**. Это глубокое заблуждение. При участии этих слов образуются **сложные сказуемые,** сочетающие в себе элементы составного именного сказуемого и составного глагольного сказуемого, т. е. получается трёхчастная структура: 1) именная часть (должен, рад); 2) глагол-связка (или его нулевая форма); 3) инфинитив: *Я должен помочь соседу; Ты рад был встретиться с ним на охоте.* А составное глагольное сказуемое – структура двухчастная, оно слагается из вспомогательного глагола и зависимого инфинитива: *Мы начали заниматься гимнастикой; Вам хочется разучивать бальные танцы.*

Итак, искажение сути языкового явления или/и противоречивое её изменение в учебниках затрудняет школьникам усвоение программного материала. Надо всячески оберегать их от ложного толкования изучаемых языковых форм и структур.

Характерная черта профессора Г. А. Анисимова – особая взыскательность к тем концепциям и методическим рекомендациям, которые используются в учебном процессе и отражают современное состояние лингводидактики. На вооружение следует брать испытанные на практике теоретические положения и выводы. На своих проблемных лекциях по злободневным темам он часто призывает и студентов, и учителей не верить на слово тому, что написано в учебных пособиях, нельзя быть под гипнозом печатного издания, чему, между прочим, учили его преподаватели Цивильского педучилища (1949-1953) и Чувашского государственного педагогического института им. И. Я. Яковлева [6, с. 192].

Подтвердим сказанное одним лишь примером, с остальными случаями читатель может ознакомиться самостоятельно, обратившись к трудам Г. А. Анисимова.

Авторы вузовских и школьных учебников по синтаксису сложного предложения предлагают различать только три вида подчинения придаточных в сложноподчиненных предложениях усложненного типа: **последовательное, однородное, неоднородное (или параллельное) подчинение**, тогда как языковые факты диктуют необходимость рассмотрения четырех видов подчинения придаточных, т. е. надо дифференцировать их с учетом присущих им особенностей сочетания в структуре многочлена и признать важность определения таких разновидностей подчинения придаточных, как (1) **последовательное подчинение придаточных двух и более степеней;** (2) **однородное соподчинение придаточных**; (3) **неоднородное подчинение придаточных**; (4) **параллельное подчинение придаточных** [6, с. 60–65].

Завершая статью, можно констатировать, что многогранное творческое сотрудничество методиста-ученого с преподавателями-словесниками плодотворно сказывается на совершенствовании системы обучения русскому языку как средству овладения основами наук в условиях би- и полилингвизма и диалога культур.

Литература

1. Анисимов Г. А. Годы незабвенные // Соловьева Г. С. Школа моей жизни: к 160-летию Ишакской школы. – Чебоксары: НАНИ ЧР, 2003. – С. 67–82.

2. Анисимов Г. А. Избранные работы по лингводидактике и языкознанию. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2010. – 317 с.

3. Анисимов Г. А. Изучение синтаксиса русского языка в чувашской школе: методическое пособие для учителей. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 1981. – 240 с.

4. Анисимов Г. А. Изучение морфологии русского языка в чувашской школе: методическое пособие для учителей. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 1984. – 224 с.

5. Анисимов Г. А. Программа по русскому языку для V–XI классов чувашской школы. – Чебоксары: ЧРИО, 2002. – 88 с.

6. Анисимов Г. А. Русский язык в национальном педвузе и школе. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2017. – 212 с.

7. Анисимов Г. А. Русский язык в чувашской школе: проблемы, поиски, опыт. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 1990. – 175 с.

УДК37.091.33,811'243,316.77-057.875

Т. В. Починок

СТРАТЕГИЧЕСКИЙ ХАРАКТЕР ПРОЦЕССА МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается специфика стратегического характера процесса межкультурного общения. Определены ключевые стратегии речевого поведения, выделенные в соответствии с этнопсихологическими особенностями носителя англоязычной лингвокультуры. Реализация выделенных стратегий обеспечит эффективность межкультурного взаимодействия с иноязычным коммуникантом.

Ключевые слова: межкультурное общение, этнопсихологические особенности, стратегии речевого поведения.

T. V. Pochinok

STRATEGIC CHARACTER OF THE INTERNATIONAL COMMUNICATION PROCESS

Annotation. The article discusses the peculiarities of the strategic nature of the process of intercultural communication. The key strategies of speech behavior, identified in accordance with the ethnopsychological features of the speaker of English-language linguistic culture, are determined. The implementation of these strategies will ensure the effectiveness of intercultural interaction with a foreign language communicator.

Keywords: intercultural communication, ethnopsychological features, strategies of speech behavior.

Результаты исследований проблем речевого поведения в коммуникативной лингвистике и в методике преподавания иностранных языков свидетельствуют, что формы коммуникативного поведения и их интерпретация зависят от сложившихся у носителей культуры представлений о речевом взаимодействии. Вариативность этих представлений отражает глубинные этнопсихологические различия культур, носители которых в процессе межкультурного общения (МКО) могут действовать в соответствии с прагматическими нормами родного языка.

Социокультурная специфика прагматических факторов, обусловливающих речевое поведение, может противоречить уместности и конвенциональности высказываний, регистр которых не соответствует коммуникативной ситуации [1, с. 29]. И. И. Токарева отмечает, что, вербализуясь по законам каждого языка, речевое действие стремится к соответствию социокультурным экспектациям, оно должно быть оформлено и иметь некоторый конвенциональный модус, соответствующий этому действию и подчиненный речевым этнокультурным нормам, нарушение которых может привести к искажению смысла, т. е., фактически, к другому действию [2, с. 48]. Коммуникативное поведение партнёра, не осведомленного о специфике речевого взаимодействия с носителем изучаемого языка, в процессе МКО может отклоняться от коммуникативного сценария, которому следует его собеседник, нарушая контекстные ожидания последнего (цит. по [3, с. 145–146]; [4]). Коммуниканты совершают действия, неожиданные для другой стороны, или, напротив, не совершают тех действий, которых от них ждёт собеседник. В результате у носителей изучаемого языка может формироваться негативное представление о собеседнике, что в значительной степени затрудняет взаимопонимание партнеров по коммуникации.

Коммуниканты передают свои интенции и ценностные ориентации, облаченные в некую языковую форму, в стратегиях, а получатель сообщения выводит интенцию из этой формы в соответствии со своими представлениями о символических конвенциях [5, с. 8]. Получатель интерпретирует действия партнера не только на основе семантики языковых единиц, но и на основе представлений о культурных императивах и представлений о языковых преференциях этносов [5, с. 10]. Реализация стратегии поведения в устном общении начинается с прогнозирования предстоящего речевого взаимодействия. Говорящий еще до речевого акта располагает информацией о предстоящем речевом событии, о когнитивных пресуппозициях (своих

и партнера), о ситуации или контексте общения. Планирование высказывания является стратегическим процессом, в результате которого в сознании говорящего конструируется ментальное представление о будущем речевом событии [6, с. 21]. Коммуникант, прогнозируя предстоящую вербальную коммуникацию с иноязычным партнером, должен иметь представление о том, как его собеседник интерпретирует речевые действия. Для участников чрезвычайно важно не только обменяться информацией, но и организовать «обмен действиями», спланировать общую деятельность. Условием выработки общей стратегии является одинаковая прагматическая интерпретация речевого события говорящим и слушающим, что возможно достичь, если коммуниканты знают этнопсихологические особенности (ЭПО) друг друга [7]. Ввиду того, что ЭПО проявляются в стратегиях поведения, выбор стратегии поведения должен происходить на основе знаний об ЭПО собеседника, которые отражаются в целях, установках, мотивах, убеждениях партнера по коммуникации и способах реализации взаимодействия в определенных ситуациях. Таким образом, выбирая и используя стратегии поведения с учетом ЭПО носителя иноязычной культуры, можно эффективно реализовать интерактивную сторону МКО.

ЭПО представителя иноязычной лингвокультуры проявляются в стратегиях поведения в процессе МКО. Стратегии поведения, которые используют носители разных культур, выступают как особый способ представления социальной интенции в культуре. Ценностная иерархия интенций коммуникантов как национально-культурная категория диктует способы семантизации коммуникативных действий. Выбранные на уровне семантизации стратегии поведения транспонируются на вербальный уровень, где происходит выбор необходимого коммуникативного действия и выбор соответствующих интенциям языковых средств [5]. Вследствие этого речевое содержание и языковая репрезентация стратегий поведения специфичны для представителей разных лингвокультур.

Стратегия рассматривается нами как определённый способ речевого поведения, выбранный с учетом ЭПО собеседника и позволяющий достичь наибольшей эффективности в решении коммуникативных задач [7, с. 31].

В связи с тем что ЭПО иноязычного коммуниканта проявляются в стратегиях поведения в процессе взаимодействия, а достижение коммуникативной цели обеспечивается при условии, если коммуникант использует стратегии поведения с учетом ЭПО партнёра по коммуникации, целесообразно в учебных целях определить основные стратегии поведения с представителем любой иноязычной лингвокультуры и обучать студентов языковых вузов использовать данные стратегии в процессе МКО. Определение основных стратегий поведения и использование их студентами в процессе коммуникации обеспечит адекватное МКО с носителем изучаемой лингвокультуры. Под основными мы имеем в виду наиболее типичные и значимые стратегии, игнорирование которых может послужить причиной интерференции во взаимодействии между представителями разных лингвокультур [8; 9; 10]. Так же, как и ЭПО, стратегии являются универсальными для представителей разных лингвокультур, но одновременно и национально-специфичными по речевому содержанию и языковой реализации. При определении основных стратегий мы исходим из того, что каждая типичная ЭПО носителя изучаемого языка проявляется в соответствующей стратегии поведения. В результате для носителя англоязычной определены основные, универсальные стратегии поведения для каждой выделенной типичной ЭПО. Так, ЭПО сохранение личного пространства проявляется в стратегии коммуникативной дистанцированности, ЭПО формальное дружелюбие актуализируется в стратегии коммуникативной контактности, а ЭПО позитивное восприятие реализуется в стратегии коммуникативной самопрезентации [7, с. 32]. Обучение использованию необходимых стратегий в процессе обучения студентов языкового вуза межкультурному общению будет обеспечивать аутентичность их речевого поведения и, соответственно, развивать их профессиональную компетенцию [11].

Таким образом, процесс МКО имеет стратегический характер. Использование стратегий поведения в процессе МКО, выделенных в соответствии с ключевыми ЭПО носителя иноязычной лингвокультуры, позволяет сохранять коммуникативную дистанцию с иноязычным собеседником, устанавливать и поддерживать коммуникативный контакт, создавать положительный микроклимат взаимодействия, а именно обеспечивает эффективность межкультурного взаимодействия.

Литература

1. Кузьменкова Ю. Б. От традиций культуры к нормам речевого поведения британцев, американцев и россиян / Ю. Б. Кузьменкова. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2005. – 315 с.

2. Токарева И. И. Сопоставительное изучение речевого поведения: проблемы, принципы, теория / И. И. Токарева. – Минск: МГЛУ, 2003. – 244 с.

3. Цурикова Л. В. Проблема естественности дискурса в межкультурной коммуникации, дис. … д-ра филолог. наук, 10.02.04, 10.02.19 / Л. В. Цурикова. – Воронеж, 2002. – 324 л.

4. Султанова И. В. Формирование иноязычной социокультурной компетенции у студентов-психологов (на материале английского языка): дис. …канд. пед. наук: 13.00.02 / И. В. Султанова. – Волгоград, 2007. – 238 с.

5. Токарева И. И. Понятия стереотип и стратегия в этнолингвистике / И. И. Токарева // Коммуникативные стратегии: материалы межд. научн. конф., Минск, 26–28 мая 2003 г., в 2 ч. / Минск. гос. лингв. ун-т. – Минск, 2003. – Ч. 1. – 214 с. – С. 5–11.

6. Аниськович Н. Р. Обучение учащихся средних школ иноязычному речевому взаимодействию, дис. … канд. пед. наук, 13.00.02 / Н. Р. Аниськович. – Минск, 2003. – 117 с.
7. Починок Т. В. Обучение студентов языкового вуза социокультурной компетенции (английский язык), дис. канд. … пед. наук, 13.00.02 / Т. В. Починок. – Гомель, 2012. – 300 с.
8. Кириенко В. В. Менталитет современных белорусов (социологический анализ): автореф. дис. … д-ра социолог. наук, 22.00.06 / В. В. Кириенко; Ин-т социологии Нац. акад. наук Беларуси. – Минск, 2007. – 30 с.
9. Сафонова В. В. Языковая педагогика в схемах и таблицах. Тема, Перевод, переводоведение и методика обучения переводческой деятельности / В. В. Сафонова. – 3-е изд. – М.: Еврошкола, 2008. – 88 с.
10. Pratto F. Social Dominance Orientation, A Personality Variable Predicting Social and Political Attitudes / F. Pratto, J. Sidanius, L. M. Stallworth, B. F. Malle // Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 67. – 1994. – № 4. – P. 741–763.
11. Бартош Д. К. Оптимизация профессиональной подготовки студентов-лингвистов [Электронный ресурс]. – 2011. – Режим доступа: http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-optimizatsiya-professionalnoy-podgotovki-studentov-lingvistov– Дата доступа: 20.10.2019.

УДК 81

М. М. Петросян

ИГРЫ И ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ КАК СРЕДСТВА ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются интерактивные методы обучения РКИ. В частности, использование интернет-ресурсов и игр. В статье проанализирована уместность использования тех или иных ресурсов по опыту работы с обучающимися из числа иностранных граждан, которые учатся с использованием языка-посредника. Статья описывает как плюсы использования таких интерактивных технологий, так и их сложность.

Ключевые слова: интерактивные методы, русский язык как иностранный, инновационные технологии, эффективное обучение, активные методы обучения, игры на уроках РКИ, интернет-ресурсы.

M.M. Petrosyan

GAMES AND INTERNET RESOURCES AS INTERACTIVE TEACHING METHODS

Annotation. the article deals with interactive methods of teaching Russian as a foreign language. In particular, the use of Internet resources and games in lessons. The article analyzes the appropriateness of the use of certain resources on the experience of working with students from among foreign citizens who study with use of the intermediary language. The article describes both the advantages of using such interactive technologies and their complexity.

Keywords: interactive methods, Russian as a foreign language, innovative technologies, effective teaching, active teaching methods, games in the lessons of Russian as a foreign language, Internet resources.

Являясь веком клипового мышления, 21 век вынуждает преподавателей искать всё новые методы и технологии обучения, которые могли бы привлечь внимание обучающихся и удержать интерес к предмету, чему посвящено множество исследовательских работ (Сенцова В. А., Кочарян М. А., Линник Л. А., Шамсутдинова Е. Ю., Кутсони О. М. и др.).

Нетворческое применение традиционных методов обучения приводит к таким проблемам студентов, как потеря мотивации к учёбе, отсутствие навыков самоанализа и оценки окружающих, слабые способности к самостоятельным действиям в сфере образования. Таким образом, для создания стимула активности обучающегося необходимо сделать его центром образовательного процесса. Этого результата помогают достичь интерактивные методы обучения.

Игры являются эффективным средством обучения, поскольку их использование на уроках русского языка как иностранного позволяет достичь нескольких важных целей. Итак, игры:

- создают на уроке языковую ситуацию, приближенную к реальной;
- являются коллективной формой работы, что способствует активизации речевой деятельности;
- вызывают повышенный интерес у студентов, что позволяет повысить их мотивацию к учёбе, а также эффективно закрепить полученные знания и усвоить новые сведения [2, с. 102];
- развивают нестандартное мышление, быструю языковую реакцию и творческий подход, они позволяют студентам задуматься о выборе собственной языковой стратегии, а также научиться оценивать поведение других людей и понимать их мысли и чувства, выраженные на русском языке.

Так, на уроках РКИ мы применяем такие игры, как «Снежный ком», «Угадай-ка», «Какой предмет?», «Какой вкус?», «Третий лишний», «Попробуй это», «Правда или ложь», «Придумай сам, передай другим» и другие.

Ещё одной разновидностью интерактивного обучения является использование разного рода мобильных приложений и интернет-ресурсов. Сюда можно включить образовательные сайты, словари, блоги, подкасты и др. Особый интерес представляют мобильные приложения, поскольку они наиболее доступны и просты в использовании. Подобные программы могут представлять собой словари, разговорники, тесты, аудио- и медиафайлы, социальные сети, предназначенные для изучения языка и т. д. Использование ресурсов всемирной паутины имеет неоспоримые преимущества:

1) для современного человека это наиболее простой и очевидный способ получения информации;

2) интернет и мобильные приложения позволяют студентам самим выбирать наиболее приемлемую форму получения информации, соответствующую их уровню владения языком и особенностям восприятия;

3) применение подобных ресурсов позволяет существенно сэкономить учебное время, поскольку получение информации осуществляется в любое время, в том числе за пределами аудитории;

4) использование интернет-ресурсов позволяет обучающимся познакомиться с особенностями практического применения языка;

5) общение в интернете с носителями языка позволяет иностранным студентам повысить уровень своего владения языком в обстановке непринуждённой коммуникации и расширить круг знакомств.

В частности, нами применяются такие приложения, как Learn&Go, Quizlet, Anatomio.

Так, приложение Learn&Go позволяет натренировать студентов на знание глаголов движения (однонаправленных и двунаправленных, пешком и с использованием транспорта). Данное приложение полезно как для аудиторной работы, так и для самостоятельной. Приложение имеет разделы на изучение разновидностей глаголов движения, с теоретической базой, предваряющей практические навыки, а также раздел «экзамен», в котором проверяется знание обучающимся использования всех глаголов.

Приложение Quizlet позволяет создание преподавателем карточек – с картинками, аудио, переводом, – ссылку на которое можно давать студентам для заучивания. Кроме того, данное приложение может быть использовано преподавателем в качестве домашнего задания для обучающихся, дать задание на создание собственных карточек. Таким образом, подключится креативность обучающегося, что поможет выучить данный материал намного лучше.

Не менее важным в курсе «Основы медицинской терминологии на русском языке», входящем в РКИ как язык специальности, является приложение Anatomio, которое помогает студентам и начинающим преподавателям правильно перевести тот или иной термин с русского на латинский. Кроме перевода, приложение даёт определение/местоположение той или иной части тела. В частности, в Anatomio представлены следующие разделы: отеология, артрология, миология, спланхнология, ангиология, неврология.

Кроме того, нами созданы страница курса русского языка для иностранных студентов в «Инстаграм» и группа в социальной сети «Вконтакте», которые позволяют не только оперативно информировать студентов о наступающих событиях, но и размещать необходимую полезную информацию, делиться электронными версиями книг, делиться страноведческими фактами и т. д.

Более сложной и продвинутой формой интерактивного обучения является проведение дискуссий. Под дискуссией (от лат. discussio – «исследование, рассмотрение») обычно понимается коллективное обсуждение какого-либо спорного вопроса или ситуации, в ходе которого участники разговора высказывают свои аргументы, выслушивают чужие доводы, анализируют их и полемизируют с оппонентами. Дискуссия не обязательно предполагает наличие конечных жёстких выводов, её особенность заключается в открытости и многовариантности самого процесса. Подобный метод обучения имеет свои специфические черты. Во-первых, он позволяет задействовать различные языковые навыки (умение слушать, анализировать чужую точку зрения, высказывать своё мнение с ориентацией на собеседника). Во-вторых, дискуссия предполагает комплексное применение продвинутых языковых навыков в условиях реальной коммуникации, что способствует их закреплению и развитию. В-третьих, коллективное обсуждение позволяет развивать не только лингвистические и коммуникативные, но также интеллектуальные, аналитические и философские умения студентов, что приносит большую пользу их образованию. В-четвёртых, дискуссии вписывают абстрактные языковые понятия и навыки в рамки более широкого культурного, бытового или философского контекста. В таком случае студенты развивают свои навыки и испытывают желание узнать лучше изучаемый язык. В-пятых, гибкость и многосторонность дискуссии как метода обучения позволяет лучше диагностировать уровень владения языком студентов, их индивидуальные психологические и когнитивные черты.

Применение описанных методов в процессе обучения иностранцев русскому языку представляется целесообразным, поскольку они позволяют вовлечь иностранцев в совершенно новую для них языковую и культурную среду, быстрее адаптироваться в чужом обществе, снять или ослабить многие психологические и ментальные барьеры. Сложности в применении данных методов обучения заключаются в том, что

они отнимают много времени, могут требовать гибкости владения языком и быстроты реакции со стороны обучающихся, предполагают тесное взаимодействие внутри группы, что бывает трудно достижимо, а значит, эффективность обучения будет снижаться. Большое значение имеет личность преподавателя, его умение подобрать интересный материал, соответствующий психокогнитивным особенностям студентов, способность грамотно вести интерактивный урок и налаживать связи внутри группы. Игры могут включать в себя различные виды интерактивного обучения и иметь комплексный характер, служить различным целям – от закрепления отдельных слов (показ карточек, например) до комплексного применения полученных профессиональных знаний (сценка диалога между врачом и пациентом). Применение мобильных приложений также возможно на любом этапе обучения, но имеет специфический характер, ориентируя студента на собственные запросы и потребности. Иногда эта ограниченность мешает образовательному прогрессу подопечных преподавателя русского языка как иностранного, поэтому требуется вмешательство наставника. Замкнутость студента в рамках пространства всемирной паутины может быть препятствием на пути его дальнейшего языкового развития.

Особо следует сказать о дискуссии, которая представляет собой один из наиболее сложных методов интерактивного обучения, поскольку требует от студентов довольно продвинутого уровня владения языком (если обсуждение ведётся на русском языке), активизации творческих, логических и коммуникативных навыков. Особая роль в этом случае отводится преподавателю, который должен стать хорошим модератором дискуссии.

Литература

1. Абрамова М. В. Интерактивность учебного текста в контексте формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся // Образовательные технологии и общество. – 2015. Т. 18. – № 4. – С. 529 – 539.
2. Азарина Л. Е. Игры на уроках РКИ // Вестник ЦМО МГУ. – 2009. – № 3. – Практикум. – С. 102–109.
3. Интерактивные методы обучения в образовательных учреждениях высшего профессионального образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://apu-fsin.ru/service/omumr/material_int_form.html (дата обращения, 10.09.2018).
4. Кочарян М. А. Реализация комбинированной формы элементов игры и методов проблемного преподавания РКИ в рамках личностно-ориентированного обучения // Русский язык на перекрёстке эпох: традиции и инновации в русистике: сборник научных статей / ответственный редактор К. С. Акопян. 2018. – С. 272–281.
5. Линник Л. А. Инновационные методы преподавания русского языка. – Апробация. – 2016. – № 8 (47). – С. 123–124.
6. Новикова В. В. Использование видеоматериалов при обучении русскому языку как иностранному как средство формирования социокультурной компетенции вне языковой среды образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://e-toile.russchool.eu/assets/files/results_e-toile/cyprus/hungary_video_in_-teaching.pdf (дата обращения, 10.09.2018).
7. Петросян М. М. Необходимость преподавания русского языка в медицинских вузах // Молодой учёный. – 2016. – № 15 (119). – С. 491 – 493.
8. Плотникова О. Песни на уроках РКИ: отбор, применение, примеры [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rki.today/2018/06/blog-post_28.html (дата обращения: 10.09.2018).
9. Сенцова В. А. Методы и приёмы преподавания РКИ в больших группах // Международная научно-практическая интернет-конференция "Актуальные вопросы описания и преподавания русского языка как иностранного/неродного": сборник материалов / под общ. ред. Н. В. Кулибиной, 2018. – С. 832–842.
10. Сенченкова Е. В. Интерактивные формы обучения русскому языку как иностранному в медицинском вузе // Педагогическое образование в России. – 2016 – № 11. – С. 96 – 99.
11. Современные программы и методики преподавания русского языка. Стенограмма заседания круглого стола [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.russkiymir.ru/publications/190880/ (дата обращения: 10.09.2018).
12. Шамсутдинова Е. Ю., Кутсони О. М. Метод ассоциации и другие виды мнемотехники в преподавании РКИ // Русский язык как иностранный в современных социокультурных условиях: состояние и перспективы: Материалы II Международной научно-практической конференции. Высший институт языков Туниса; Университет Карфагена, 2017. – С. 339–342.
13. Matveeva N. L., Mensh E. A. Active learning methods in teaching foreign languages at Russian universities // The magic of innovation, new techniques and technologies in teaching foreign languages / Edited by Kryachkov D. A., Yastrebova E. B., Kravtsova O. A. Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing, 2015. – P. 87–107.

УДК 811.161.1.06

А. Ю. Пыхтина

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ВЫНУЖДЕННЫЙ БИЛИНГВИЗМ У УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ, РОДНОЙ ЯЗЫК КОТОРЫХ НЕ РУССКИЙ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы обучения русскому языку в начальной школе детей, чей родной язык не русский; анализируются причины вынужденного билингвизма, предлагаются пути решения возникающих при обучении русскому языку проблем.

Ключевые слова: вынужденный билингвизм; обучение русскому языку в начальной школе.

A. Y. Pykhtina

DIFFICULTIES OF RUSSIAN AND ENFORCED BILINGUALISM IN PRIMARY SCHOOL IN CASE THE STUDENTS' MOTHER TONGUE IS NOT RUSSIAN

Annotation. The paper deals with difficulties in language acquisition; a new approach to the problems of bilingualism is presented.

Keywords: enforced bilingualism; Russian in primary school.

В современной России живет значительное количество семей из бывших союзных республик, в силу тех или иных причин оказавшихся на территории Российской Федерации. В связи с этим одна из реалий нашего времени – дети, еще не вполне овладевшие русским языком как иностранным, которые начинают или продолжают обучение в российской школе. При этом зачастую языком домашнего общения остается национальный язык.

При обучении таких детей русскому языку в начальной школе возникает ряд проблем.

Прежде всего, это непонимание русской речи, а иногда и нежелание понять написанный по-русски текст. Русский язык остается неким внешним, чуждым элементом, помехой для выражения своих чувств, потребностей, для самовыражения. Показательно, что при каждом удобном случае ребенок переходит на родной язык.

Запоминание поэтических произведений превращается в механическое заучивание малопонятных ребенку слов и фраз. Ребенок не чувствует выразительность, глубину и красоту русского, неродного для него языка, демонстрирует невнимание к деталям и смысловым оттенкам, заложенным в текст его автором, что с точки зрения психолингвистики может объясняться когнитивными механизмами, лежащими в основе формирования субъективного значения слова [3, с. 51–56].

Усугубляет проблему и общепризнанная сложность русского языка.

Наличие обязательной школьной программы, не индивидуальные, а групповые занятия не позволяют учителю варьировать темп прохождения программы. Но способности к овладению иностранным языком у детей различны, кто-то начинает использовать иностранный язык для коммуникативных целей достаточно быстро, а для кого-то освоение иностранного языка становится трудной, требующей определенного времени задачей.

Наконец, программа российской школы рассчитана на учеников, чей родной язык – русский, в ней нет и не может быть «поблажек» тем, кто недостаточно уверенно владеет русским языком. В этом случае практически не учитываются результаты исследований, касающихся специфики слова как единицы индивидуального сознания, полученные в рамках отечественной теории речевой деятельности, где экспериментально доказано, что слова родного языка опираются на чувственный первообраз [2, с. 13–19], [6, с. 162–184], а в значении слова второго языка этот первообраз изначально отсутствует, поэтому в процессе обучения педагог должен осознанно обращаться к образам-представлениям, к «доязыковому (полностью независимому от языка) механизму ориентации в окружающей действительности» [5, с. 135], что позволит ребенку «закрепить» языковой знак чужого языка в своем сознании.

Нередки случаи, когда педагоги настойчиво рекомендуют оставить вполне развитого для своего возраста, но плохо понимающего русскую речь ребенка на второй год. Нетрудно предположить, что последствия нанесенной ребенку психологической травмы могут оказаться катастрофическими для его дальнейшей социализации в обществе.

Таким образом, ученик начальной школы, не владеющий русским языком, оказывается в крайне сложной ситуации, что может стать причиной негативного отношения к школе и образованию в целом.

И даже если взрослые в подобной семье говорят по-русски, зачастую они не могут помочь ребенку в освоении школьной программы. Требования, предъявляемые к ученику младших классов, как это ни парадоксально, несоизмеримо выше тех, с которыми сталкиваются взрослые. Знания школьника проверяются регулярными проверочными и контрольными работами, тестами, выполнением и проверкой домашних заданий. Ученик начальных классов должен не только общаться на русском языке, но и владеть грамотной

письменной речью, знать и **понимать** входящие в школьную программу произведения русской литературы. Наконец, чтобы стать полноценным членом общества, частью его культуры, он должен читать художественную литературу и тексты, касающиеся различных областей знаний, как на родном, так и на русском языке.

Еще одним фактором, негативно влияющим на процесс обучения, является изоляция, в условиях которой происходит формирование билингвизма; в данном случае речь может идти об индивидуальном билингвизме [7, с. 87], то есть о формировании билингвизма отдельного индивида в моноязычном окружении. Так, обучение в школе в России происходит на русском языке. Учитель, значимая фигура для ребенка, говорит по-русски, как и большая часть одноклассников. Языком домашнего общения остается, как правило, национальный.

Билингвизм, который формируется у ученика начальных классов в подобной ситуации, можно охарактеризовать как вынужденный. В статье под вынужденным билингвизмом понимается использование двух языков – родного и неродного – в различных ситуациях коммуникации, при котором овладение неродным языком навязано индивиду внешней средой и не является его внутренней потребностью. Вынужденный билингвизм можно противопоставить естественному билингвизму [7, с. 87], который формируется в раннем детстве, непосредственно связан с условиями жизни индивида, необходимостью социализации и коммуникации; овладение вторым языком связано с деятельностью индивида, его потребностями, задачами и целями.

Овладение русским языком является первоочередной задачей, стоящей перед учеником начальной школы. И эта задача может быть выполнена только при помощи окружающих ребенка взрослых.

Основными задачами учителя и взрослого окружения ребенка-вынужденного билингва являются нормализация учебного процесса, адаптация школьника к новым реалиям и его социализация в обществе. Значимость освоения русского языка очевидна. В этой связи, на наш взгляд, крайне важно пробудить в ребенке интерес к русскому языку. В этом могут помочь подготовка учащимися под руководством учителя тематических встреч, посвященных русской культуре, истории, великим деятелям России, ее традициям, обычаям, праздникам и т. п. Также важны подготовка и представление учащимися проектных работ, в которых ученик-вынужденный билингв может выполнить посильное для него задание, заслужить одобрение со стороны значимых для него взрослых.

Существенную помощь может оказать разработка написанных на национальных языках учебных пособий по русскому языку для родителей. Имеется в виду не стандартный учебник русского языка, а книга для родителей как приложение (бумажное или электронное) к школьному учебнику русского языка.

Ребенку-вынужденному билингву требуется больше времени, чем его одноклассникам, на то, чтобы понять и выполнить задание учителя. Вероятно, при планировании и ведении урока педагогу следует, по возможности, учитывать эту особенность ученика-билингва.

Сейчас в русскоязычном обществе взгляды на билингвизм кардинально расходятся. Вынужденный билингвизм – одна из новых реалий в русскоязычных школах в России, требующая от педагогического сообщества пристального внимания и дальнейшего анализа.

Литература

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. Изд. стереотип. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2016. – 576 с.

2. Бубнова И. А. Значение слова как единица индивидуального сознания (психолингвистический аспект) // Вопросы психолингвистики. –2007. – № 5. – С. 13–19.

3. Бубнова И. А. Когнитивный механизм формирования структуры субъективного значения слова // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2008. – № 3 (16). – С. 51–56.

4. Бубнова И. А. Проблема смешения языков и феномен билингвизма в XXI веке // Текст. Контекст. Интертекст. Сборник научных статей по материалам Международной конференции «XIII Виноградовские чтения». – М.: Московский городской педагогический университет. – 2013. – С. 5–13.

5. Горелов И. Н. Вопросы теории речевой деятельности. Психолингвистические основы искусственного интеллекта. – Таллин: Валгус, 1987. – 196 с.

6. Залевская А. А. Слово в лексиконе человека, психолингвистическое исследование. – Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1990. – 207 с.

7. Стариченок В. Д. Большой лингвистический словарь / В.Д. Стариченок. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 811[1] с. – (Словари.)

УДК 373.5. 016, 811.16; 811.581

А. В. Савченко

«КУЛИНАРНЫЙ КОД» ВО ФРАЗЕОЛОГИИ: КУЛЬТУРЫ РАЗНЫЕ, ОБРАЗЫ БЛИЗКИЕ (СЛАВЯНСКИЕ И КИТАЙСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ПАРАЛЛЕЛИ)

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований. Проект № 18-012-00754 А.

Аннотация. В статье рассматриваются фразеологические единицы, связанные с понятием «еда». В ходе сопоставления фразеологизмов, относящихся к славянскому и китайскому кулинарному, или гастрономическому, дискурсу, продемонстрированы сходства и отличия базовых метафорических моделей в китайском и славянских языках.

Ключевые слова: фразеология, кулинарный код, гастрономический код, славянские языки, китайский язык, фразеологическая единица.

A. V. Savchenko

«CULINARY CODE» IN PHRASEOLOGY: CULTURES ARE DIFFERENT, METAPHORS ARE SIMILAR (SLAVIC AND CHINESE PHRASEOLOGICAL PARALLELS)

Annotation. The report examines phraseological units connected with the notion *food*. In the course of studying of phraseological units related to the Slavic and Chinese culinary (or gastronomic) discourse, the similarities and differences of the basic metaphorical models in Chinese and Slavic languages are demonstrated.

Keywords: phraseology, culinariancode, gastronomic code, Slavic languages, the Chinese language, phraseological unit.

Кулинарный, или гастрономический, код является одним из наиболее продуктивных источников фразеологического фонда национальных языков и весьма значительным по общему объему фразеологических единиц (ФЕ) в целом во фразеологии. Еда, пища, будучи необходимым, жизненно важным компонентом жизни человека, составляет одну из основ культуры народа. Национальная кухня, в свою очередь, представляет собой один из неотъемлемых ее элементов, подчеркивающих своеобразие и уникальность данного народа.

В славянской и традиционной китайской культуре еде (как отдельным ингредиентам, продуктам питания, так и непосредственно процессу ее приготовления и принятия) отводится ключевое значение, она выполняет важную культурологическую функцию, что находит свое непосредственное отражение в языке, как в славянских, так и в китайском.

По справедливому замечанию М. Л. Ковшовой, метафоры, связанные с кулинарным, гастрономическим кодом (то есть связанные с понятием «еда, продукты питания» в широком смысле), в силу своей значимости в истории развития и повседневной жизнедеятельности человека, являются одним из базовых кодов культуры [2, с. 232]. Этот факт также убедительно подтверждается богатым идиоматическим – фразеологическим и паремиологическим – материалом [6, с. 153].

В разных языках существуют как общие (или сходные) по метафорической, образной основе и значению ФЕ, так и фразеологизмы, обладающие определенной национально-культурной спецификой.

Рассмотрим некоторые наиболее распространенные и широкоупотребительные в повседневном речевом обиходе ФЕ, связанные с пищевыми метафорами, в славянской и китайской культурах (resp. языках) с точки зрения их сходств и отличий в образности и функционально-прагматическом аспекте.

Особенности и специфика национальной кухни, кулинарные пристрастия того или иного народа – это, как уже отмечалось в самом начале, неотъемлемая часть культуры нации, гастрономические вкусы и предпочтения в выборе того или иного продукта, блюда составляют один из важных ее элементов, что естественным образом зафиксировано в языке, и не в последнюю очередь – в самом образном, «метафоричном» его пласте – фразеологическом фонде.

Таким образом, можно констатировать, что метафоры, имеющие «кулинарную» основу, т. е. связанные с кулинарными блюдами, продуктами питания, а также – в более широком смысле – со всем, что относится к пище, являются одним из наиболее продуктивных типов фразеологических метафор, помимо использования в качестве компонента ФЕ названий конкретных блюд, это могут быть овощи, фрукты, а также мясо, рыба и прочие “съедобные ингредиенты”.

Данная тематика привлекает внимание не только культурологов, этнографов, историков, занимающихся изучением различных национальных кухонь (и историей кулинарии в целом), но давно и

детально исследуется филологами. С лингвистической точки зрения, т. н. «кулинарный (пищевой, гастрономический) код» был достаточно подробно исследован и описан на материале русского языка в целом ряде работ, это, например, исследования М. Л. Ковшовой [2], Е. К. Николаевой [6], где рассматриваются различные аспекты, связанные с фразеологией; среди работ в области лексики упомянем исследования И. С. Лутовиновой [4], Розановой Н. Н. и кол. [7], а также Е. А. Юриной [12, 13] и др. Метафорическим образам, связанным с едой, и их семантическим и функционально-прагматическим особенностям на материале устойчивых сравнений в русском и славянских языках посвящены работы И. В. Кузнецовой, в частности [3]. Не менее активно данная тема представлена и в работах лингвистов-синологов, рассматривающих реализацию кулинарного, пищевого кода на материале китайского языка [14]. Подобный интерес подтверждает тот факт, что лексический и особенно фразеологический фонд языка фиксируют в себе «код культуры» [12, с. 13 и далее]. Тем не менее, работ, в которых был бы охвачен более широкий культурологический и лингвистический план, а именно – сопоставление на уровне культур, а не только отдельно взятых языков, пока не так много, хотя, несмотря на значительные культурологические различия, такое «межкультурное» исследование, по нашему убеждению, дает интересный материал для анализа.

Итак, в различных культурах есть свои особенности, связанные с едой, разное отношение к национальной кухне и продуктам питания, свои обряды, ритуалы, традиции приготовления и приема пищи. Так, в китайской культуре еда является одним из самых значимых элементов повседневной жизни.

В азиатской культуре, в частности, китайской, в том числе и на Тайване, роль еды имеет ключевое значение. Важность еды уже на обиходно-бытовом разговорном уровне подчеркивается расхожим приветствием *你(您)吃飯了嗎?* , которое на русский язык можно дословно перевести как «*Вы уже поели?*», вполне заменяющее привычное «*Как дела?*». Примечательно, что принятие пищи в китайской культуре – это настолько естественный и обыденный процесс, не требующий дополнительного внимания, что в китайском языке нет расхожего аналога привычному для европейцев (в том числе славян) выражения «Приятного аппетита!» [8, с. 184].

В связи с отмеченным выше, примечательна китайская ФЕ *家常便飯* (*досл.* «обычная домашняя еда»), имеющая значение «обычное дело, повседневные дела, заботы, рутина, быт». В основе метафорической модели выражения заложен образ еды как неотъемлемого и в то же время постоянно и неизменно повторяющегося элемента повседневной жизни, который хотя и важен, но не представляет собой особого интереса.

В русском сознании представление о простой, неприхотливой в приготовлении, но в то же время вкусной и полезной пище заложено в ФЕ *Щи да каша – пища наша*. Действительно, каша – достаточно популярная у восточных славян (русских, украинцев и белорусов) пища. Нельзя сказать, что в традиционной китайской культуре каша является столь же популярным блюдом, и такого разнообразия каш, как, например, у русских, здесь не встречается. Самая распространенная традиционная в китайской культуре каша – рисовая. В то же время, в качестве фразеологического «ингредиента» каша нередко встречается в китайской идиоматике, например: в выражении *僧多粥少* (досл. «монахов много, каши мало» [1]), которое описывает ситуацию, когда на какое-либо место, должность приходится слишком много претендентов. Данный фразеологизм можно сравнить с русским фразеологизированным выражением *на всех пирога не хватит*, в котором также содержится «кулинарный» метафорический компонент, или с поговоркой *пряников всегда не хватает [на всех]* [10, с. 119].

Отметим, что лексема *каша* во всех славянских языках в качестве основы метафорической модели фразеологизма, как правило, выражает негативное значение, например: русское выражение *каша во рту* (о несвязной, трудно понимаемой речи), а также *заварить кашу* (создать неприятную ситуацию, проблемы), *расхлебывать кашу* (искать выход из трудного положения, неприятной ситуации) и близкий по значению чешский фразеологизм *vytáhnout z kašekoho* (*досл.* «вытянуть кого-л. из каши»), т. е. помочь кому-л., вытащить из неприятности кого-л. А сербская *jesti vruću kašu* (досл. «есть горячую кашу») и аналогичная чешская ФЕ *dostatse do kaše* (досл. «попасть в кашу») означают «попасть в неловкую ситуацию». Еще один сербский фразеологизм *biti u istoj kaši* (досл. «оказаться вдвоем в одной неприятной истории») выражает значение «оказаться вдвоем в одной неприятной истории» (сравним русский образ горячей каши, где это обычно вкус и достаток), в свою очередь сербское выражение *hladiti kašu* (досл. «охлаждать кашу») означает «искать выход из трудной ситуации». Чешская ФЕ *foukat někomu do kaše* (досл. «дуть в кашу кому-л.») означает «вмешиваться в чьи-л. дела». Аналогичный фразеологизм есть и в польском языке, *dmuchać w kaszę*, а также *nie dać sobie w kaszę dmuchać* (досл. «не давать кому-л. дуть в кашу») – «не позволять кому-л. вмешиваться в свои дела» [9, с. 246–247].

В китайской ФЕ *一粒老鼠屎，壞了一鍋粥* (досл. «одна крупинка мышиного помета испортила котелок каши» [1]) отрицательное значение подчеркивается тем, что вкусно приготовленную кашу испортила мелкая, но непоправимая вещь, что можно сравнить с русскими «гастрономическими» выражениями *ложка дегтя в бочке мёда* и *одно плохое яблоко может испортить целую кучу*. Значение китайского фра-

зеологизма, таким образом, является абсолютно сходным с русскими: «один плохой человек или одно плохое дело может всё испортить».

Семантика слова, которое лежит в основе метафорического образа ФЕ, оказывает влияние на общее значение фразеологизма. Наглядным примером может служить важный в кулинарии ингредиент, используемый в процессе приготовления различных блюд во многих национальных кухнях мира, – это *уксус*, который, как известно, сам по себе обладает специфическим резким, едким вкусом и запахом, из-за чего в идиоматике данное слово и образ «придает» выражениям негативную коннотацию. В славянских языках это наиболее очевидно, в частности, в устойчивых сравнениях, например, русское *кислый как уксус* или чешское *kyselý jako ocet*, польское *kwaśny jak ocet*. Отрицательное значение *уксус* имеет, например, и в русских приметах: *Уксус пить – печаль, тяжелая работа, раздражение, болезнь*. Китайское же выражение *пить уксус*, *吃醋* (дословно с китайского переводится как «*есть* уксус») означает, что человек кого-то ревнует, т. е. «*пить уксус*» – значит «быть ревнивым». К этому же значению «ревновать» относятся выражения *拈酸吃醋* (досл. «хвататься за уксус») и *酸海生醋* (досл. «в кислом море рождается уксус») – «мучить ревностью кого-л.» [1].

Человека, с которым можно не только поговорить и поесть, но и выпить, по-русски можно «идиоматично» назвать *собутыльник*, а в чешском, например, существует частотный в употреблении фразеологизм *bratr z mokréčtvrti* (где *mokráčtvrť* – это «пивнушка»). Иной метафорический образ, не связанный на первый взгляд с выпивкой (по значению входящих в состав ФЕ слов), отличающийся от русского (и шире – славянского), заложен в китайской ФЕ *酒肉朋友* (*досл.* «друг по мясу»). Значение китайского фразеологизма можно определить как «собутыльник; приятель», то есть в прямом смысле – друг, чтоб выпить и поесть». Такой «друг» появляется лишь тогда, когда у вас есть что-то интересное и вкусное, а когда вам понадобится помощь, он предпочтет остаться в стороне.

Сходными по образности и значению являются славянские ФЕ: русская *на безрыбье и рак рыба*, украинская *на безриб'ї (на безвідді) і рак риба*, польская *na bezrybiu i rak ryba* и китайское выражение *無魚，蝦也好* (*досл.* «когда нет рыбы, креветка – тоже хорошо» [1]). Общее значение данных ФЕ – «за неимением лучшего, приходится довольствоваться малым; надо быть довольным тем, что уже имеешь, это лучше, чем ничего не иметь». В связи с этим также вспомним близкую по значению русскую пословицу *Лучше синица в руке, чем журавль в небе*.

Продолжая тему морепродуктов, приведем еще один расхожий китайский фразеологизм, относящийся к семантическому полю «обман», *目睛糊蜊仔肉* – в дословном переводе «глаза залепились мякотью корбикул» (корбикулы – вид моллюсков), поэтому человек не может «хорошо видеть», адекватно воспринять и понять, что происходит на самом деле, т. е. значение ФЕ – «ввести кого-л. в заблуждение» [1]. В украинском языке в подобной ситуации, как правило, говорят, *бачили очі, що купували[, їжте хоч повилазьте!]*, которое употребляется в схожей ситуации (семейные проблемы между женой и мужем и шире – любые проблемы, связанные с чьим-либо собственным выбором).

Другой частотный русский фразеологизм – *кашу маслом не испортишь* (то есть «необходимое, полезное никогда не вредит и в излишне большом количестве» [11, с. 213]), имеющий параллели и в других славянских языках, например: сербский / хорватский фразеологизм *nemožetekvaritikašusamaslacem*, чешский *ne budete kazit kaši s máslem*, словацкий *ne budete kaziť kašu maslom*, польский *nie zepsujes z owsianki masłem* (отметим, что в польском основа метафорической модели ФЕ более «конкретизирована» – «овсянка, <u>*овсяная*</u> каша») – также имеет параллель с китайским выражением *多多益善，禮多人不怪，油多菜不壞* (*досл.* «на избыток церемоний не обижаются, от избытка масла еда не портится»), употребляющимся в аналогичном значении [1].

Близко русскому (и славянскому) в китайской культуре представление о неприхотливой, скудной еде, ср. рус. *сидеть на хлебе и воде* («резко ограничивать себя в пище» [5, с. 714]), *перебиваться с хлеба на воду, перебиваться с хлеба на квас* («бедствовать, жить впроголодь» [5, с. 713), укр. *перебиватися з хліба (з юшки) на воду (на сіль, на квас)*, пол. *żyć o chlebie i wodzie*, чеш. *žít o chlebu a vodě*, словац. *žiť o chlebe a vode*, срб. *живети од хлеба и воде*,хорв.*živjeti na (o) kruhu i vodi, živjeti s kruhom i vodom*. В китайской ФЕ *粗茶淡飯* с близким, хотя не вполне тождественным значением – «питаться скромно, жить экономно»; «неприхотливая еда» – в основе метафорической модели так же, как и в славянских ФЕ, заложены образы самой простой и дешевой пищи – чая и каши (*досл.*«плохо заваренный чай и жидкая каша» [1]).

Рассмотренные примеры демонстрируют, что, несмотря на разницу культур и традиций, на порой значительно отличающийся, по сравнению со славянским мировоззрением, философский взгляд на мир представителей китайской культуры, во «фразеологической картине мира» обнаруживаются очевидные параллели и в выражаемых значениях, и в метафорических основах ФЕ, равно как и характерные отличия в семантике, образности и компонентном составе ФЕ.

В целом, можно констатировать, что пищевой, или кулинарно-гастрономический, дискурс занимает одно из ведущих мест в метафорической системе образов фразеологических единиц в системе китайской и

славянской фразеологии, а фразеологизмы, относящиеся к данному коду, отражают многие ценностные и философские установки представителей этих культур.

Литература

1. Большой китайско-русский словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://bkrs.info/
2. Ковшова М. Л. Лигвокультурологический метод во фразеологии, Коды культуры. – М.: Книжный дом "ЛИБРОКОМ", 2012. – 456 с.
3. Кузнецова И. В. Образ мака в славянской фразеологии // Проблемы языковой картины мира на современном этапе: сб. ст. по материалам Всерос. науч. конф. молодых ученых. Вып. 6. – Н. Новгород: Нижегород. гос. пед. ун-т, 2007. – С. 169–174.
4. Лутовинова И. С. Слово о пище русской. – СПб.: «Авалон», «Азбука-классика», 2005. – 288 с.
5. Мокиенко В. М., Никитина Т. Г. Большой словарь русских поговорок. – М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2007. – 784 с.
6. Николаева Е. К. Пищевые образы в устойчивых сравнениях // «Устойчивые сравнения в системе фразеологии». – СПб.: Грайфсвальд, 2016. – С. 152–158.
7. Розанова Н. Н., Китайгородская М. В., Долешаль У., Вайс Д. и др. Еда по-русски в зеркале языка. – М.: РГГУ; ИРЯ РАН, 2013. – 586 с.
8. Савченко А. В. Тайваньская жизненная философия в «кулинарно-фразеологическом» зеркале (с параллелями в славянских языках). Коммуникативные исследования. – 2018. – № 2 (16). – С. 182–196.
9. Савченко А. В., Хмелевский М. С. Меню у славян как отражение культуры («под фразеологическим соусом»). Slavica Formosana I. Гуманитарные ценности в славянских языках и культурах: сборник научных трудов VI Международной научной конференции «Современные проблемы славянский филологии: Гуманитарные ценности в славянских языках и культурах», I. – Тайбэй, 2016. – С. 235. – 264 с.
10. Словарь русской пищевой метафоры. – Том 1, Блюда и продукты питания / сост. А. В. Боровкова, М. В. Грекова, Н. А. Живаго, Е. А. Юрина; под ред. Е. А. Юриной. – Томск, Изд-во Том.ун-та, 2015. – 428 с.
11. Федосов И В., Лапицкий А. Н. Фразеологический словарь русского языка. – М.: «ЮНВЕС», 2003. – 608 с.
12. Юрина Е. А. Вкусные метафоры: пищевая традиция в зеркале языковых образов. – Кокшетау, 2013. – 238 с.
13. Юрина Е. А., Балдова А. В. Пищевая метафора в процессах концептуализации: категоризации и вербализации представлений о мире // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2017. – № 48. – С. 98–115.
14. Ян Юй, Головня А. И. Репрезентация концепта еда в китайской и русской культурах // Карповские научные чтения: сб. науч. ст. Вып. 8. Ч. 2. – Минск, 2014. – С. 154 –162.

УДК 378.147

Т. Н. Семенова

ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЛОГОПЕДИЯ: К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ

Аннотация. В статье представлены требования к результатам освоения дисциплины “Филологическое обеспечение профессиональной деятельности” на факультете дошкольной и коррекционной педагогики и психологии Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева, а также основное содержание разделов данного курса.

Ключевые слова: лингвистическая подготовка логопедов, филологическое обеспечение профессиональной деятельности логопеда.

T. N. Semenova

LINGUISTICS AND SPEECH THERAPY: THE FORMATION OF LINGUISTIC COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS-SPEECH THERAPISTS

Annotation. The article presents the requirements for the results of the development of the discipline "Philological support of professional activity" at the faculty of preschool and correctional pedagogy and psychology of the Chuvash state pedagogical University. I. Ya. Yakovlev, as well as the main content of the sections of this course.

Keywords: linguistic training of defectologists, philological support of professional activity of defectologist.

Компетентностный подход к высшему образованию выдвигает на первый план не только

информированность обучающегося, но и умения разрешать проблемные ситуации, возникающие в профессиональной деятельности, овладение студентами необходимыми для этой деятельности способами и приемами, т. е. лингвометодической компетентностью.

Лингвометодическая компетентность – это способность эффективно решать коррекционно-развивающие задачи в области обучения родному языку и развития речи детей с особыми образовательными потребностями на основе системы знаний о родном языке и речевом онтогенезе через понимание метапредметной функции родного языка, его статуса как явления национальной культуры, а также это сформированность мотивационно-ценностных ориентаций учителя-логопеда как специалиста, обладающего высокой духовно-нравственной и речеязыковой культурой.

В Федеральном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (логопедическое) образование», утвержденного приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от № 123 от 22.02.2018, года предусмотрены учебные дисциплины, которые не только способствуют расширению системы знаний школьного курса русского языка, но и помогают будущим дефектологам освоить специальные предметы лингводидактической направленности. На факультете дошкольной и коррекционной педагогики и психологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева одной из таких дисциплин является «Филологическое обеспечение профессиональной деятельности».

Процесс изучения дисциплины направлен на формирование следующих компетенций: способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах) (УК-4) и способность осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний (ОПК-8).

В результате изучения дисциплины студент должен знать: различные формы и виды устной и письменной коммуникации на русском и родном языках; особенности и закономерности речеязыкового развития обучающихся разного возраста, в том числе с ограниченными возможностями здоровья; уметь использовать языковые средства для достижения профессиональных целей на русском и родном языках; свободно воспринимать, анализировать и критически оценивать устную и письменную деловую информацию на русском, родном и иностранном(ых) языке(ах) в процессе профессиональной коммуникации; осуществлять научно-методическое обоснование процесса образования обучающихся с ОВЗ с точки зрения современного языкознания.

В результате освоения данной дисциплины будущие логопеды должны овладеть системой норм русского литературного языка, родного языка и нормами иностранного(ых) языка(ов); навыками выстраивания стратегии устного и письменного общения на русском, родном и иностранном(ых) языке(ах)в рамках межличностного и межкультурного общения в процессе организации коррекционно-образовательной деятельности; методами и приемами анализа педагогической ситуации, профессиональной рефлексии на основе лингвистических научных знаний.

На аудиторных занятиях по дисциплине «Филологическое обеспечение профессиональной деятельности» на факультете дошкольной и коррекционной педагогики и психологии ЧГПУ им. И. Я. Яковлева будущие логопеды изучают 4 основных раздела. В рамках раздела “Сущность языка и формы его существования” студенты рассматривают язык как синтез звука и мысли, соотносят речевую деятельность и язык как средство ее осуществления. В содержании данного раздела дисциплины раскрывается понятие о языковой способности, ее компонентах и уровнях (фонетико-фонологический, морфемно-морфологический, лексико-семантический, синтаксический. Студенты вспоминают основные единицы языка и формы их существования, нормы современного русского литературного языка, особенности парадигматических и синтагматических отношений единиц языка.

В разделе, посвященном речевой функциональной системе и психолингвистическим основам теории речевой деятельности, будущие логопеды разбирают структуру речевой деятельности, анализируют ее единицы и элементы, знакомятся с лингвистическими и паралингвистическими средствами речи и ее функциями. В связи с тем что восприятие речи является сложной перцептивной мыслительной и мнемонической деятельностью, отдельной темой выделяется изучение речи в системе психических процессов, особенно относительно развития мышления у детей в норме и при патологии развития. Раскрываются модели порождения речевого высказывания.

Особую значимость имеет раздел о роли филологических знаний для коррекционно-педагогической деятельности. Если лингвистическая подготовка филологов направлена на овладение студентами закономерностями языка, то для логопедов русский язык является средством коррекционно-педагогического воздействия на особенности развития детей с ОВЗ. Они ориентированы преимущественно на изучение нарушений норм речеязыкового развития детей, поэтому филологическое обеспечение профессиональной деятельности как учебная дисциплина является для будущих логопедов значимой областью знаний. Действительно, не зная особенностей онтогенеза и функционирования речеязыковой системы, очень затруднительно эффективно осуществлять работу по преодолению речевых нарушений у детей с ОВЗ.

Студенты анализируют особенности овладения языком и речью детьми в норме и при нарушениях развития. На конкретных примерах знакомятся с артикуляционными и орфоэпическими трудностями в освоении различных звуков и их сочетаний детьми раннего и дошкольного возраста. Так, у ребенка сначала развивается восприятие речи, ребенок реагирует на звуки и речь близких, различает интонации, воспринимает основные фонологические противопоставления родного языка. Развитие продуцирования речи начинается с крика новорожденного, затем формируется гуление (1–3 мес.), лепетные слоги (4–6 мес.), лепетные цепи (6–8 мес.), лепет с расподобленными слогами (8–12 мес.) и возникает имитация некоторых звуков. В год-два идет становление фонематического слуха, а также дети усваивают систему не только гласных фонем, но и многих согласных. Возникает лепет с интонацией предложения, однако наблюдается слоговая элизия, пропуск отдельных согласных, добавление гласных, упрощение любых кластеров согласных, замены звуков, метатезис. На четвертом году жизни наблюдаются типичные замены лишь согласных, сложных для артикуляции (ч, ш, ж, щ, р, р`, л, л`), которые должны пройти к 5-6 годам.

Студенты изучают особенности овладения лексической системой языка в онтогенезе дошкольников. Они узнают, что в 8–9 месяцев у ребенка, развивающегося в норме, уже должны появляться первые слова в пассивном лексиконе, а к 8–12 мес. – в активном. Начальный лексикон на втором году жизни состоит из протослов, слов языка нянь, нормативных слов и застывших фраз, наблюдается значительный разрыв между пассивным и активным словарем до возникновения так называемого “лексического взрыва”. Кроме того, в 2 года имеет место лексико-семантическая сверхгенерализация, детская омонимия и игровые переименования. После 3 лет слова языка нянь, протослова, застывшие фразы и лакуна между пассивным и активным лексиконом исчезают, выстраиваются родо-видовые иерархии. С 4 до 7 лет усваиваются родо-видовые отношения, совершенствуется синонимия, антонимия, многозначность и омонимия, появляются абстрактные существительные и фразеологизмы, увеличивается количество лексико-семантических инноваций, расширение (сужение) значения, образование переносных значений путем метафорических и метонимических переносов и др.; ассоциативное смешение паронимов, антонимов и др.

В рамках вышеобозначенной учебной дисциплины бакалавры анализируют особенности освоения детьми грамматического строя русского языка. К примеру, первые существительные, глаголы, качественные прилагательные, местоимения различных разрядов, наречия, числительные появляются на втором году жизни, а чуть позже – первые грамматические категории: падеж, число сущ., время, число, лицо, род глагола. В 2 года возникают первые формообразовательные инновации, окказиональное конструирование основы глагола; унификация основы существительного и глагола (сохранение неподвижности ударения), устранение чередований согласных и беглых гласных, супплетивизма, наращений основы. К 3 годам дети усваивают различные части речи мужского и женского рода 1 и 2 склонения, однако пока делают ошибки при употреблении существительных среднего рода 3 склонения. Могут смешивать одушевленные и неодушевленные существительные, их окончания (им.п. мн.ч., род.п. мн.ч., тв.п. ед.ч., пр.п. ед.ч.), смешивают окончания сущ. р.п. мн.ч. и предл. п. мн.ч.; образовывают недостающие формы числа сущ. pluralia/singularia tantum; делают ошибки в словосочетаниях с числительными. К четырем годам растет количество инноваций в речи детей референциального речевого стиля при усвоении формальной стороны различных грамматических конструкций, связанных с унификацией основы и с неверным выбором формообразующего аффикса, внутрипадежное смешение окончаний существительных разных склонений; ненормативное склонение несклоняемых и разносклоняемых существительных; окказиональное образование родовых пар у существительных; окказиональное образование сравнительной степени прилагательных и наречий; смешение окончаний глаголов, суффиксов императива; суффиксов причастий; окказиональное образование видовых пар глагола. После 5 лет аграмматизмов становится все меньше, но дольше всего сохраняются в речи следующие инновации: унификация ударения; смешение окончания род.п. мн.ч.; смешение окончаний р.п. мн.ч. и предл. п. мн.ч.; образование форм числа существительных pluralia/singularia tantum; ненормативное склонение несклоняемых и разносклоняемых существительных; образование окказиональных родовых пар у существительных общего рода, зоонимов, у существительных м.р., обозначающих лицо по профессии; окказиональное образование сравнительной степени прилагательных; ненормативное склонение числительных; образование окказиональных видовых пар глагола, окказиональное образование причастий.

Также студенты получают знания об онтогенезе синтаксической стороны речи детей: до 2 лет в речи ребенка преобладают голофразы и двусловные высказывания "телеграфного стиля", а после – 3-4-хсловные предложения со специфическим порядком слов, часто со словами *вот, это, какой, пусть, давай.* К трем годам появляются 2-3-хсловные предложения со склоняемыми и спрягаемыми словами без предлогов либо с протопредлогами. Постепенно они распространяются за счет однородных членов без союзов и с союзами, сравнительных оборотов с союзом *как.* К четырем годам возникают сложные бессоюзные предложения (со значением противопоставления), сложные фразы с прямой речью, сложносочиненные сообщения с союзами *и, а, а то,* сложноподчиненные с союзами *какой, что, когда, где, который, потому что, чтобы, если.* Дети учатся использовать вводные слова (наверно, конечно). Постепенно развивается связная диалогическая речь за счет пересказывания простых сказок и рассказов и

игровых квазидиалогов. При этом в течение старшего дошкольного возраста сохраняются синтаксические ошибки, неверное употребление предлогов, неверный выбор падежа. К 7 годам нейротипичные дети способны сочинять собственные сказки и стихи.

Изучая лингвистические основы методики развития монологической и диалогической устной речи детей как форм существования языка, студенты знакомятся с понятием связной речи и ее значением для развития ребенка, в том числе и с ОВЗ. Они приобретают знания о группах диалогических умений, о требованиях к диалогической речи по возрастным группам, о специфике развития монологической связной речи у дошкольников с ОВЗ на разных этапах онтогенеза.

При обсуждении лингвистических основ методики обучения грамоте будущие логопеды изучают этапы обучения грамматике и правописанию в общеобразовательной школе для обучающихся с ОВЗ с помощью звукового аналитико-синтетического метода. Студенты получают знания о содержании добукварных занятий, этапах работы по букварю. Знакомятся с методикой изучения основ фонетики и графики при ознакомлении с особенностями звуков и букв, методикой работы над первоначальными языковыми обобщениями в области фонетики, лексики, словообразования, морфологии, синтаксиса в коррекционной школе.

Раздел “Лингвистические основы методики работы с художественной литературой” предполагает усвоение знаний и умений по лингвистическому анализу художественного произведения для более эффективного восприятия и понимания его содержания обучающимися с ОВЗ. Студенты разбирают основные этапы работы над художественным произведением и методические основы работы над идеей литературного произведения в соответствии со спецификой литературного материала (методика чтения сказок, методика чтения басен, методика чтения стихотворений).

Таким образом, требования к филологической подготовке будущих специалистов логопедического профиля повышают уровень их лингвориторической и общепрофессиональной компетентностей.

Литература

1. Алмазова А. А. Пути совершенствования лингвистической подготовки студентов-логопедов в свете стандартизации высшего логопедыческого образования // Преподаватель XXI века. – 2010. – № 1–1. – С. 19–26.
2. Елисеева М. Б. Речевой онтогенез, взгляд лингвиста // Логопед. – 2005. – № 4. – С. 11–18.

УДК 811.161.1 , 347.176.2 , 37.02

П. А. Спирочкина

СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ РКИ КАК УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

Аннотация. Статья посвящена анализу моделей иноязычной коммуникативной компетенции и возможностей использования рассмотренных моделей в методике преподавания русского языка как иностранного.

Ключевые слова: русский как иностранный, общеевропейские компетенции владения иностранным языком, иноязычная коммуникативная компетенция, модель коммуникативной компетенции.

P. A. Spirochkina

STRUCTURAL COMPONENTS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AS AN ACADEMIC SUBJECT

Annotation. The article is devoted to analysis of foreign-language communicative competence models and possibilities of applying them in teaching Russian as a foreign language.

Keywords: Russian as a foreign language, common European framework of reference, foreign-language communicative competence, communicative competence model.

Теория и практика преподавания иностранных языков в современном образовательном пространстве руководствуются системой общеевропейских компетенций владения иностранным языком. Эта система компетенций была разработана Советом Европы для унификации методов обучения и оценки уровней владения иностранными языками для европейских граждан между 1989 и 1996 годами. Содержание и структура обучения европейским иностранным языкам были неоднократно изучены. Для русского языка как иностранного единая система обучения и оценки только разрабатывается.

В теории преподавания русского как иностранного много внимания уделено вопросам методики, однако редко упоминается структура приобретаемых компетенций. Так как методика РКИ относится к дидактике иностранного языка, в обучении русскому как иностранному также следует ориентироваться на общеевропейскую систему.

Общеевропейские компетенции владения иностранным языком провозглашают деятельностный подход, способом реализации которого является коммуникативная компетенция. Именно развитие у обучающихся коммуникативной компетенции принято за основную цель обучения иностранным языкам в рамках общеевропейских компетенций, что переходит в целеполагание современного государственного образовательного стандарта РФ.

В системе общеевропейских компетенций владения иностранным языком коммуникативная компетенция включает в себя три компонента: *лингвистический; социолингвистический; прагматический*.

Лингвистический компонент объединяет в себе все языковые навыки в области грамматики, фонетики и лексики. Социолингвистический компонент коммуникативной компетенции дополняет общеязыковой фон лингвистическими знаниями о национально-культурных особенностях общения с представителями иного лингвосоциума. Прагматический компонент содержит навыки, умения и знания о конкретной ситуации, в которой осуществляется общение.

Таким образом, как и в случае с русскоязычными обучающимися, студенты, осваивающие русский как иностранный, в процессе обучения должны усвоить не только языковой компонент, но и навыки владения дискурсом на русском, «комплекс неких экстралингвистических, социокультурных знаний, умений и навыков» [3, с. 99].

Структура иноязычной коммуникативной компетенции зависит от конкретной модели. Наиболее известные модели разработаны зарубежными учеными Делл Хаймсом, ван Эком, М. Кэналь, М. Свейн, С. Савиньон и отечественными авторами В. В. Сафоновой, И. Л. Бим.

Первой из перечисленных моделей стала модель Хаймса (1962, 1967). Он, критикуя подход Хомски, первым высказался о многокомпонентности коммуникативной компетенции. Хаймс подчеркивал важность контекстуальности процесса общения. По Хаймсу, иноязычная коммуникативная компетенция состоит из грамматической, психолингвистической и социокультурной компетенций.

Авторы М. Каналь и М. Свейн (1980) включили в иноязычную компетенцию грамматический, социолингвистический и стратегический (вербальные и невербальные коммуникативные стратегии) компоненты.

Тремя годами позже Майкл Каналь пересмотрел предложенную им со Свейном модель и дополнил ее дискурсивным компонентом. Каналь определил дискурсивную компетенцию как «умение сочетать грамматические формы для достижения единства письменного или устного текста посредством правильной структуры и ясности изложения мыслей» [1, с. 40].

В модели С. Савиньон иноязычная коммуникативная компетенция состоит из грамматического, социолингвистического, дискурсивного и компенсаторного компонентов. Ван Эк в 1986 году предложил модель, содержащую лингвистический, социолингвистический, социальный, социокультурный, речевой и компенсаторный компоненты.

Ученые Цельсе-Мурсиа, Дорней и Таррел (1995) разработали модель, включающую в себя лингвистический, стратегический, социокультурный, дискурсивный и акциональный компоненты. Под акциональным компонентом понимается компетентность в передаче и понимании коммуникативного намерения, то есть сопоставление практического намерения с лингвистической формой, основанное на знании словесных схем, несущих иллокутивную силу (речевые акты и наборы речевых актов). Позднее, в 2007 году, Цельсе-Мурсиа самостоятельно доработал модель, добавив в нее интеракциональный и шаблонный компоненты.

Наиболее поздней является модель Литтлвуда (2011). Она состоит из лингвистического, дискурсивного, прагматического, социолингвистического и социокультурного компонентов. Литтлвуд, как и многие авторы до него, взял за основу модели Каналь и Свэйна (1980) и Каналь (1983), добавив пятый компонент и адаптировав терминологию, предложенную более ранними авторами-разработчиками.

Наиболее известные модели отечественной лингводидактики разработаны В. В. Сафоновой и И. Л. Бим. Модель В. В. Сафоновой (1996) содержит социолингвистическую, предметную, общекультурную и лингвострановедческую компетенции. И. Л. Бим (2002) выделяет языковой, речевой, социокультурный, компенсаторный и учебный компоненты.

По сути, все авторы компонентной структуры иноязычной коммуникативной компетенции единообразно обозначают объем знаний, умений и навыков, приобретаемых в процессе изучения иностранного языка. Различается лишь объем каждого отдельно взятого понятия, что является «терминологическим спором между вариантами определения и называния различных компетенций» [2, с. 72].

Формально единое мнение на структуру иноязычной коммуникативной компетенции отсутствует, однако все модели содержат в себе компоненты, включающие:

- лингвистические знания о системе иностранного языка. Некоторые авторы говорят о грамматической компетенции, другие, подчеркивая важность и других разделов языка и дополняя содержание лексическим, семантическим, грамматическим, фонологическим, орфографическим, орфоэпическим компонентами, говорят о языковой или лингвистической компетенции;

• знания о культурных особенностях страны изучаемого языка (что является соблюдением обязательного принципа коммуникативно-деятельностного подхода соизучения языка и культуры), включаемые разными авторами в социокультурную или социолингвистическую компетенцию;

• умение вести общение с учетом конкретной языковой ситуации;

• коммуникативный или дискурсивный компонент, владение которым позволяет создавать связные, структурированные устные и письменные тексты.

Все это в равной степени относится и к русскому языку как иностранному. Преподавание РКИ также должно осуществляться с позиции коммуникативного-деятельностного подхода. Для определения структуры иноязычной коммуникативной компетенции, освоение которой принято за цель изучения РКИ, можно взять любую из рассмотренных моделей. Мы в своём исследовании возьмем за основу модель, разработанную Цельсе-Мурсиа в 2007, как наиболее детально раскрывающую сущность компетенции.

Таким образом, структура коммуникативной компетенции применительно в РКИ:

• лингвистический компонент, включающий в себя знания всех разделов русского языка;

• дискурсивный, касающийся отбора, упорядочивания и выстраивания в определенном порядке слов, структур, предложений и фраз с целью достижения целостности, связности и логичности письменного или устного текста с учетом типа высказывания, ситуации общения.

• интеракциональный, включающий паралингвистическую, разговорную и акциональную компетенции;

• социокультурный компонент, включающий в себя в том числе и социолингвистическую субкомпетенцию;

• стратегический, содержащий знания о коммуникативных стратегиях и умение пользоваться ими;

• шаблонный, относящийся к клишированным, заранее подготовленным фразам, используемым в повседневной коммуникации.

Таким образом, методика преподавания РКИ в русле преподавания его как иностранного строится на основе общеевропейского подхода к преподаванию иностранных языков, которого российское образование придерживается после принятия Болонской конвенции. История развития взглядов на структуру иноязычной коммуникативной компетенции началась вместе с возникновением самого термина «иноязычная компетенция» и продолжается до сих пор. Построение процесса обучения РКИ с учетом предложенных в модели Цельсе-Мурсиа компонентов позволит разработать содержание обучение наиболее сбалансированно, с учетом потребностей студентов на всех уровнях владения языком.

Литература

1. Eghtesadi A. R. Models of Communicative Competence, Implications for Language Teachers and Teacher Educators // ROSHD FLT Journal, 2017. – Vol. 31, № 3. – P. 40–28.

2. Белякова Е. А. Иноязычная коммуникативная компетенция как цель обучения будущего учителя иностранного языка // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота, 2011. – № 2 (45). – С. 70–73.

3. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лигводидактика и методика: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 336 с.

УДК 808.51

М. В. Субботина

ПОЛИКУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ: НЕОБХОДИМОСТЬ И ОПЫТ ПРОИЗНЕСЕНИЯ УБЕЖДАЮЩЕЙ РЕЧИ В РИТОРИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ АПОСТОЛА ПАВЛА

Аннотация. В статье рассматриваются специфические технические приемы создания убеждающей речи в зависимости от культурного архетипа слушателей.

Ключевые слова: риторическая композиция, речевая эмоция, нарратив.

M. V. Subbotina

POLYCULTURAL DIALOGUE: THE NECESSITY AND EXPERIENCE OF PRESENTATION A CONVINCING SPEECH IN THE RHETORICAL PRACTICE OF THE APOSTLE PAUL

Annotation. The article reveals specific technical methods for creating convincingspeech depending on the cultural archetype of the audience.

Keywords: rhetorical composition, speech emotion, narrative.

В мировой культуре риторическая практика апостола Павла стала прецедентом воздействия личности на социум. В частности, одним из событий, совершенных по этому прецеденту, может рассматриваться Октябрьская революция в России. В современном иврите существует построенная на игре слов поговорка: «Иисус создал секту внутри иудаизма, а Павел превратил её в религию» [5, с. 16].

Риторическая практика апостола Павла приходится на I век н. э. Местом практики является Римская империя. Необходимость, обусловившая пафос всей риторической деятельности Павла, – проповедь Иисуса Христа.

Геополитическая среда, в которой разворачивается деятельность Павла, характеризуется противостоянием мировоззрений внутри Римской империи, римско-эллинского и иудейского. Фокус риторического противостояния – в употреблении слова «Господь».

1) для эллинов – сначала – это вежливое обращение к кому угодно; потом – вместе с римлянами – это обращение к императору, император, правящий миром, – наивысшее божество; господь – это император;

2) для иудеев Господь – это единый Бог, Творец неба и земли, с Которым избранный Им народ состоит в Завете, вассальном договоре – не ходить вслед других богов и за это иметь право на обладание Землей Обетованной.

Такое взаимоисключающее словоупотребление, поддерживаемое с обеих сторон специфическими системами образования, Тора у иудеев, Квинтилиан (младший современник Павла), Цицерон, Аристотель у римлян и эллинов – с одной стороны, создавало весьма нелёгкий modus vivendi, а с другой – обусловливало особенности восприятия информации каждой из аудиторий в зависимости от ее принадлежности к тому или иному культурному типу.

Анализ всякого высказывания начинается с раскрытия формулы «кто? – кому? – что? говорит».

В нашем случае ответ на средний вопрос формулы – «кому?» –«два типа аудитории, греко-эллинская и иудейская».

– «Кто?»

– Иудейский раввин фарисей Савл / Павел, имеющий двойное гражданство, полноправный римский гражданин (гражданство перешло ему от отца, и таковых в империи было немного) и гражданин города Тарса (Киликия) – крупнейшего центра эллинистической культуры. Будучи в составе Римской империи, Тарс обладал правами внутренней автономии.

Двойное имя – Савл / Павел – может быть объяснено римской традицией: нигде нет указания, что имя Павел иудейский раввин получил по факту обращения из гонителя Иисуса Христа в Его проповедника. Классическая римская система имен включала 3 имени: 1) преномен (личное первое имя), 2) номен (родовое имя), 3) когномен (прозвище, которое указывало на личную особенность человека, могло передаваться по наследству и становиться фамилией).

Преномен Саул / Савл дано, очевидно, в честь пращура апостола по Вениаминову колену – первого еврейского царя, который «от плеч своих был выше всего народа» [1, 1 Царств 9,2].

В греческом языке звуковой образ «Савл» неблагозвучен, греческое прилагательное «савлос» означает походку с вихлянием бёдрами. Когномен Паулюс / Павл – «маленький, низкорослый» (в детстве Павел был болезненным и в росте не преуспевал) – нейтрализует речевую физиологическую эмоцию в греко-римской аудитории и одновременно фонетически сближен с еврейским именем.

Имея двойное имя, Павел настоятельно подчеркивал свою еврейскую идентичность и только в крайних случаях прибегал к римской идентичности. Родившись в Тарсе, бывшем наряду с Афинами и Александрией крупным образовательном центром, хранившим память о Цицероне, наместнике Киликии в I в. до н. э., был отправлен отцом в Иерусалим – получать образование в раввинистической традиции, суть которой – найти своего учителя, сидеть у его ног в пыли, внимать и изучать Тору. Ключевая характеристика того типа иудеев, к которым принадлежал Павел, – ревность, быть безраздельно преданным Торе, делать всё, чтобы сбросить языческое иго, которое оскверняет Израиль и лишает его обетованной свободы, не останавливаться в этом намерении ни перед каким насилием.

Суть обращения Павла из гонителя в проповедника Христа – он, раввин Савл, фарисей, признал в Иисусе из Назарета обетованного Мессию.

Речемыслительный механизм этого мировоззренческого обновления – в метафоризации первого понятия в триаде иудейского исповедания: «един Бог – един народ Божий – едино будущее Израиля и всего мира». Термин «Господь» стал семантическим основанием для отождествления именований «един Бог» и «Иисус Христос», «един Бог = Иисус Христос – един народ Божий – едино будущее Израиля и всего мира». Единый Бог открылся в человеческом облике Иисуса. И это открытие произошло на кресте. Доказательством тому, что Иисус Христос есть Мессия, что это Сам Господь вторгся в тварный мир, – Воскресение Распятого. Принятие речемыслительного тождества «един Бог = Иисус Христос» ведет к изменению в

психофизической природе принявшего. Изменённый психофизически человек может быть вознесен в жизнь вечную, может стать сопричастником Христа.

Для сравнения – высказывание Руссо: «Друзья мои, это не выдумки. Факты о Сократе, в существовании которого никто не сомневается, имеют куда худшее обоснование, чем события, описанные в Новом Завете» [5, с. 53].

Проповедь Иисуса как единого Бога (третий член формулы – «что говорит?») составляет общий пафос всех речей Павла на протяжении 30 лет его апостольской деятельности вплоть до его мученической кончины (≈ в 66, 67 или 68 году).

Как строил свои речи Павел в зависимости от культурно-мировоззренческого типа аудитории?

Сравним две речи Павла, приводимые евангелистом Лукой в Деяниях Апостолов: речь в синагоге в Антиохии (XIII, 16 – 41) и речь в ареопаге в Афинах (XVIII, 22 – 31).

Речь в Антиохийской синагоге – первый в риторической практике Павла опыт проповедования Иисуса Христа аудитории, пребывающей в понятиях Ветхого Завета. Во время субботней службы было принято читать вслух из Пятикнижия и из пророков. Очевидно, Павел и его спутник Варнава представились начальникам синагоги до начала службы, и раввина, прославившегося своим образованием и своей ревностью, пригласили поделиться с народом словом наставления.

Речь Павла характеризуется несколькими нарративными плетениями и чётко разделена на три части троекратным обращением к слушателям:

1) «мужи Израильтяне и боящиеся Бога! Послушайте» (16);

2) «Мужи братия, дети рода Авраамова, и боящиеся Бога между вами! вам послано слово спасения сего» (26);

3) «Итак, да будет известно вам, мужи братия, что ради Него возвещается вам прощение грехов» (38).

Общий нарратив всех обращений полностью облекает развитие взаимоотношений Бога и избранного Им народа, «боящиеся Бога → боящиеся Бога, вам послано слово спасения → мужи братия, вам послано ради Него».

Первую часть (стихи 16 – 25) Павел строит как нарративный текст, представляющий собой последовательную историческую выборку событий пребывания иудеев в Завете с Богом (где каждое событие отмечено засвидетельствованным пророками прямым диалогом Бога со своим избранным народом). Начинается этот перечень с пребывания иудеев в земле Египетской. Далее называются 40 лет скитания в пустыне, истребление семи народов земли Ханаанской и передача этой земли в наследие израильтянам, долгий период управления Израиля судьями, смена судей царем Саулом, передача царских полномочий Давиду. Завершают этот перечислительный событийный ряд современные слушателям имена-события в истории Израиля: потомок Давида – Иисус Христос, обетованный Спаситель Израиля, и указавший на Иисуса пророк Иоанн Креститель (Иоанн Предтеча).

Тема второй части (стихи 26–37) – выделение из детей рода Авраамова двух групп:

1) жители Иерусалима, которые вместе со своими начальниками «не найдя в Нем никакой вины, достойной смерти, просили Пилата убить Его» и, свершив казнь, «положили Его во гроб», и

2) свидетели Его воскресения и благовествующие Его воскресение.

Завершается вторая часть, подобно завершению первой, обращением к имени Давида и его потомку, потомок Давида противопоставляется своему пращуру как не увидевший тления.

Третья часть (стихи 38 – 41) – предупреждение единоплеменников о неосторожности пребывания в чувстве презрения к Иисусу Христу и, как следствии из этого чувства, – лишении прощения грехов и исчезновении в тлении.

В Талмуде большое значение придается «этике побуждения». В изречениях отцов (Пирке Абот) приводится дискуссия о том, что должно искать человеку, благочестивого суждения, благочестивого компаньона, благочестивого соседа или способности видеть причинные связи. И рабби Елиазар отвечает, благого сердца! [5, с. 20]

Подобно тому, как каждая часть начинается обращением, являющимся звеном в цепи отношений «избранный народ – Един Бог», так каждая часть завершается нарративным звеном в развитии имени-события «Иисус»:

1) «потомок Давида»;

2) «Тот, Которого Бог воскресил, и Тот, Кто не увидел тления»;

3) «Тот, Которым (! единственно) оправдается каждый из вас и всякий верующий».

Общий модуль в нарративе всех завершений – убедить в том, что человек Иисус и есть Един Бог:

1) свидетельство о Нем современного слушателям пророка Иоанна,

2) будучи распят, Иисус не увидел тления,

3) личное знание Павла, пламенеющее в его сердце с момента личной встречи с Иисусом, только приняв Иисуса сердцем, можно спастись – не пропасть в тлении. Других средств нет.

Сложение всех нарративов: 1) начал, 2) завершений каждой части, 3) исторической выборки первой части – принуждает каждого слушателя к личной ответственности за неизбежный выбор, в какую из групп войти лично ему – выберешь

тех, кто «не найдя в Нем никакой вины, достойной смерти», «положили Его во гроб»,

или

тех, кто благовествует Его Воскресение.

То есть каждый сам должен выбрать личное воскресение или личное тление.

Все речемыслительные пассажи речи Павла в синагоге в Антиохии сводятся в фокус актуализации речевой эмоции страха.

По правилам классической греко-римской риторики речевая эмоция страха, как неприятная и трудная для самочувствия, должна быть нейтрализована положительными эмоциями. Для рафинированной в риторических упражнениях аудитории ценным представляется переживание наиболее технически сложных речевых эмоций – эстетической и логической.

Именно создание этих эмоций характеризует речь Павла в ареопаге в Афинах.

Подобно речи в синагоге, Павел произносит свою речь в ареопаге с позиции отвечающего. Но в противоположность синагоге здесь к нему относятся с презрительной иронией «высоколобых».

«**16** Павел возмутился духом при виде этого города, полного идолов. **17** Итак, он рассуждал в синагоге с Иудеями и с чтущими *Бога*, и ежедневно на площади со встречающимися.

18 Некоторые из эпикурейских и стоических философов стали спорить с ним; и одни говорили: «что хочет сказать этот суеслов?», а другие: «кажется, он проповедует о чужих божествах», потому что он благовествовал им Иисуса и воскресение. **19** И, взяв его, привели в ареопаг и говорили: можем ли мы знать, что это за новое учение, проповедуемое тобою? **20** Ибо что-то странное ты влагаешь в уши наши. Посему хотим знать, что это такое? **21** Афиняне же все и живущие *у них* иностранцы ни в чем охотнее не проводили время, как в том, чтобы говорить или слушать что-нибудь новое» (Деяния 17,16–21).

Здесь «суеслов» – от греч. «спермологос» – «подбирающий семена»; апостола сравнивают с птичкой, клюющей семена там и здесь, так называли человека, нахватавшегося знаний где придётся и выдающего их за свои собственные.

Речь в ареопаге Павел строит по правилам классической риторики. Из композиционного восьмичастия Квинтилиана Павел образцово представляет слушателям Приступ, Повествование, Предложение и Заключение. Отступление, Разделение и Опровержение представлены в речи Павла имплицитно, они присутствуют в словесном составе первых названных частей. Риторическим особняком стоит Доказательство.

Начало речи – Приступ (комплиментарное обращение) – согласно Квинтилиану, Павел формирует как причинно-следственную логическую конструкцию: утверждение факта → объяснение факта (почему факт может быть утвержден?) → поступок как следствие из объяснения факта:

«**22** Афиняне! по всему вижу я, что вы как бы особенно набожны. **23** Ибо, проходя и осматривая ваши святыни, я нашел и жертвенник, на котором написано: «неведомому Богу». Сего-то, Которого вы, не зная, чтите, я проповедую вам» (Деяния 17,22–23).

Факт: «вы (афиняне) особенно набожны».

Объяснение факта: «почему я утверждаю, что вы особенно набожны». – Потому что у вас есть жертвенник, на котором написано, «неведомому Богу».

Поступок: «проповедую». Почему я совершаю этот поступок? Потому что написано – «неведомому».

Слова: «Сего-то, Которого вы, не зная, чтите, я проповедую вам» – завершают Приступ и одновременно являются Повествованием – второй частью речи. Суть Повествования – обозначить проблему, обусловившую необходимость произнесения речи ритором.

Далее следует Предложение (24–27) – очень важная часть речи в греко-римской риторике. Существовал запрет произносить речь, если ритор, обозначив проблему, не предлагал поступков по её разрешению. Своё Предложение Павел строит в традициях Торы (свода запретов и рекомендаций), он говорит, чтó не надо делать (ставит запрет) и чтó надо делать (дает рекомендацию).

Запрет – «не надо строить жертвенники и ставить идолов».

Рекомендация – «надо искать Бога через развитие своей психофизической природы, подобно тому, как младенец ощущает свою мать».

Как запрет, так и рекомендация представляют собой тезисно-аргументационные конструкции, в которых тезис «вмонтирован» внутрь аргумента, $А – Т – А^{(продолжение)}$.

Запрет: $А^1 – Т^1 – А^{1(продолжение)}$.

$Т^1$, Бог живет не в рукотворенных храмах и Он не требует служения рук человеческих.

$А^1$, (потому что) Он Сам сотворил этот мир и всё, что в нем.

$А^{1(продолжение)}$, (потому что) Он не имеет в чем-либо нужды, Бог Сам даёт всему жизнь и дыхание.

Рекомендация: $А^2 – Т^2 – А^{2(продолжение)}$.

$Т^2$, искать Бога, не ощутят ли Его.

A^2, (потому что) от одной крови Он произвел весь род человеческий.

$A^{2(продолжение)}$, (потому что) Он недалеко от каждого из нас, и «мы Его и род».

От Предложения Павел переходит к Заключению, стихи 29–31. По правилам греко-римской риторики, Заключение должно представлять собой четкую инструкцию по совершению поступков, которые ритор предложил аудитории. Инструкция, которую даёт Павел, направлена на личностную работу каждого слушателя над своей психофизической природой. Суть этой личностной работы над собой излагается в запретно-рекомендательной форме, что обусловлено логикой Предложения,

запрет,«мы… не должны думать, что Божество подобно золоту, или серебру, или камню, получившему образ от искусства и вымысла человеческого» (29);

рекомендация: мы должны покаяться.

Речь Павла в ареопаге не оканчивается Заключением. После него стоит Доказательство.

Содержание Доказательства:

1) Един Бог уже назначил общий для всех день суда,

2) предопределил Судью,

3) подал всем удостоверение в правомочиях Судьи, воскресив Его из мертвых.

Содержание Доказательства – это предикат к заявленному Павлом понятию «неведомый грекам Бог», и эта предикативная связь, составляющая пафос всей риторической деятельности Павла, казалось, должна была бы стать целью речи в Афинском ареопаге.

Хотя композиционные правила греко-римской риторики допускают свободный порядок в расположении частей речи, традиционно Доказательство ставится после Предложения; и во всяком случае, не в конце речи.

Если бы Павел выбрал традиционное решение, то речь приобрела бы следующие логические пассажи:

– Почему важно не делать одно и делать другое?

– Потому что «назначен день суда и предопределен Судья…».

И тогда речь Павла осталась бы без Заключения, поскольку сами слова о воскресении вызывали у греков речевую фатическую эмоцию отторжения.

Австрийский психиатр, психолог, философ, Виктор Франкл в своей знаменитой речи 1972 года («Они хотят много зарабатывать») приводит рекомендации своего инструктора по пилотированию, как добраться до задуманного пункта при сильном боковом ветре, который заставляет вас приземлиться не там, где вы наметили. Нужно целиться в точку, расположенную севернее того аэродрома, который нужен. У пилотов это называется «лететь со сносом».

Павел, подобно опытному пилоту, предусматривает погрешности в восприятии информации, обусловленные культурным архетипом слушателей. И то, что должно доказываться, помещается в объяснение необходимости выполнения инструкции. Так Доказательство оказывается после Заключения; и греческое ораторское искусство сочетается с типичным раввинистическим повествованием, приправленным парадоксальными логическими пассажами.

Сравнение обеих речей показывает: убеждающие качества речи не формируются на эмоции любопытства слушателей к ритору, но являются следствием симбиоза личной идеи ритора и практического владения ритором речемыслительными категориями своей аудитории.

Литература

1. Библия. Русский синодальный перевод (Православная редакция) https,//www.bibleonline.ru/bible/rst78/act-1.1-3/ (дата посещения 08.11.19).

2. Квинтилиан М. Ф. Риторические наставления http,//ancientrome.ru/antlitr/t.htm?a=1295581698 (дата посещения 08.11.19).

3. Райт Н. Т. Что на самом деле сказал апостол Павел? Был ли Павел из Тарса основателем христианства?, ББИ, 2015. – 186 с.

4. Рождественский Ю. В. Философия языка. Культуроведение и дидактика. – М.: Грантъ, 2003. – 240 с.

5. Сантала Р. Апостол Павел – человек и учитель. – СПб, 2004. – 223 с.

6. Франкл В. Э. Знаменитая речь 1972. https://krasnov.tv/viktor-frankl-znamenitaya-rech/ (дата посещения 08.11.19).

УДК 811.161.1’367.623

Е. Г. Таратина

ОБ ОДНОМ СТАТУСЕ БЕГЛЫХ ГЛАСНЫХ В ИМЕНАХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ

Аннотация. В настоящей статье рассматриваются чередования гласных с нулем звука при словоизменении имен прилагательных и определяется, какой статус при этом имеют беглые гласные.

Ключевые слова: чередование, беглый гласный, словоизменение, имя прилагательное, внутренняя флексия.

E. G. Taratina

ON ONE STATUS OF FLUENT VOWELS IN ADJECTIVES

Annotation. This article discusses the alternation of vowels with zero sound in the inflection of adjectives and determines what status in this case have fluent vowels.

Keywords: alternation, with a vowel, the inflection, the adjective, the inner inflection.

Как известно, в словоизменении имен существительных широко представлено чередование гласных с нулем звука: *день – дня, пень – пня, вафля – вафель, кольцо – колец (Е// Ø), коготь – когтя, сон – сна, миска – мисок, окно – окон (О // Ø).* Как правило, гласные Е и О в парадигме склонения имени существительного как гласные полного образования реализуются либо в форме именительного падежа единственного числа, в остальных формах на их месте представлен нуль звука, либо эти гласные реализуются в форме родительного падежа множественного числа, исчезая в остальных формах. Эта способность беглых гласных «обнаруживаться» в одних словоформах и «не обнаруживаться» в других словоформах того же класса «Грамматикой русского литературного языка» (1970) определяется как «беглость гласных» [1, с. 479].

Беглость гласных достаточно часто встречается в именах прилагательных. В настоящей статье мы рассмотрим чередования гласных с нулем звука, реализующиеся в словоизменении имен прилагательных, а также определим, какой статус имеют при этом беглые гласные.

В словоизменении имен прилагательных наиболее часто встречаются беглые гласные *Е, О, И*: *ровный – ровен, злой – зол, лисий – лисья*. Это связано, в первую очередь, с процессом падения редуцированных Ъ и Ь, которые в слабой позиции исчезли, а в сильной перешли в гласные полного образования *О* и *Е* соответственно, *близькыи → близкий, близькъ → близок, близька → близка, темьный → темный, темьнъ → темен, темьна → темна* и т. д. Позже по аналогии такое чередование распространилось на слова, которые содержали гласные полного образования и, соответственно, их не коснулся процесс падения редуцированных: *полный – полон, резвый – резов.* О фонетических причинах возникновения беглости гласных в именах прилагательных пишет Н. И. Греч в «Практической русской грамматике»: «Если при усечении окончания в мужеском роде единственного числа случается в окончании две или более согласных букв, то между ними полагается *о*, например, *крепкий – крепок, легкий – легок*, или по свойству предыдущей буквы, *е*, например, *тяжкий, тяжек, бойкий, боек*. В прилагательных, оканчивающихся на *ный*, равномерно полагается *е* (например, *верный, верен; сильный, силен; спокойный, спокоен; древний, древен;* но *достойный* имеет *достоин*); если же перед *-ный* непосредственно находится буква *л*, то употребляется *о*, например: *полный, полон*» [2, с. 90].

В современном русском языке чередование нуля звука с гласными Е и О в большей мере при образовании кратких форм мужского рода единственного числа выступает в следующих группах имен прилагательных:

1) в прилагательных с основой в полных формах на сочетание *«согласный + н»* (*-н-* – суффикс): *вольный – волен (*и *прост. волён «имеет возможность поступать по собственной воле»), дурной – дурен (*и *дурён), ровный – ровен (*и *ровён* в выражении *не ровён час), сильный – силён (*и *устар. силен), смешной – смешон, хмельной – хмелён (*и народно-поэтическое *хмелен), умный – умён;*

2) в прилагательных с неслоговой или односложной основой в полной форме на сочетания *«согласная + согласная, кроме н»* и *«согласная + согласная + согласная»: злой – зол, лёгкий – лёгок (* и устар. *легок), острый – остёр* (и *остр), резвый – резв (*и устар. *резов), хитрый – хитёр* (и *хитр).*

Особенно часто беглая *О* появляется перед конечным согласным основы – *к*- после твердого согласного (кроме твердого шипящего *ж*): *близкий – близок, гладкий – гладок, крепкий – крепок, ловкий – ловок, мягкий – мягок, яркий – ярок.*

Чередование нуля звука с *Е* характерно для образования краткой формы мужского рода следующих групп имен прилагательных:

1) для прилагательных с основой в полных формах на сочетание *«согласная + н»,* в том числе во всех прилагательных *с суффиксом -н- (во всех его морфах, -тельн-, -льн-, -абельн-, -ичн-): больной – болен, вкусный – вкусен, респектабельный – респектабелен, спасительный – спасителен.* В краткой форме мужского рода единственного числа прилагательного *достойный* выступает фонема *<и> – достоин.* Прилагательные с основой на *–енн(ый), – анн(ый)* образуют краткую форму путем усечения конечной *[н]* основы: *действенный – действен,*

мужественный – мужествен, однако у прилагательных *с суффиксом –енн(ый)* возможны варианты с беглой гласной, *вдохновенен, действенен, мужественен и др*. Словоформы на *-енен* широко употребительны, квалифицируются они как разговорные;

2) для прилагательных с основой на *–л: кислый – кисел, светлый – светел*;

3) для прилагательных с суффиксами *–онек / – енек,* имеющих только краткую форму: *долгонька – долгонек, слабенька – слабенек;*

4) для прилагательных с конечным согласным основы *-к-* в том случае, когда ему предшествует шипящий, <*й*> или мягкий согласный: *тяжкий – тяжек, бойкий – бо[jэ]к, стойкий – сто[jэ]к, горький – горек.;*

Лишь в краткой форме мужского рода устаревшего прилагательного *господень* реализован гласный *Е*, а во всех остальных его формах выступает нуль гласного: *господен(ь) – господня, господню, господним, (о) господне.*

Чередование гласного *И* с нулем звука встречается в притяжательных прилагательных с суффиксом *-ий*: *лисий, медвежий, олений* и т. д. Основа подобных прилагательных оканчивается на *[j]* с предшествующей беглой гласной *И* в форме именительного (и при сочетании с неодушевленными существительными – винительного) падежа единственного числа мужского рода, во всех остальных формах выступает нуль гласного: *лись[jь]го, олень[jь]го; лись[jь], олень[jь]; лись[ju], олень[ju]* и т. д.

Возникнув как фонетическое явление, чередование гласного с нулем в именах прилагательных типа *красный, бойкий, долгий, яркий* и др. перешло в грамматику:

полная форма	краткая форма			
	мужской род	женский род	средний род	множественное число
красный, -ая, -ое, -ые	красЕн	красна	красно	красны
бойкий	боЕк	бойка	бойко	бойки
долгий	долОг	долга	долго	долги
яркий	ярОк	ярка	ярко	ярки
комфортный	комфортЕн	комфортна	комфортно	комфортны
радикальный	радикалЕн	радикальна	радикально	радикальны

Нетрудно заметить, что краткие формы мужского рода отличаются от всех остальных форм наличием в них беглого *Е* или *О* при отсутствии последних во всех остальных формах. Поэтому можно сказать, что беглые гласные *Е* и *О* в подобных случаях выражают грамматическое значение мужского рода кратких прилагательных, подобно тому, как, например, сочетание букв *-ая* выражает грамматическое значение женского рода именительного падежа единственного числа полных прилагательных (красная, бойкая, долгая) или гласный *-ы* - грамматическое значение множественного числа кратких имен прилагательных.

То же самое происходит и в парадигме склонения притяжательных имен прилагательных на *–ий (лисий, павлиний, медвежий):*

падеж	Ед.ч.			Мн.ч.
	М.р.	Ж.р.	Ср.р.	
Им. п.	*лисий*	*лис[jа]*	*лис[jэ]*	*лис[j]и*
Р. п.	*лис[jэ]го*	*лис[jэ]й*	*лис[jэ]го*	*лис[j]их*
Д. п.	*лис[jэ]му*	*лис[jэ]й*	*лис[jэ]му*	*лис[j]им*
В. п.	*лисий/лис[jэ]го*	*лис[j]ю*	*лис[jэ]/лис[jэ]го*	*лис[j]и/лис[j]их*
Тв. п.	*лис[j]им*	*лис[jэ]й*	*лис[j]им*	*лис[j]ими*
Пр. п.	*лис[jэ]м*	*лис[jэ]й*	*лис[jэ]м*	*лис[j]их*

Легко заметить, что в подобных именах прилагательных форма именительного (винительного) падежа единственного числа мужского рода отличается от всех остальных форм наличием в ней беглого *И* при отсутствии его в других формах. Аналогично форма *медвежий* отличается от форм *медвежьего, медвежья, медвежье, медвежьи; волчий – от волчьего, волчья, волчье, волчьи* и т. д. Значит, можно сказать, что беглый гласный И выражает грамматическое значение именительного (винительного) падежа единственного числа мужского рода притяжательных прилагательных.

Итак, беглый гласный, выступая в определенных грамматических формах имени прилагательного, преодолевая невыразительность нулевого окончания и выражая определенные грамматические значения, выступает в роли внутренней флексии, которая «пришла на помощь окончаниям для противопоставления разных форм одного слова» [3, с. 42].

Литература

1. Грамматика современного русского литературного языка / Отв. ред. Н. Ю. Шведова. – М.: Наука, 1970. – 767 с.
2. Греч Н. И. Практическая русская грамматика. – СПб, 1834.
3. Чурганова В. Г. Очерк русской морфонологии. – М.: Наука, 1973. – 239 с.

УДК 81.340

И. В. Упоров

ОПИСАНИЕ УБИЙСТВА И НАКАЗАНИЯ ЗА ЕГО СОВЕРШЕНИЕ В УГОЛОВНЫХ ЗАКОНАХ МОНАРХИЧЕСКОЙ РОССИИ (ИСТОРИКО-ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Аннотация. В статье раскрываются особенности языковых средств, используемых при описании уголовно-правовых норм об ответственности за убийство в России периода монархии, начиная с Соборного уложения 1649 г. и заканчивая Уголовным уложением 1903 г. Отмечается, что российский законодатель так и не смог добиться стабильности своего лингвистического стиля, что может быть объяснено существенным влиянием субъективного фактора в абсолютистской России. Вместе с тем концептуальные положения в целом сохранили преемственность, равно как и некоторые присущие русскому языку слова и выражения.

Ключевые слова: убийство, наказание, языковые средства, лингвистический стиль, уложение, законодательные нормы.

I. V. Uporov

DESCRIPTION OF KILLING AND PUNISHMENT FOR ITS PERFORMANCEIN THE CRIMINAL LAWS OF MONARCHIC RUSSIA(HISTORICAL AND LINGUISTIC ASPECT)

Annotation. The article reveals the peculiarities of the language tools used to describe the criminal law on responsibility for the murder of the monarchy in Russia, beginning with the Cathedral Code of 1649 and ending with the Criminal Code of 1903. It is noted that the Russian legislator was never able to to achieve stability of their own linguistic style, which can be explained by the significant influence of the subjective factor in absolutist Russia. At the same time, the conceptual provisions as a whole have maintained continuity, as well as some words and expressions inherent in the Russian language.

Keywords: murder, punishment, language means, linguistic style, code, legislative norms.

Концепция приоритета прав человека в деятельности государства в современном мире является общепринятой в цивилизационных странах. Россия не является исключением, о чем свидетельствует ряд норм действующей Конституции России 1993 г. [1] (например, в преамбуле, ст. 2, 17, 18 и др.). При этом в перечне прав, которые гарантирует государство, на первое место неизменно ставится право на жизнь, это сделано и в российской конституции (ст. 20 Конституции России). Такой акцент именно на этом праве представляется вполне объяснимым и оправданным, поскольку лишение человека жизни аннулирует и делает бессмысленным все другие его права. И не случайно право на жизнь – одно из немногих, которое относится к разряду неотчуждаемых, естественных прав человека. Вместе с тем нужно иметь в виду, что одна из особенностей государственного развития России заключается в том, что право на жизнь в разные периоды российский истории не всегда определялось как фундаментальное и приоритетное с точки зрения его защиты государством. И соответствующие законодательные подходы к защите права на жизнь находят отражение в разных лингвистических стилях их описания в соответствующих юридических нормах.

В этой связи представляет интерес выбор законодателем системы языковых средств для формулирования своей позиции на этот счет, учитывая, что данное научное направление – юридическая лингвистика – востребовано законотворческой и правоприменительной практикой ввиду прежде всего отсутствия единообразности терминологии, разного толкования юридических понятий, отставания или, наоборот, опережения развития русского языка в России [2; 3 и др.]. В данной сфере по-прежнему нет сбалансированного понимания приоритетов языка закона, он должен быть литературным и понятным широкому кругу населения или же он должен быть специфическим, поскольку предназначен для специалистов [4, с. 39–40]. В этой связи следует согласиться с Ю. С. Кравчук в том, что «проблематика взаимной обусловленности юридических и языковых явлений предполагает возможность изучать образование лексики под воздействием юридических норм, а также исследовать влияние языка на сложение правовых систем» [5, с. 94]. Мы полагаем необходимым затронуть один из этих аспектов (на примере уголовно-правовых норм об убийстве и наказании за его совершение) в историческом плане – применительно к монархической России, имея в виду, что период монархии в истории России был самым длительным, и в его рамках русский язык претерпел существенные изменения, чего нельзя сказать о советском и постсоветском периодах.

За точку отсчета мы полагаем целесообразным взять Соборное уложение 1649 г. [6] – по той причине, что, во-первых, это первый целенаправленно систематизированный нормативно-правовой акт; во-вторых, это первый растиражированный печатным способом закон (ранее это делалось рукописным образом); в-третьих, это первый акт, где наиболее четко (по сравнению с предшествовавшими периодами рос-

сийской истории) показывается статус публичной власти и ее позиция по основным сферам социально-экономического развития страны; в-четвертых, наконец, именно с середины XVII века русский язык в правовой сфере России достиг развития, когда смысл законодательных формулировок, при всем своеобразии словесных форм времен тогдашней Московии, доступен для современного читателя в основной части текста Уложения без дополнительного обращения к словарным ресурсам. Нужно также иметь в виду, что Уложение являлось универсальным актом, и уголовно-правовые нормы (в современном их понимании) занимали в нем лишь небольшую часть.

Прежде всего необходимо отметить, что право на жизнь в Соборном уложении, равно как и в других актах, не декларируется (это будет сделано только в Конституции России 1993 г.). Однако сам факт наличия норм о наказании за убийство, то есть за умышленное противоправное лишение жизни другого человека, показывает, что государство все же оценивает жизнь человека, запрещая это деяние, и оценка эта довольно высокая. Нужно также иметь в виду, что в Московском государстве степень обобщения юридических норм была еще на низком уровне, и, соответственно, описание соответствующих деяний имело коллизионный характер и было сосредоточено в главах 21 и 22 Соборного уложения, имевших названия соответственно: «О разбойных и о татиных делах» и «Указ за какие вины кому чинити смертную казнь, и за какие вины смертию не казнити, а чинити наказание» [6].

В этих главах дела об убийствах именуются как «убийственное дело», «душегубное дело», а само убийство именуется чаще всего как «убийство», «смертное убийство», «смертное убивство», «убойство», используются также выражения «убить до смерти», «убил до смерти», «убиет досмерти», «убити», «кого убьет». При этом преступник-убийца именуется как «убойца», «душегубец», «кто убил». Самая общая норма об ответственности за убийство содержится в ст. 69 Главы 21, где, в частности, указывалось: «А где в городех и на посадех и по слободам и в уездах в волостях в селех и в деревнях учинится убойство смертное, а убьет до смерти боярской человек боярского же человека, и того убойцу пытати, которым обычаем убойство учинилося, умышленном ли, или пьяным делом, а не умышленном…» [6].

Далее достаточно подробно формулируются санкции – в зависимости от формы вины (неумышленная или умышленная).

Если убийство было неумышленное, то следовало «убойцу бив кнутом, и дати на чистую поруку з записью, что ему впредь так не воровати, и взяв по нем порука, выдати тому, у кого он человека убил, и з женою и з детьми в холопи, а жены и детей убитого человека у того боярина, у которого человека убили, неотъимати. А будет истец станет бити челом о долгу убитого, что он был должен, и в долгу отказати» [6]. Санкции различаются также в зависимости от статуса преступника («боярский человек», «сын боярский», «помещик», «крестьянин» и т. д.), но в любом случае неумышленное убийство не влекло наказание в виде смертной казни.

Если же убийство было умышленным, то в соответствии со ст. 72 Главы 21 Уложения следовало «такова убойцу самого казнити смертию» [6]. Такая же санкция предусматривалась в ст. 13 Главы 21, где указывалось: «А будет тать (то есть, вор в современном понимании этого термина (в понимании того времени «вор» – это лихой преступник). – *Авт.*) учинит и на первой татьбе убийство, и его казнить смертью» [6].

Такая формулировка – «казнить смертью» («смертию казнити») была типичной при описании наказания за убийства разных видов. Вместе с тем в некоторых случаях используется более жесткая формулировка: «казнити смертию безо всякия пощады» – в случае, если «убийственое дело учинят люди или крестьяне без ведома бояр своих» (речь идет об убийстве разбойников, пойманных самими помещиками и его людьми, то есть, если пойманных не «отдати в Губу» (не сдать властям) и над ними был учинен самосуд (ст. 79, 80 Главы 21 Соборного уложения).

В Главе 22 Соборного уложения содержатся нормы об убийстве конкретных лиц, и прежде всего речь идет о родственниках по линиям родители-дети, братья-сестры, жена-муж. Так, в ст. 1-3,7, 14 этой главы указывалось: «Будет которой сын или дочь учинит отцу своему или матери … смертное убийство, и их за отеческое или за матерне убийство казнити смертию же безо всякия пощады … А будет которой сын или дочь отцу своему или матери смертное убийство учинят с и(ы)ными с кем, а сыщется про то допряма, и по сыску тех, которые с ними такое дело учинят, казнити смертию же безо всякия пощады … А будет отец или мати сына или дочь убиет до смерти, и их за то посадить в тюрму на год, а отсидев в тюрме год, приходити им к церкви Божии, и у церкви Божии обьявляти тот свой грех всем людем в слух. А смертию отца и матери за сына и за дочь не казнити … А будет кто убиет до смерти брата, или сестру сам, или по его велению, кто иной их убиет, а сыщется про то допряма, и их зато самих всех казнити смертию же … А будет жена учинит мужу своему смертное убийство, или окормит его отравою, а сыщется про то допряма, и ея за то казнити, живу окопати в землю, и казнити ея такою казнею безо всякия пощады» [6].

Как видно, наказание за убийство родителями своих детей было значительно мягче, чем за убийство детьми своих родителей. Обращает на себя также внимание то обстоятельство, что в отношении жены-мужеубийцы определён особый вид смертной казни. Эти и другие нормы отражали особенности семейных отношений в России того времени. В этой же главе Уложения устанавливается наказание за организацию

убийства (ст. 19): «А будет кто над кем учинит смертное убийство по чьему научению, а сыщется про то допряма, и того, кто на смертное убийство научал, и кто убил, обеих казнити смертию же» [6].

В целом же язык Соборного уложения 1649 г. близок в древнерусскому языку. В дальнейшем это Уложение формально действовало (точнее – не было официально отменено) вплоть до систематизации российского законодательства и создания Свода законов Российской империи 1832 г. Однако с началом петровских времён ситуация стала меняться. Как известно, реформатор принудительно пытался внедрять опыт западноевропейских государств по многим направлениям государственной деятельности. Законотворчество не было исключением. В сфере уголовного права основным актом в начале XVIII в. был Артикул воинский 1715 г. [7], нормы которого, несмотря на название, применялись и в невоенных делах.

Этот закон показывает, что правовая культура в России несколько изменилась. Так, если Соборное уложение составлялось на основе обсуждения с участием представителей нескольких сословий, то Артикул воинский, будучи документом абсолютистской монархии, утверждался единолично Петром I, и, главное, имея в виду контекст нашей темы, изменился стиль описания законодательных норм, равно как и их структура и содержание, хотя, одновременно, по ряду формулировок Артикул воинский воспринял нормы Соборного уложения.

Описание преступления и наказания за его совершение содержится к главе 19 – «О смертном убийстве». Так, согласно арт. 154, «Кто кого волею и нарочно без нужды и без смертного страху умертвит, или убьет его тако, что от того умрет, онаго кровь паки отмстить, и без всякой милости оному голову отсечь» [7]. Обращает на себя внимание то обстоятельство, что эта норма, как и вообще большинство норм Артикула воинского, по своему описанию выдерживаются в едином стиле (для сравнения арт. 26: «Кто с сердцов и злости кого тростию или иным чем ударит и побьет, оный руки своея лишитца» [7]). Это свидетельствует о качественно новом уровне систематизации уголовного законодательства (равно как и других отраслей права).

Помимо этого, если иметь в виду убийство и наказание за него, сведен к минимуму набор терминов для обозначения соответствующих деяний и санкций. Так, убийство в именительном падеже обозначается в этом законе редко, при этом используются следующие варианты: «смертное убийство», «смертное убивство», «убивство». Но значительно чаще преступное деяние описывается следующим образом, «кто убьет», «кого убить», «убиты будут», «смертно убить», «убить смертно». Слова «душегубство», «душегуб» уже не используются. Преступник-убийца называется единообразно, и так же, как и сейчас – «убийца».

Следующий крупнейший уголовный закон в истории российского права – Уложение о наказаниях уголовных и исправительных 1845 г. [8]. Этот акт являлся первым полномасштабным уголовным законом в российской истории, имеющим системность и структуру, которая по сути своей сохраняется до сих пор (выделенные общая и особенная части Уложения, определенная последовательность в этом акте объектов уголовно-правовой охраны, введение институтов соучастия, невменяемости, наличие достаточно четкой, хотя и очень сложной, системы наказаний и др.). В Уложении сначала определяется ответственность за посягательство на религиозные ценности, затем безопасность правящих властных структур и в целом государства, интересы государственного управления в самых разных сферах деятельности госаппарата, и только потом закон регулировал защиту прав и свобод подданых – в разделе X «О преступлениях против жизни, здравия, свободы и чести частных лиц».

Описание деяний в этом разделе относительно краткое. Убийство определяется единственным термином – «убийство» (этот термин сохраняется и в действующем УК РФ), что свидетельствует о привлечении к работе над текстом Уложения литературных редакторов, отказавшихся от иных смежных с этим терминов. Так, в ст. 1920 диспозиция нормы следующая: «За умышленное убийство отца или матери виновные подвергаются…»; ст. 1923: «Кто, с обдуманным заранее намерением или умыслом, убьет женщину беременную, зная, что она в сем положении, тот подвергается за сие…» [8]. Такого рода составов с уточнением лиц, преступным образом лишаемых жизни, в Уложении несколько. Наиболее общая норма об ответственности за убийство содержится в ст. 1925, где имеется следующая диспозиция: «Виновный в убийстве с обдуманным заранее намерением или умыслом, без тех особенных, увеличивающих вину его обстоятельств, которые означены в предшедших 1920, 1921, 1923 и 1924 статьях, подвергается…» [8].

Здесь в содержательном и лингвистическим плане наблюдается реанимация некоторых элементов Соборного уложения, то есть отход от стилистики законодательного языка времен Петра I (выделение таких диспозиций, как убийство отца или матери, убийство женой своего мужа и мужем своей жены, убийство отцом своего сына или дочери, убийство родного брата или родной сестры, родного дяди или родной тети и т. д.), но с использованием более четких и стройных фразеологических оборотов, без труда понятных современному читателю. Еще одна особенность Уложения 1845 г. заключается в необычайно сложных по структуре, объемных и громоздких по описанию санкций за совершение преступлений, в том числе за убийство, с указанием множества смягчающих и отягчающих наказание обстоятельств и ссылок на статьи общей части Уложения, где определены принципы назначения наказаний (такой подход, очевидно, был обусловлен использованием той же методологии, что и при создании Свода законов Российской им-

перии, над которым работал чиновный аппарат во главе с М. М. Сперанским, избравшим казуальный стиль описания правовых норм).

Так, в указанной выше ст. 1925 Уложения предусмотрена следующая санкция: «…лишение всех прав состояния и ссылка в каторжную работу в рудниках на время от двенадцати до пятнадцати лет, а буде он по закону не изъят от наказаний телесных, и наказанию плетьми через палачей в мере, определенной статьею 21 сего Уложения для третьей степени наказаний сего рода, с наложением клейм. Если однако ж, убийство хотя и без тех увеличивающих вину обстоятельств, на которые указывается в статьях 1920–001924, учинено не одним лицом, а несколькими, по предварительному между ими на сие соглашению, то зачинщики, по лишению всех прав состояния, приговариваются к ссылке в каторжную работу в рудниках на время от пятнадцати до двадцати лет; а буде они по законы не изъяты от наказаний телесных, то и к наказанию плетьми через палачей в мере, определенной статьею 21 сего Уложения для третьей степени наказаний сего рода, с наложением клейм» [8].

Конечно, такой подход законодателя к описанию наказания затруднял правоприменительную практику. Здесь же отметим, что наказание за убийство было значительно смягчено и за него не предусматривалась смертная казнь (исключение оставляли посягательства на персону императора и членов императорской семьи, но это было уже не общеуголовное, а государственное преступление).

В последнем уголовном законе Российской империи – Уголовном уложении 1903 г. [9] законодатель предпочел вновь более краткий стиль изложения норм общей и особенной частей этого уголовного закона, на что, безусловно, повлияла немецкая правовая школа, соответственно рациональность немецкого права признавалась многими российскими криминалистами, а поскольку с конца XIX в. к разработке законопроектов стали целенаправленно привлекаться ученые-правоведы, то и тексты законов становились менее громоздкими и более системными (в частности, в Уложении 1903 г. были исключены, используя современную терминологию, нормы об административной ответственности, которые составляли едва не две трети Уложения 1845 г.). Вероятно, к этому подтолкнули и запросы правоприменительной практики, где было востребованы более четкие и лапидарные нормативные положения. Но сама концепция закона, отражая уголовную политику, в своей основе оставалась прежней; были учтены также реалии того времени, связанные с повышенной ответственностью за противогосударственные действия революционно-террористического характера.

О существенном изменении лингвистического стиля в описании правовых норм об ответственности за убийство свидетельствуют статьи Главы 22 – «О лишении жизни». Так, в ст. 453 указывается, «Виновный в убийстве наказывается, каторгою на срок не ниже восьми лет» [9]. Это текст всей статьи, и его объем предельно краткий, во много раз меньше, чем приведенный выше текст общей нормы об ответственности за убийство в Уложении 1845 г. В таком стиле выдержаны все другие статьи данной главы Уголовного уложения 1903 г. Здесь уже четко соблюдается терминологическая точность, например, «убийство» не имеет никаких смежных терминов-аналогов, буквенное обозначение терминов также строго единообразное. По системному уровню и уровню языковых средств Уголовное уложение практически не уступало и не уступает будущим уголовным кодексам РСФСР и нынешнему УК РФ. Можно еще отметить, что самое жесткое наказание за убийство по Уложению 1903 г. заключалось в «каторге без срока» (убийство матери или законного отца, убийство главы иностранного государства и др.).

Изложенное показывает, что правовая культура российского государства в части законотворчества начиная с середины XVII в. имела в монархической России противоречивое развитие, что видно по выбору языковых средств при описании в законодательных актах преступлений в виде убийства и наказания за его совершение. В Соборном уложении 1649 г. заметно влияние древнерусского языка. В Артикуле воинском 1715 г. заимствован опыт законотворчества западноевропейских стран, соответственно статьи излагаются короче и более системно. В Уложении о наказаниях уголовных и исправительных 1845 г. наблюдается некоторый возврат к русскому языку допетровских времен. Однако в Уголовном уложении 1903 г. вновь доминирует европейская рациональность, и таковая будет преобладать во всех последующих российских уголовных законах.

Литература

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 N 6-ФКЗ, от 30.12.2008 N 7-ФКЗ, от 05.02.2014 N 2-ФКЗ, от 21.07.2014 N 11-ФКЗ) // [Электронный ресурс]. Доступ из СПС «КонсультантПлюс» (дата обращения: 01. 11. 2019 г.).

2. Костромичёва М. В. Юридическая лингвистика: к вопросу о соотношении языка и права // Среденрусский вестник общественных наук. – 2007. – № 3–2. – С. 57–62.

3. Воробьева М. Е. Оппозиция официального и обыденного толкования права (лингвокогнитивный аспект) // Вестник Томского государственного университета. – 2014. – № 383. – С. 35–41.

4. Голев Н. Д. О специфике языка права в составе общенародного русского языка // Юрислингвистика-5: Юридические аспекты языка и лингвистические аспекты права / Под ред. Н. Д. Голева, сб. н. тр. – Барнаул: АГУ, 2004. – С. 39–57.

5. Кравчук Ю. С. Роль юрислингвистики в билингвальном исследовании концептов (на примере концепта «недвижимость» / «realty» в русской и английской национальных языковых картинах мира) // Вестник Московского государственного лингвистического университета: «Гуманитарные науки». – 2018. – Вып. 17. – С. 85–94.

6. Соборное уложение 1649 года: Текст. Комментарий / Редкол., Буганов В. И., Ирошников М. П., Маньков А. Г., Панеях В. М.-Л.: Наука, 1987. – 448 с.

7. Артикул воинский от 26.04.1715 г. // Российское законодательство X–XX вв., в 9 т. Т.4. Законодательство периода становления абсолютизма / Отв. ред. А. Г. Маньков. – М.: Юридическая литература, 1986. – С. 327–365.

8. Уложение о наказаниях уголовных и исправительных от 15.08. 1845 г. // Полное собрание законов Российской империи. – Собрание второе. – № 19283.

9. Уголовное уложение от 22.03.1903 г. // Полное собрание законов Российской империи. – Собрание третье. – № 22704.

УДК 378.02,372.8

И. В. Фадеев

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДМЕТОВ

Аннотация. В статье описываются преимущества применения информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в преподавании филологических предметов в современной школе. Приводятся методы и приемы обучения филологических предметов с использованием элементов ИКТ, технология и возможность использования ИКТ на различных этапах проведения урока. Внедрение ИКТ в образовательный процесс современной школы является основой формирования образовательных компетенций, информационно-образовательной среды, что в конечном итоге реализует повышение качества образования.

Ключевые слова: информационные и коммуникационные технологии, современная школа, компьютер, филологические предметы, информация, учебный процесс.

I. V. Fadeev

APPLICATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN TEACHING PHILOLOGICAL SUBJECTS

Annotation. The article describes the benefits of using information and communication technologies (ICT) in teaching philological subjects in a modern school. Methods and techniques for teaching philological subjects using ICT elements, technology and the possibility of using ICT at various stages of the lesson are given. The introduction of ICT in the educational process of a modern school is the basis for the formation of educational competencies, the information and educational environment, which ultimately implements an increase in the quality of education.

Keywords: information and communication technologies, modern school, computer, philological subjects, information, educational process.

Качественное улучшение современного образования трудно представить без использования в учебном процессе образовательных учреждений информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Современный мир – это мир информации. И с каждым годом объем потока информации непрерывно возрастает [1]. Это в первую очередь относиться к изучению таких предметов, как русский язык и русская литература. Чтобы сегодняшний школьник чувствовал себя комфортно в этом постоянно меняющемся информационном обществе, педагоги образовательных учреждений должны готовить его к этому с первых дней обучения и важную роль в этом процессе должно сыграть применение ИКТ в организации учебного процесса современных школ. В связи с этим исследования по совершенствованию применения ИКТ в процессе преподавания филологических предметов в современной школе являются актуальными и остро востребованными.

Что такое информационные и коммуникационные технологии?

Информационные и коммуникационные технологии – это совокупность методов, устройств и производственных процессов, используемых обществом для сбора, хранения, обработки и распространения информации [2], то есть это технологии, способствующие поиску, обработке и усвоению информации по

разным источникам, и по Интернету в том числе, и использованию компьютера с различными образовательными программами.

В современной школе значительное внимание уделяется внедрению информационных технологий в образовательный процесс. Это обосновывается тем, что мы живем в информационном веке и главная задача любого педагога не только дать знания ученикам, но и обучить их искать и обрабатывать информацию и, что очень важно, осваивать знания самостоятельно.

Для решения этой задачи основным приоритетом педагогической деятельности учителя должно быть использование ИКТ с целью повышения качества обучения любых дисциплин, в том числе и филологических.

Однако без целенаправленной системы применения ИКТ в учебном процессе они не выполняют образовательные функции. И только слаженная работа этой системы дает возможность говорить о наличии ИКТ в образовательном процессе.

Очень часто понятие «информационные технологии» отождествляют с понятием «компьютерные технологии». Это объясняется тем, что в наши дни без использования компьютера никакую информационную технологию реализовать практически невозможно. На самом деле, понятие «компьютерные технологии» нужно рассматривать как составляющую понятия «информационные технологии» [3].

На уроках, которые проводятся с использованием элементов ИКТ, могут применяться следующие методы и приемы обучения:

– объяснительный с использованием иллюстративного материала (презентации, видеофрагменты);
– поисковый (поиск решения какой-нибудь проблемы);
– исследовательский (исследование какого-либо природного явления, объекта).

Использование ИКТ в изучении филологических дисциплин способствует формированию прочных орфографических и пунктуационных умений и навыков; обогащению словарного запаса; овладению нормами литературного языка; знанию лингвистических и литературоведческих терминов; формированию общеучебных умений и навыков [4].

В процесс получения информации человеком задействованы его органы чувств, около 90% информации человек получает через зрение; около 9% – через слух; и только 1% – через обоняние и осязание [5].

К. Д. Ушинский отмечал, что информация, полученная человеком большим количеством органов чувств, осваивается лучше и запоминается на дольше [6]. Этим и объясняется эффективность применения ИКТ в образовательном процессе.

Применение элементов ИКТ в учебном процессе приносит огромную пользу как ученику, так и учителю [7]:

– у *ученика* повышается стремление учиться; повышается интерес познавать что-то новое; меняется в лучшую сторону отношение к учебе; формируются новые компетенции (информационные, коммуникационные); развивается умение ставить цель и добиваться достижения цели, организовывать свою деятельность в соответствии с планом на положительный результат в учебе, расширяется кругозор, раскрываются способности, активизируется умственная деятельность и др.;

– у *учителя* формируется творческое отношение к учебному процессу; стремление стимулировать самостоятельность учащихся в изучении учебных дисциплин, в сборе, обработке и анализе результатов учебной деятельности, в формировании новых компетенций (информационных, коммуникационных); появляется возможность качественно перестроить процесс воспитания и обучения, рационально сочетать индивидуальную и групповую работу учащихся, сделать более разнообразной форму своей работы, повышается производительность труда, интенсивность и эффективность процесса образования.

На уроке русского языка, точнее, на разных его этапах можно использовать различные упражнения с использованием ИКТ [8]:

При *повторении пройденного материала* эффективно использование таких упражнений, как блиц-опросы, тесты, викторины.

Для *активизации знаний* ученикам можно дать задания или задать проблемные вопросы, а также решать кроссворды, ребусы.

При *подготовке к изучению нового материала* можно задавать проблемные вопросы, а в конце урока давать ответы на заданные вопросы и обосновывать свои ответы.

При *изучении нового материала* эффективно использование презентаций, таблиц и схем с видеоизложением изучаемого материала.

Для *закрепления изученного материала* можно воспользоваться викторинами, кроссвордами, ребусами, загадками, головоломками и т. д.

На этапе *контроля освоения материала* можно использовать тесты, зачеты, различные игры и др.

Аналогичные упражнения с использованием ИКТ могут быть использованы и на уроке русской литературы.

Что же дает применение ИКТ на уроках русского языка и русской литературы?

1. Повышает интенсивность учебного процесса.
2. Активизирует деятельность учащихся на учебу.
3. Способствует формированию новых компетенций (информационных, коммуникационных).
4. Способствует формированию образовательных компетенций: языковой (орфографические и грамматические умения школьника), лингвистической (самостоятельный поиск материала по основным положениям и получение знаний), коммуникативной.
5. Дает возможность самообразования.
6. Формирует информационную культуру учащихся.
7. Способствует умению работать с информацией.

Кроме использования в учебном процессе, информационные и коммуникационные технологии также достаточно эффективно применяются в организации внеклассной деятельности и досуга учеников. Создаются сайты школ, где размещается информация по всем направлениям деятельности школы и учащихся.

Использование ИКТ в учебном процессе способствует изменению сложившихся порядков традиционного обучения, когда учитель был единственным источником информации. Меняется роль учителя в учебном процессе, он больше занимается организацией и управлением самостоятельной деятельностью учащихся, постановкой целей и созданием условий для обучения [9].

Каждый человек стремится быть успешным в жизни, в том числе и в профессиональной, и в учебной деятельности. И, чтобы осуществить свои планы, человек постоянно должен заниматься повышением уровня своего образования. На этапе школьного обучения успех учащихся в основном зависит от умения учителя организовать учебный процесс, от его способности оптимально сочетать элементы традиционного и нетрадиционного обучения в духе требований сегодняшнего дня [10]. Это в первую очередь относится к применению ИКТ для модернизации преподавания филологических предметов.

Литература

1. Гершунский Б. С. Компьютеризация в сфере образования: Проблемы и перспективы, монография / Б. С. Гершунский. – М.: Педагогика, 2005. – 264 с.
2. Босова Л. Л. Информатика: Методическое пособие / Л. Л. Босова, А. Ю. Босова. – М.: БИНОМ, 2016. – 464 с.
3. Розов Н. Х. Некоторые проблемы применения компьютерных технологий при обучении в средней школе // Вестник МГПУ. Серия «Информатика и информатизация образования». – № 1 (1). – М.: МГПУ, 2003. – С. 102–106.
4. Качурин М. Г. Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы: книга для учителя / М. Г. Качурин. – М.: Просвещение, 1988. – 173 с.
5. Хахалева Н. Н. Роль компьютера в процессе овладения орфографией / Н. Н. Хахлаева // Русский язык в школе. – 2001. – №1. – С. 13–18.
6. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП / Г. К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.
7. Кульневич С. В. Современный урок / С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Учитель», 2004. – 288 с.
8. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
9. Левитес Д. Г. Практика обучения, современные образовательные технологии / Д. Г. Левитес. – Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1998. – 288 с.
10. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования // Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; Под ред. Е. С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.

УДК 375.5.016,821.161.1

К. Н. Фадеева

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. Одной из задач современного образования является использование таких приемов и средств, которые помогли бы грамотно, экономно распределять время в процессе обучения. В статье показано, что использование информационных технологий в обучении русскому языку как иностранному – это возможность существенно обогатить и качественно обновить реализацию образовательного процесса, повысить его эффективность.

Ключевые слова: информационные технологии, Интернет, блог-технологии, вики-технологии.

K. N. Fadeeva

INFORMATION TECHNOLOGIES IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Annotation. One of the tasks of modern education is the use of such methods and means that would help to correctly, economically allocate time in the learning process. The article shows that the use of information technology in teaching Russian as a foreign language is an opportunity to significantly enrich and qualitatively update the implementation of the educational process, to increase its effectiveness.

Keywords: information technology, the Internet, blog technology, wiki technology.

Одной из задач педагога является развитие у студентов интереса к учебе. Основной формой организации учебного процесса является учебное занятие, и именно от качества этого занятия зависит качество всего обучения. В настоящее время на любом современном занятии должны использоваться технические и наглядные средства обучения, с помощью которых его можно сделать образным, ярким, интересным, запоминающимся. Информационные технологии являются важнейшей составляющей в процессе обучения. С помощью информационных технологий можно улучшить образовательный процесс, сделать его более интересным и насыщенным.

Одним из основных направлений развития и совершенствования процесса обучения в высших учебных заведениях является информатизация.

В последнее время большое количество ученых (Лавина Т. А., Кузнецова А. А., Бовтенко М. А., Роберт И. В., Селевко Г. К., Сысоева П. В. и др.) в своих исследованиях рассматривают возможности использования средств информационных технологий как в образовании, так и в других сферах деятельности.

Во многих научных работах при затрагивании проблем развития и перспектив использования информационных технологий в образовательном процессе при обучении филологическим дисциплинам Роберт И. В. утверждает, что благодаря информационным технологиям происходит изменение организационных форм и методов обучения, а также возникновение новых методов обучения [5, с. 116].

В настоящее время часто используется понятие «компьютерная лингводидактика», что означает «область лингводидактики, изучающая теорию и практику использования компьютерных и сетевых технологий в обучении языку». Учёные в своих исследованиях рассматривают процесс разработки компьютерных программ для обучения иностранному языку (грамматике и лексике), условия эффективной интеграции и специфику использования компьютерных технологий в образовательном процессе [2].

В качестве наиболее эффективных в обучении иностранному языку ресурсов особо стоит упомянуть специализированные учебные ресурсы, электронные словари, средства электронной коммуникации, чат, программы мгновенного обмена сообщений, видеоконференции, электронная почта, дискуссионные группы, форумы, аутентичные материалы на изучаемом языке [1].

Важную роль при изучении русского как иностранного играют электронные ресурсы сети Интернет. К наиболее популярным из них можно отнести блог-технологии, вики-технологии, подкастинг, веб-квесты, форумы. Рассмотрим более подробно некоторые из них.

Блог-технология относится к технологиям Web 2.0, позволяющим любому пользователю сети Интернет создать личную страничку в виде дневника или журнала. Создание блога и его модерация обычно курируется одним пользователем. В блоге можно разместить текстовый материал, фотографии, аудио- и видеозаписи, ссылки на другие ресурсы сети Интернет. Любой посетитель блога может оставить комментарий, выразив, таким образом, свое отношение к той или иной теме опубликованного материала.

Блог-технологии можно использовать для оптимизации обучения филологическим дисциплинам и улучшения всех видов речевой деятельности. Преподавательский блог служит интерактивной платформой. На данной платформе можно реализовывать как педагогические, так и методические цели обучения. Блог – это эффективная возможность управления образовательной деятельностью студентов [3].

Вики-технологии в обучении русскому языку как иностранному помогают в развитии умений письменной речи иностранных студентов. На вики-сайтах обучающиеся могут создавать и вносить изменения и дополнения в документы, организовывать совместную работу. Создать образовательный вики-ресурс можно на платформах Летописи, KM-Wiki, wiki.vspu.ru и Викизнание.

Посткастинг – процесс создания и распространения аудио- или видеозаписи, сделанной любым человеком и доступной для прослушивания и просмотра в сети Интернет. Учебные подкасты по русскому языку как иностранному применяются для формирования умений аудирования и говорения студентов.

Веб-квест является одним из вариантов осуществления проектной деятельности по определенной тематике с использованием ресурсов глобальной сети Интернет. В основе метода проектов лежит развитие критического мышления и познавательных навыков обучающихся, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве. Метод проекта позволяет максимально раскрыть творческий потенциал обучающегося. Веб-квест – это веб-проект, в котором все материалы, предъявляемые обучающимся, находятся в Интернете. Основной особенностью веб-квеста является

то, что обучающиеся не осуществляют хаотический поиск информации для решения поставленной проблемы, а используют готовые Интернет-ресурсы. Обучающимся дается задание решить определенную проблему, которое они могут выполнить, используя материалы, указанные преподавателем в виде ссылок, а часть информации они могут найти, используя обычные поисковые системы. По завершении проекта обучающийся должен представить результаты своей работы в виде собственной веб-страницы по данной теме или других творческих работ в электронной, печатной или устной форме [2]. В данном методе проблема формируется самими обучающимися. Это деятельность, которая позволяет показать себя индивидуально или в группе, приложить свои знания, умения и навыки при решении реальной задачи, а также публично преподнести свой результат [4].

При помощи Веб-форума можно сформировать аспекты иноязычной коммуникативной компетенции, что является одной из основных целей обучения иностранному языку. Участие в форуме дает возможность предварительной подготовки и редакции материала, размещаемого на веб-сайте.

Информационные технологии существенно увеличивают и совершенствуют возможности преподавателя при обучении филологическим дисциплинам. Педагоги не всегда легко привыкают к новым технологиям в сфере образования, но правильно организованная информационная образовательная среда способствует повышению интереса к обучению, его эффективности, всестороннему развитию [6].

Литература

1. Бовтенко М. А. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании иностранного языка, создание электронных учебных материалов: учебное пособие. – Новосибирск: Новосиб. гос. тех. унив., 2008. – 118 с.
2. Зайцева В. П. Использование образовательной технологии Веб-квест в преподавании информатики // Актуальные направления научных исследований XXI века: теория и практика. – 2015. Т.3. – № 7-4 (18-4). – С. 180−183.
3. Итинсон К. С., Рубцова Е.В. Использование информационных технологий в процессе обучения иностранных студентов филологическим дисциплинам в вузе // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2–25. – С. 5666–5669 [Электронный ресурс]. – URL: http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=38484 (дата обращения, 01.11.2019).
4. Копышева Т. Н., Митрофанова Т. В., Фадеева К. Н. Применение проектного метода при обучении бакалавров прикладной информатики в рамках реализации компетентностного подхода // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2018. – № 4 (100). – С. 185–192.
5. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. – М.: ИИО РАО, 2010. – 141 с.
6. Фадеева К. Н. Роль информационной образовательной среды при обучении дошкольников // Никоновские чтения: эл. сб. научных статей по материалам II Всероссийского культурологического форума «Никоновские чтения» (в память о Заслуженном работнике образования ЧР Г. Л. Никоновой) / под ред. А. В. Никитиной. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2017. – С. 74–77.

УДК 811.161.1

Э. В. Фомин

ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ЧЕБОКСАРОВЕДЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Чувашской Республики в рамках научного проекта № 19-412-210001 р_а.

Аннотация. В работе рассматриваются проблемы лингвочебоксарики как раздела чувашеведения, ставящего целью изучение речевой специфики жителей г. Чебоксары и агломерации. Чебоксарский региолект русского языка – речевой феномен, который сложился к настоящему времени под мощным чувашским влиянием. Автором обосновывается теоретическая и терминологическая база чебоксароведческих исследований в целом, устанавливаются системные отношения между структурными подразделами чебоксарики в их взаимосвязи с чувашеведением.

Ключевые слова: чебоксарский региолект русского языка, лингвочебоксарика, науковедение.

E. V. Fomin

LINGUISTIC DIRECTION OF RESEARCH ABOUT CHEBOKSARY

Annotation. The article discusses the problems of science about Cheboksary as a section of the Chuvash studies aimed at studying the speech specificity of Cheboksary residents and agglomeration. The Cheboksary regiolect of the

Russian language is a speech phenomenon that has developed to date under the powerful Chuvash influence. The author substantiates the theoretical and terminological base of Cheboksary studies in general, describes the systemic relationships between structural divisions of science about Cheboksary in connection with the Chuvash studies.

Keywords: Cheboksary regiolect of the Russian language, science of Cheboksary, science of science.

Чебоксары являют образец самодостаточного города,уже давно ставшего объектом специальных научных изысканий. Исследований, посвященных Чебоксарам, достаточно много. К настоящему времени произошло становление отдельного направления исследований, которое было предложено назвать чебоксарикой [18, с. 154].

Термин *чебоксарика* обусловлен такими аналогами, как чувашика – библиография о чувашах, нижегородика – библиография о нижегородской области, росика – библиография о России, русика – русская филология, татарика–татароведение и др.

Чебоксарика – раздел чувашеведения, изучающий г. Чебоксары в историческом, географическом, экономическом, этнологическом, лингвистическом, искусствоведческом аспектах. К настоящему времени практически все разделы чебоксарики так или иначе уже получили развитие.

Поскольку Чебоксары являются столицей Чувашской Республики, статус чебоксарики следует признать чувашеведческим. По сути же чебоксарика является периферийным разделом чувашеведческих исследований, поскольку основной проблематикой чувашеведения все-таки является изучение чувашского этноса.

Чебоксарика генетически восходит к исторической науке. Именно историкам и археологам принадлежит целый пласт разнообразных исторических и археологических исследований, посвященных Чебоксарам (см., например, труды В. Д. Димитриева, Б. В. Каховского, Е. П. Михайлова, Н.С. Березиной).

Раздел чебоксарики, занятый изучением чебоксарского варианта русского языка, можно назвать лингвочебоксарикой.

Чебоксарский региолект – сложное образование, обусловленное, с одной стороны, развитием внутренних потенций русского языка, с другой, – значительным чувашским участием. Он характеризуется рядом устойчивых признаков, придающих речи местных жителей неповторимое звучание:

– фонетических: 1) слабой редукцией или ее отсутствием у гласных [а], [о], [э] в безударных позициях (*Ч[а]паев, тр[Λ]туар], ч[э]ловек вместо Ч[иъ]паев, тр[ъ]туар, ч[ь]ловек);*2) смещенным ударением в части слов (*чува́ши – чува́шей – чува́шами, Чувашия* вместо предпочтительных*чувашй – чувашéй – чувашáми, Чува́шия*); 3) раздельным произношением предлогов со знаменательными словами*(через | час; в | одиночестве);* 5) имитации чувашского акцента;

– лексических: 1) использованием в речи чувашизмов (*акатуй* ‘праздник по завершению весеннего сева’, *серте* ‘сныть’, *хуплу* ‘пирог со свининой и картофелем’, *шăрттан* ‘домашняя колбаса’); 2) высокой частотностью местных урбанонимов *(Дворец культуры им. Я. Ухсая, улица П. Хузангая, универмаг «Шупашкар»);* 3) дифференцированием близких родственников по возрасту *(братишка – младший брат, брат – старший);* 4) номинацией пшеничного и ржаного хлеба в качестве белого и черного; 5) требованием об остановке маршрутных такси словом *оставьте;* 6) предпочтением лексемы *кушать* вместо слова *есть;*

– грамматических: 1) квалификацией слова *чуваш* в качестве несклоняемого; 2) использованием форм типа *у меня* в притяжательном значении *мой;* 3) выражением нейтральной просьбы частицей *-ка;* 4) оформлением вопроса частицей *что ли.*

Изучение речи чебоксарцев исходно осуществляется на стыке русского и чувашского языкознания. Данный подход имеет положительные последствия для ведения контактологических исследований. Дело в том, что предыдущие научные концепции в области чувашско-русских языковых взаимосвязей исчерпали себя. По причине этого обращение научного внимания на речевое своеобразие Чебоксар позволило начать новый этап в изучении проблем чувашско-русской контактологии.

Исторически первый опыт изучения речи, зафиксированной в г. Чебоксары, относится к рубежу XIX–XX вв. Тогда была опубликована работа В. А. Богородицкого «Неправильности русской речи у чуваш», основанная на анализе образцов речи: «Предлагаемый материал собран в г. Чебоксарах Казанской губ. путем разговоров с прибывавшими в этот город из окрестных деревень чувашами (особенно в базарные дни). Первая, сравнительно небольшая, часть материала записана лично мною, а вторая, по моей просьбе, М. Ф. Федоровым, учителем Чебоксарского городского училища…» [6, с. 1]. Автору книги удалось объяснить интерферентные явления в русской речи чувашей, самостоятельно освоивших язык, и указать на грамматические особенности самого чувашского языка.

В последующем – в течение более чем столетия – русская речь чебоксарцев ни разу не становилась объектом научного анализа. Это объясняется несколькими причинами: поздним формированием чебоксарского региолекта (в 1980–1990 гг.) и поздним становлением русской лингвистической регионалистики (в 1990 гг.) [12].

Множественные топонимические исследования, традиционно выполняемые в аспекте этимологических исканий, не имеют прямого отношения к проблематике чебоксарского региолекта. Безусловно, их необходимо включать в научное поле лингвочебоксарики в ее широком понимании. Однако в ортологиче-

ском аспекте чебоксарская топонимия может рассматриваться только в качестве маркера, придающего речи чебоксарцев специфичное звучание на лексическом уровне.

Специальные лингвистические работы по русскому языку Чебоксар появились лишь в 2013 г. Тогда было инициировано изучение речи чебоксарцев. Идея была настолько неожиданной и интересной, что вызвала живой отклик у языковедов (материалы специальной конференции см. в. [11]). С этого времени начинается полноценный этап в развитии лингвочебоксароведческих исследований.

Большинство работ, написанных в ортологическом ключе и направленных на установление расхождений между общелитературной нормой и региональными вариантами, посвящены общему описанию особенностей речи чебоксарцев [8; 10; 15; 18]. Данный аспект доминирует в изучении чебоксарского регионолекта. По сути он является социолингвистическим, но ставящим целью изучение не количественных, а качественных параметров речи (подобные исследования в социолингвистике еще не нашли признания). Как правило, практикуется изучение языкового материала в расщепленном виде на фонетическом [9; 17], лексическом [5; 7; 13] и грамматическом [16, с. 60–61] уровнях с тем, чтобы в итоге получить целостное представление о регионолекте. Согласно наблюдениям, обычно конкретные единицы общенационального литературного языка, многократно повторяясь, становятся маркером региональной речи. Чувашские же вкрапления, на первый взгляд, обязанные доминировать в создании чебоксарского регионолекта, в Чебоксарах используются значительно реже, чем это происходит в других регионах России, например, в Татарии или кавказских республиках.

Важной составляющей лингвочебоксарики следует признать социолингвистические разыскания. Они представлены работами Э. Алос-и-Фонта. Среди прочих им изучаются проблемы использования чувашского языка в Чебоксарах [1–4]. Казалось бы, в условиях республики и ее столицы он должен осознаваться в качестве мажоритарного языка (чуваши составляют 68 процентов населения республики и 63 процента в Чебоксарах), но этого не происходит, в связи с чем исследования ученого посвящены выявлению причин сложной ситуации с чувашским языком и путям его сохранения (о языковой ситуации в Чебоксарах см. [19]).

Примечательной необходимо признать работу Э. Алос-и-Фонта, посвященную «символу» чебоксарского регионолекта – просьбе об остановке транспортных средств фразой: *Оставьте на следующей остановке* [2].Собственно говоря, именно она и стала тем толчком, который сформировал интерес к региональному варьированию русского языка в условиях г. Чебоксары.

Несмотря на то что лингвочебоксарика только начала развиваться, уже можно сделать следующие выводы: во-первых, установлены основные языковые параметры чебоксарского регионолекта; во-вторых, предложено чебоксарику осознать в качестве комплекса научных дисциплин, в широком смысле направленных на изучение Чебоксар; в-третьих, чебоксарский регионолект признается в качестве элемента самости региона; в-четвертых, обновлен научный подход к изучению чувашско-русских контактов; в-пятых, разработана методика изучения регионального варьирования русского языка в условиях иноязычного окружения.

Представляется, что дальнейшие пути развития лингвочебоксарики предполагают проведение полевых исследований, создание фонда аудиозаписей образцов речи чебоксарцев, составление словарей и подготовку монографий, а также методик предупреждения субстратных явлений в русской речи, инициирование аналогичных исследований в других регионах. Последнее важно для создания общей теории регионального варьирования русского литературного языка и обнаружения возможных ареальных черт в условиях Волго-Камского языкового союза. Подобные исследования в Урало-Поволжье пока еще проводились лишь в Ижевске, столице Удмуртии [14].

Таким образом, языковедческий раздел – новое направление чебоксароведческих исследований,до сих пор сводившихся исключительно к истории.

По большому счету лингвочебоксарика – одно из актуальных направлений современных чувашеведческих разысканий. В настоящее время она преимущественно нацелена на изучение русского языка в чувашском преломлении и сводится к ортологической и социолингвистической проблематике.

Исчерпывающее корректирование специфичных черт чебоксарского регионолекта в соответствии с литературными нормами не представляется возможным, поскольку русский язык в Чебоксарах в условиях значительного чувашского участия уже не в состоянии нивелировать его влияние.

Литература

1. Алос-и-Фонт Э. Лингвистический ландшафт г. Чебоксары и замечания по выполнению Закона Чувашской Республики «О языках в Чувашской Республике» // Ашмаринские чтения. – Чебоксары, 2014. – С. 19–42.

2. Алос-и-Фонт Э. О регионолекте Чебоксар (на основе просьб об остановках в маршрутных такси) // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2018. – № 1. – С. 10–18.

3. Алос-и-Фонт Э. Отношение молодых русскоязычных жителей Чебоксар к чувашскому языку, опыт квалитативного исследования // Чуваши и их соседи, этнокультурной диалог в пространственно-временном континууме. – Чебоксары, 2012. – С. 82–97.

4. Алос-и-Фонт Э. Чувашский язык в Чебоксарской агломерации (на материале г. Новочебоксарск и крупных населенных пунктов Чебоксарского района) // Вестник Чувашского государственного института культуры и искусств. – 2014. – № 9. – С. 4–11.

5. Анисимова И. Н. Некоторые лексические особенности функционирования русского языка в Чувашии // Научное наследие В. А. Богородицкого и современный вектор исследований Казанской лингвистической школы. – Казань, 2016. – С. 9–11.

6. Богородицкий В. Неправильности русской речи у чуваш: диалектологические заметки. – Казань: Типолитогр. Император. ун-та, 1900. – 9 с.

7. Ерина Т. Н. Локальная лексика как особенность чебоксарского региолекта // Ашмаринские чтения. – Чебоксары, 2019. – С. 24–25.

8. Ерина Т. Н., Фомин Э. В. Говорят Чебоксары: к проблеме изучения чебоксарского региолекта русского языка // Научное наследие В.А. Богородицкого и современный вектор исследований Казанской лингвистической школы. – Казань, 2018. – Т. 1. – С. 81–84.

9. Ерина Т. Н. Фонетические маркеры чебоксарского региолекта // Языковые контакты народов Поволжья и Урала. – Чебоксары, 2018. – С. 40–41.

10. Ерина Т. Н. Чебоксарский региолект русского языка: лингвистические наблюдения // Вестник Чувашского университета. – 2015. – № 4. – С. 239–242.

11. Культура и искусство, традиции и современность. – Чебоксары, 2013. – С.123–157.

12. Ливинская И. В. К вопросу о региональном варьировании национального языка // Вестник МГОУ. Серия: Русская филология. – 2015. – № 6. – С. 37–42.

13. Мышкин З. Ф. Чувашизмы в речи жителей г. Чебоксары // Культура и искусство, традиции и современность. – Чебоксары, 2013. – С. 150–153.

14. Прокуроровская Н. А. Город в зеркале своего языка: на материале г. Ижевска. – Ижевск: Изд-во Удмурт. ун-та, 1996. – 224 т.

15. Фомин Э. В. Варьирование русского языка в условиях инонационального региона: чебоксарский региолект // Коми-пермяцкий язык и культура: прошлое, настоящее, будущее. – Пермь, 2015. – С. 21–27.

16. Фомин Э. В., Ерина Т. Н. Маркеры чебоксарского региолекта русского языка // Ашмаринские чтения. – Чебоксары, 2019. – С. 59–61.

17. Фомин Э. В. Имитация чувашского акцента в русской речи // Языковые контакты народов Поволжья и Урала. – Чебоксары, 2018. – С. 48–51.

18. Фомин Э. В. Ортологический аспект изучения чебоксарского региолекта русского языка // Культура и искусство: традиции и современность. – Чебоксары, 2013. – С. 154–157.

19. Фомин *Э. В*. Языковая ситуация в г. Чебоксары // Казанская наука. – 2019. – № 9. – С. 61–64.

УДК 811.161.1’367.2

Т. Н. Юркина, Е. А. Данилова

О СВЯЗИ МЕЖДУ ИНТОНАЦИЕЙ И ПУНКТУАЦИЕЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В настоящей статье рассматриваются взаимосвязи между интонацией в устной речи и пунктуацией в письменной речи, анализируются случаи проявления авторского замысла и его фиксации на письме, приводятся вариативные пунктуационные случаи.

Ключевые слова: авторский замысел, знаки препинания, интонация, пунктограмма, пунктуация.

T. N. Yurkina, E. A. Danilova

ON THE RELATIONSHIP BETWEEN INTONATION AND PUNCTUATION

Annotation. This article examines the relationship between intonation in oral speech and punctuation in written speech, analyzes the cases of manifestation of the author's intention and its fixation on the letter, provides variable punctuation cases.

Keywords: the author's intent, punctuation mark, intonation, punkorama, punctuation.

Интонация представляет собой особое фонетическое явление, оно непосредственно связано с линейным характером построения грамматических конструкций [2], [3]. Интонация в устной речи тесно связана с пунктуацией в письменной речи [1]. Пунктуация же представляет собой правила постановки различных знаков препинания, а также систему этих знаков препинания.

Пунктуация показывает прежде всего смысловое членение речи, она позволяет отразить на письме интонацию, поэтому так важен анализ интонации с точки зрения значений и функций, которые она выражает (см. подробнее [5]).

Рассмотрим семантику и функцию интонации в зависимости от грамматической конструкции.

1. Интонация при оформлении конца предложения.

Интонация позволяет оформить конец предложения. Например, по знаку препинания в конце предложения мы можем судить о типе предложения по цели высказывания (повествовательное, вопросительное или побудительное), по эмоциональной окраске (восклицательное / невосклицательное). Соответственно в конце предложения будут стоять точка, вопросительный или восклицательный знак. Сравним разные предложения при одинаковом лексическом составе и одинаковой грамматической конструкции: *Ты выиграла билет. Ты выиграла билет? Ты выиграла билет!* В данных примерах именно интонация обусловливает типологию предложений и выбор пунктуационного знака конца предложения (см. [4]).

Интонация недосказанности, умолчания обусловливает постановку многоточия в конце предложения: *Нет, я хотел… Быть может, вы…*

2. Роль интонации в простом предложении.

Значительна роль интонации в простом предложении при постановке тире между подлежащим и сказуемым. Часто тире ставится в случаях, когда оно обусловлено именно интонацией, а не пунктуационными правилами, как в ставших уже классическими примерах: *Твои речи – будто острый нож. Но объяснение – не оправдание. Славные люди – соседи мои! Ты – старый ребенок, теоретик, а я – молодой старик и практик. Зрачки – кошачьи, длинные.*

Еще больше от интонации и произнесения конструкции зависит наличие / отсутствие тире в простом неполном предложении. При наличии паузы ставится тире, при отсутствии – нет: *Вокруг месяца – бледные круги. Родине – наш вдохновенный труд. Карманы его были двойные, внутренний – из полотна, внешний – из коленкора.*

В простом предложении существует также интонационное тире, оно ставится в месте распада простого предложения на разные словесные группы. Такое тире дифференцирует смысловые отношения и может стоять в любой части предложения: *Ходить – долго не мог. Ходить долго – не мог.*

Также интонационное тире используется для выражения семантики неожиданности, например: *И рыбу бросили – в реку.*

3. Роль интонации в осложненном предложении.

Важную роль играет интонация в осложненных предложениях. Она позволяет на слух улавливать грамматическую конструкцию, выделять структурные части. Как известно, осложнение простого предложения включает в себя однородные члены предложения, обособленные члены предложения, вводные и вставные конструкции, обращения. Для каждого из осложнителей характерна своя неповторимая интонация.

Обратимся к примерам:

Однородные члены предложения всегда произносятся с интонацией перечисления, на письме это передается с помощью запятых: *Во дворе цвели незабудки, лилии, аквилегии и астильбы.*

Наличие либо отсутствие запятой между двумя препозитивными определениями опирается прежде всего на понятие однородности / неоднородности: *Очень выразительными были большие, черные глаза девушки. – Очень выразительными были большие черные глаза девушки.*

Наличие обобщающего слова при однородных членах обычно передается в звучащей речи предупредительной паузой: *Во дворе цвели чудесные цветы: маргаритки, лилии, аквилегии и астильбы. Чудесные цветы: маргаритки, лилии, астильбы – цвели во дворе.*

Обособленные члены предложения произносятся с особой интонацией обособления, на письме это обычно передается использованием двойных запятых: *Письмо, написанное ребенком, было доставлено адресату. Дети, схватившись за руки, бежали навстречу маме.*

Именно интонацией передается добавочное обстоятельственное значение определений в препозиции, что на письме выделяется запятой: *Овеянные первой оттепелью, хорошо пахнут вишневые сады. Охваченный неясным предчувствием, Корчагин быстро оделся и ушел. Высокая, Надежда и в стеганой одежде была очень худой. Усталые до последней степени, туристы не могли продолжать экскурсию. – Усталые до последней степени туристы не могли продолжать экскурсию.*

При обособлении приложений в зависимости от наличия / отсутствия пояснительного значения и соответствующей интонации становится возможной двоякая пунктуация, наличие знака препинания при соответствующей интонации и ее отсутствие при обычном произношении: *На дороге показался учитель физики Васильев Лев Николаевич. – На дороге показался учитель математики, Васильев Лев Николаевич.*

Вводные и вставные конструкции также различаются при помощи интонации: *Я выполню задание вовремя. Конечно, я выполню задание вовремя.*

Именно интонация различает конструкции с вводными словами при одинаковом лексическом составе. Сравним два одинаковых по лексическому составу предложения: *Директор может быть у себя в офисе. – Директор, может быть, у себя в офисе.* В первом случае «может быть» является сказуемым и не обособляется. Во втором случае интонация уже другая, «может быть» обособляется, являясь вводным словом.

Обращение произносится в предложении с особой звательной интонацией, на письме выделяется запятой, реже – восклицательным знаком: *Лена, закрой дверь! Лена! Ну что ты наделала?!*

Таким образом, можно сделать вывод о том, что интонационное выделение конструкций в устной речи создает предпосылки для постановки знаков препинания на письме.

4. Роль интонации в сложном предложении.

В сложноподчиненном предложении при интонационном подчеркивании изъяснительных, условных и уступительных придаточных возможна постановка тире: *Что он человек честный и справедливый – это мне ясно. Если спросит кто о чем – молчи, ничего не говори. Кто весел – тот смеется, кто хочет – тот добьется, кто ищет – тот всегда найдет. Пускай хоть как пытают – я буду молчать.*

Также в сложноподчиненном предложении возможна постановка двоеточия, если в предшествующем предложении содержится особое предупреждении о дальнейшем разъяснении: *Выполнив это, понял, что результат работы получился желаемый, что он рад и она тронута.*

Если подчеркивается распадение сложноподчиненного предложения с однородными придаточными на две структурные части, может использоваться единый знак запятая с тире: *Кто виноват из них, кто прав, – судить не нам.*

Такой же знак препинания используется в периоде между его частями: *Как ни сложно было княжне выйти из того мира уединенного созерцания, в котором она жила, как ни жалко было покинуть Наташу одну, – заботы жизни требовали ее участия, и она невольно отдалась им.*

В сложном предложении роль интонации особенно важна в бессоюзном сложном предложении.

В бессоюзном сложном предложении выбор знака препинания всегда объясняется типом интонации:

Наездник крикнул, лошадь быстро понеслась (перечислительная интонация);

Наездник крикнул – лошадь быстро понеслась (в первой части содержится причина, во второй – следствие; также отмечается быстрая смена событий);

Наездник крикнул, лошадь быстро понеслась (причинно-следственные отношения).

В ряде случаев знаки препинания являются основным или единственным средством выявления смысловых отношений в письменном тексте, которые не могут быть выражены при помощи грамматических и лексических средств. Вспомним классические примеры: «Казнить нельзя помиловать» и «Подари мне статую золотую пику держащую».

Таким образом, пунктуация непосредственно связана с интонацией. Однако между ними нет прямой зависимости, они всего лишь по-разному выражают смысл речи, интонация – в устной речи, а пунктуация – в письменной.

Литература

1. Белошапкова В. А., Брызгунова Е. А., Земская Е. А. и др. Современный русский язык / под ред. В. А. Белошапковой. – М.: Высшая школа, 1997. – 800 с.

2. Бондарко Л. В. Фонетика современного русского языка / Л. В. Бондарко. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1998. – 276 с.

3. Касаткин Л. Л. Фонетика современного русского литературного языка / Л. Л. Касаткин. – М.: Изд-во Московского ун-та, 2006. – 768 с.

4. Светозарова Н. Д. Интонационная система русского языка / Н. Д. Светозарова. –Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1982. – 176 с.

5. Янко Т. Е. Русская интонация в задачах и примерах / Т. Е. Янко // Русский язык в научном освещении. – 2004. – № 2. – С. 86–123.

РАЗДЕЛ II

ПОЛИКУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ

УДК 811.512

А. Д. Ахвандерова

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ ЧУВАШСКОЙ ЛЕКСИКИ

Аннотация. Лексика, являясь самым подвижным и быстро пополняющимся за счет новых единиц другого языка, выполняет многочисленные стилистические функции. Наиболее ярко стилистические ресурсы лексики проявляются во фразеологических единицах, которые широко используются в разных стилях речи как готовые эмоционально-экспрессивные, изобразительные характеристики тех или иных героев, их действий, окружающей действительности.

Ключевые слова: стилистика чувашского языка, стилистические ресурсы лексики, стилистика языка, стилистика речи.

A. D. Akhvanderova

STYLISTIC RESOURCES OF CHUVASH VOCABULARY

Annotation. The vocabulary, being the most mobile and quickly replenished due to new units of another language, performs numerous stylistic functions. The most strikingly stylistic resources of vocabulary are manifested in phraseological units, which are widely used in different styles of speech as ready-made emotionally expressive, graphic characteristics of certain heroes, their actions, surrounding reality.

Keywords: stylistics of the Chuvash language, stylistic resources of vocabulary, stylistics of the language, stylistics of speech.

Чĕлхе хатĕрĕсем хушшинче сăмах пĕлтерĕшлĕ вырăн йышăнать. Чăваш çыравçисем чĕлхе илемлĕхĕпе, вăйĕпе киленсе чи малтанах унăн сăмах йышĕ тĕрлĕ енлĕ, сăмах пĕлтерĕшĕсене палăртмалли мелсем иксĕлми пуян пулнине палăртнă. Çын хăйĕн историйĕнче пурнăçра пулса иртекен пулăмсемпе ăнлавсене пурне те ят панă. Унсăр пуçне япалан ĕçне, тăрăмне, унăн паллипе пахалăхне палăртмалли сăмахсем шыраса тупнă. Тĕнчере пулса иртекен улшăнусем пурте словарьте упранаççĕ. Сăмахсем урлă пирĕн асаттепе асаннесен ăс-тăн пурлăхĕ йĕрленнĕ, сăмахсем пурнăç тăршшĕпе техникăна, ăслăлăха, искусствăна аталантарма çынна пулăшса пыраççĕ.

Чĕлхе системинче сăмахăн пĕлтерĕшĕ уйрăмах стилистикăра палăрать, çавăнпа та сăмах лексика стилистикин тĕп единици шутланать. Лексика стилистики чĕлхен çыхăнуллă хатĕрĕсене тĕпчесе вĕрентнĕ май сăмахпа ку е вăл ситуацире пĕлсе те вырăнлă усă курса шухăша туллин палăртассине тимлет. Хальхи чĕлхен семасиологи çитĕнĕвĕсене тĕпе хурса лексика стилистики сăмаха пур енлĕн тĕпчет. Чи малтанах сăмахăн пĕлтерĕш (пĕр тата нумай пĕлтерĕшлĕ, çывăх пĕлтерĕшлĕ (синонимсем), хирĕçле пĕлтерĕшлĕ (антонимсем), расна пĕлтерĕшлĕ (омонимсем)) енĕсене вĕрентесси мала тухса тăрать. Çавăн пекех стилистика парономази пулăмĕсене те пăхса тухать.

Стилистика – çынсем пĕр-пĕринпе хутшăннă май чĕлхепе (унăн единицисемпе тата категорийĕсемпе) усă курасси çинчен калакан ăслăлăх пулнă май лингвистика дисциплинисем хушшинче хăйне уйрăм вырăн йышăнса тăрать. Лингвистика дисциплинисем (фонетика, лексикологи, сăмах пулăвĕ, фразеологи, грамматика) чĕлхе системин уйрăм пайĕсене тытăмĕ енчен тишкереççĕ пулсан стилистика задачи вара урăхла, вăл конкретлă чĕлхен категорийĕсемпе, единицисемпе пуплевре усă курмаллине тĕпчесе вĕренет [1].

Стилистикăпа лингвистика пĕр-пĕринпе уйрăлми тачă çыхăнса тăраççĕ. Стилистика чĕлхе системипе тытăмне тĕпчес ĕçе малалла тăсать. Лингвистикăн тĕп пайĕсем çине таянса вăл чĕлхен шухăшсемпе кăмăл-туйăма палăртмалли параллельлĕ мелĕсене; пуплевре чĕлхе мелĕсене пĕр-пĕринпе кирлĕ пек çыхăнтармалли майсене; пуплевĕн тĕрлĕ лару-тăрăвĕнче (ситуацийĕнче) чĕлхе элеменчĕсемпе тата категорийĕсемпе усă курмалли майсене т.ыт.те тĕпчет.

Чĕлхе ăслăлăхĕнче *стилистика* терминпа тахçанах усă кураççĕ. Анчах та ăслăлăх дисциплин шайĕнче ку термин XX ĕмĕрĕн 20-30 çулĕсенче кăна аталанма тытăнать. Чĕлхе стилистикипе пуплев стилистикине пĕр-пĕринчен уйăрса французсен паллă тĕпчевçи Шарль Балли унăн малашлăхне курнă. Малашлăхĕ вара çырса кăтартмалли стилистика, функциллĕ стилистика тата текст стилистики аталанăвĕпе çыхăннă.

Ш. Балли хыççăн стилистикăн кирлĕлĕхне тĕпчевçĕсем чĕлхен экспресси факторĕсене (кăмăл-туйăм уйрăмлăхĕсене) тĕпчессинче кураççĕ. Вĕсен шучĕпе çыннăн кăмăл-туйăмне чĕлхе урлă уçса парасси (чĕлхе кăмăл-туйăма витĕм кăни) пĕлтерĕшлĕ пулса тăрать.

Стиль, чĕлхе тата дискурс çыхăнăвне хăй вăхăтĕнче Жерар Женетт тĕпченĕ. Вăл «дискурс стильсĕр, стиль вара дискурссăр пулмасть» тесе каланă. Дискурс тесе эпир диалога, çыхăнуллă пуплеве, калаканпа итлекен хушшинчи çыхăнăва калатпăр [3].

Чĕлхепе дискурс тĕнче, чĕлхе тата текстсем çинчен информаци параççĕ. Информацие çын патне çитересси икĕ тĕрлĕ пулса пырать, денотаци мелĕпе тата коннотаци мелĕпе. Вĕсем пĕр-пĕринчен пахалăх тĕлĕшĕнчен кăна мар, информацие халăх умне мĕнле çитерессипе те уйрăлса тăраççĕ. Денотаципе коннотаци чĕлхе универсалийĕсем пулнă май дискурс йĕркелеме ятарласа чĕлхере системăллă аталаннă. Стилистика чĕлхе системин коннотаци аспектне денотаци аспекчĕпе çыхăнтарса тĕпчет. Коннотаци сăмаха латин чĕлхинчен йышăннă (connoto «*хушма пĕлтерĕшлĕ*» тенине пĕлтерет). Вăл япалан (денотатăн) хушма пĕлтерĕшне тĕрлĕ енчен ăнлантарать, чĕлхе единицин пĕлтерĕшĕпе грамматика содержанийĕне, кăмăл-туйăм тĕлĕшĕнчен пуплеве йĕркеленине т.ыт.те.

Тĕпчевçĕсем хальхи стилистикăн тăрăмĕ нумай енлĕ, нумай виçеллĕ тата нумай аспектлă пулнине палăртаççĕ. Стилистика пуплев культурипе, риторикăпа тачă çыхăнура тăрать. Пĕр-пĕрин хушшинчи хутшăнăва, халăх умне тухса каласас ăсталăха аталантарма пире стилистика уйрăмлăхĕсене пĕлни пысăк пулăшу парать. Апла пулсан кирек мĕнле ситуацире те хутшăну компетенцийĕсене йĕркелесси литература чĕлхине пĕлнипе çыхăннă.

Хутшăну компетенцийĕ тесе пĕр-пĕр ĕç тавралăхĕнче чĕлхе хатĕрĕсемпе усă курса тĕрлĕ тĕллевлĕ тата ситуациллĕ пуплев йĕркеленине каласçĕ. Кунта каласакан базăллă пĕлĕве тата хăнăху ăсталăхĕсене ăша хывни тĕп вырăнта тăрать. Çакна шута илсе тĕпчевçĕсем стилистикăна тӳрреммĕн пырса тивекен компетенцисене палăртаççĕ: *лингвистика, чĕлхе, социаллă тата дискурслă компетенцисем*. Лингвистика компетенцийĕ вăл – чĕлхе системине уяни, унăн единицисем пуплевре аталаннине пĕлни. Чĕлхе компетенцийĕ – чĕлхе системи пулăшнипе хутшăнура пĕр-пĕрне ăнланни, хамăр шухăша каласура е çырура тĕрĕс палăртма пĕлни. Социаллă компетенци – тĕрлĕ лару-тăрура хутшăну тĕллевне кура çынсемпе калаçу йĕркелени. Дискурслă компетенци – текста калăплана тата халăх патне çитернĕ чухне тĕрлĕ типлă дискурсăн уйрăмлăхĕсемпе усă курма пĕлни тата хутшăнура дискурс аталантарма пултарни (тĕслĕхрен, *доклад, сообщени, ыйтса пĕлни, ĕçлĕ калаçу* т. ыт. те). Урăхла каласан чĕлхе когницийĕн уйрăмлăхĕсене шута илни (чĕлхе системине пĕлни тата унăн единицисемпе пуплевре усă курни) хутшăну компетенцийĕне лингвистика компетенцийĕсем çине таянса социаллă нормăсене тивĕçтерекен тĕрлĕ хутшăну йĕркелеме пулăшать.

Стилистика тӳрреммĕнех чĕлхен хутшăну аспекчĕпе, унăн аталанăвĕпе çыхăнать. Паянхи ăслăлăхра чĕлхе стилистикине тĕрлĕ ушкăна уйăрса тĕпчеççĕ: *функциллĕ стилистика, ресурс стилистики, грамматика стилистики тата пуплев стилистики*. Пуплев стилистикине тата хăйне ушкăнлаççĕ: *хутшăну стилистики, экспресси стилистики тата текст стилистики.* Кашни тĕсĕн хăйне уйрăм тĕпчев предмечĕ.

Функциллĕ стилистика – тĕрлĕ лару-тăрура чĕлхепе пĕлсе те вырăнлă усă курма пĕлнине, урăхла каласан, чĕлхен функциллĕ стилĕсене тишкерсе тĕпчет. Функциллĕ стилистикăн шалашĕнче шайлашуллă стилистика тата диахрониллĕ стилистика пуррине палăртаççĕ. Диахрониллĕ стилистика чĕлхен функциллĕ стилĕсен истори тапхăрĕнчи аталанăвне тишкерет. Шайлаштарулла стилистика вара чĕлхен функциллĕ стилĕсене тĕрлĕ наци уйрăмлăхĕсене пĕр-пĕринпе танлаштарса тишкерӳллĕ куçпа пăхать.

Ресурс стилистики – лингвистика дисциплини пулнă май чĕлхен илемлĕх мелĕсемпе усă курса сасăсен, сăмахсен, сăмах формисен, синтаксис конструкцийĕсен пĕлтерĕш уйрăмлăхĕсене лайăх палăртать. Уйрăмах стилистика синонимĕсене тата стилистика вариантĕсене пăхса тухассине тĕпе хурать.

Грамматика стилистики чĕлхен грамматика (морфологи тата синтаксис) системине пăхăнса тĕрĕс пуплев йĕркелессине тимлет.

Текст стилистики тĕрлĕ лару-тăрура пуплевĕн тĕллевĕпе задачисене тĕпе хурса текст тытăмĕн компоненчĕсем информацие вулакан умне тĕрĕс илсе çитерме пултарнине тишкерет.

Экспрессиллĕ стилистика – шухăш-туйăма витĕмлĕрех палăртмалли мелсене, чĕлхери сăмахсен тата пуплев единицисен пĕлтерĕш уйрăмлăхĕсене тĕпчет.

Кирек мĕнле чĕлхере те лексика хăвăрт улшăнакан пай шутланать, чĕлхери сăмахсем пурнăç условийĕсем улшăнса пынипе тухса ӳкеççĕ, е тата технологи хатĕрĕсем аталаннипе чĕлхене çĕнĕ сăмахсем кĕрсе пыраççĕ.

Чĕлхе пĕлĕвĕнче сăмах питĕ пысăк вырăн йышăнать. Чĕлхе единици пулнă май лексика стилистикăн задачисене татса пама пулăшакан хатĕр шутланать. Тĕпчевçĕсем лексикăн стилистика ресурсĕсем шутне çаксене кĕртме сĕнеççĕ: сăмахăн пĕлтерĕш тĕсĕсене (лексика тата синтакис хатĕрĕсемпе усă курни); лексика синонимĕсене; чĕлхе системин ятарлă единицисене – кăмăл-туйăма палăртакан лексикăна; сайра хутра усă куракан сăмахсене; диалектизмсене; ахаль калаçу сăмахĕсене; профессионализмсене; архаизмсене; çĕнĕ сăмахсене; фразеологизмсене т. ыт. те.

Эпир кĕскен фразеологизмсем çинче чарăнса тăрăпăр. Чĕлхен фразеологи тытăмне лексика стилистики шайĕнче пăхса тухмалли паллă ĕнтĕ. Чĕлхен фонетика, фонологи, грамматика пайĕсем пекех фразеологи хăйне уйрăм отрасль шутланать. Паллах, чăваш фразеологийĕ чĕлхе ăслăлăхĕшĕн çĕнĕ мар. Чăваш чĕлхи пĕлĕвĕнче фразеологи ыйтăвĕсене чылай енчен тишкернĕ пулин те, татса паман ыйтусем çитеĕклех-ха. Тĕслĕхрен: фразеологизмсен стиль уйрăмлăхĕсене палăртасси. Фразеологизмсем – чĕлхене сăнарлă тăвакан, илемлĕ сăнлăх кӳрекен сăмах майлашăвĕсем [2]. Функци тата стиль уйрăмлăхĕсене шута

илсе фразеологизмсене икĕ пысăк ушкăна уйăраççĕ: ахаль калаçу тата кĕнеке фразеологизмĕсем. Чĕлхери ирĕклĕ мар çыхăнура тăракан сăмах майлашăвĕсенчен нумайăшĕ ахаль калаçу ушкăнне кĕреççĕ. Вĕсем кулленхи хутшăнура тĕл пулса кăткăс япаласемпе пулăмсен ăш-чиккине питĕ тĕрĕс кăтартаççĕ. Ахаль калаçу фразеологизмĕсем пысăк сăнарлăхпа, анчах та стиль тĕлĕшĕнчен аяларах пусăмра пулнипе палăрса тăраççĕ, çавăнпа та вĕсемпе литература чĕлхинче усă курмаççĕ. Тĕслĕхрен, *виç кун та çитмест, çĕр чĕтретет, кăвписене пĕрле çыхнă, тăна кĕрт, пĕтĕм хăлтăк-кăлтăкĕпе, сăмах вакла, сăмсана каçăрт, сăмсана кăларса кăтарт, таçта çăва шăтăкĕнче* т.ыт. те.

Кĕнеке фразеологизмĕсене те усă курас тĕлĕшĕнчен ушкăнлаççĕ, ăслăлăх стилĕнче усă куракан сăмах майлашăвĕсем (*чи кирли; упа шăтăкĕ; пирĕн шухăшпа; çултан çул; çул кăтарт; ырă тĕслĕх кăтарт; пуç хур; куç кĕрет; хайне евĕр; авалтан; ĕмĕртеннех* т.ыт.те.); публицистика фразеологизмĕсем (*тӳрĕ эфир, хĕрлĕ хак, хура эрнекун* т.ыт.те); официаллă ĕç фразеологизмĕсем (*шалу укçи; пурлăха конфискацилени; паттăр халăх; паттăр ĕç*; *декрет отпускĕ* т.ыт.те). Чĕлхере ахаль калаçу стилĕнче те, кĕнеке стилĕнче те усă куракан хытса ларнă сăмах майлашăвĕсем пур. Вĕсене нейтраллă фразеологизмсем теççĕ. Тĕслĕхрен: *сайра хутра; вăхăтăн-вăхăтăн; пĕлтерĕшлĕ пул; асра тыт; шута ил; сăмах пар; сăмах тыт* т.ыт.те. Паллах, кунашкал тĕслĕхсем нумай мар.

Чĕлхери фразеологизмсене уйрăмах эмоципе экспресси тĕлĕшĕнчен усă курма меллĕ. Эпир нумай чухне çыннăн лайăх енĕсемпе çитменлĕхĕсене тĕрĕсех палăртаймастпăр. Ун чухне вара хатĕр халлĕн сăмах майлашăвĕсем пире пысăк пулăшу параççĕ. Тĕслĕхрен: çыннăн лайăх енĕсене çакăн йышши фразеологизмсем палăртаççĕ: *ылтăн алă, кĕмĕл сасă, пысăк çын, ăста çын, çанă тавăрса, пуç çĕклемесĕр, кĕнеке хурчĕ* т.ыт.те. Эмоципе экспресси фразеологизмĕсемпе ытларах чухне çыннăн япăх енĕсене палăртма усă кураççĕ. Ун пек тĕслĕхсем чĕлхере питĕ нумай: *хыт кукар, йытă пичĕ; пуçтах çын; хăмпă; сĕтĕрĕнсе çӳре; пулă та мар, какай та мар; тимĕр пăрça; çепĕçлĕхе çухатнă хĕрарăм; чиркӳри шăши пек; качаканни пек ни сĕчĕ, ни çăмĕ; тунката пек; кукăр алă; нӳхреп шапи; кĕрт йытти; тăм писмен; кĕççе пит; çын çăкăрне çиекен* т.ыт.те.

Фразеологизмсем лексика ресурсĕ пулнă май сăнарлă пуплев йĕркелемелли ăнăçлă хатĕр шутланаççĕ. Фразеологизмсене тĕпчесе вĕренни тăван чĕлхене, унăн пуянлăхне пĕлме, çав пуянлăхпа кулленхи калаçура пĕлсе усă курма кирлĕ. Ахальтен мар ĕнтĕ чăваш писателĕсем сăнарлă çырса кăтартас тенĕ чух хăйсен произведенийĕсенче фразеологизмсемпе анлă усă кураççĕ.

Литература

1. Горшков А. Е. Стилистика тата текстсен чĕлхине редакцилесси: вĕренӳ пособийĕ / А. Е. Горшков. – Шупашкар: Чăваш патшалăх педагогика университечĕ, 2010. – 147 с.

2. Сергеев Л. П. Чăваш чĕлхи / Л. П. Сергеев, Е. А. Андреева, В. И. Котлеев. – Шупашкар: Чăваш. кĕн. изд-ви, 2013. – 432 с.

3. Стилистика и литературное редактирование: учебное пособие / под ред. д-ра филол. наук Н. В. Малычевой. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», Ростов н/Д: Наука-Спектр, 2012. – 288 с.

УДК 811

А. Д. Ахвандерова

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЧУВАШСКОЙ ДИАЛЕКТОЛОГИИ: СОВРЕМЕННЫЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье описана проблема изменения говоров современного чувашского языка, происходящего постепенно, непрерывно на наших глазах. Для выявления изменений в диалектной системе языка требуются все новые и новые факты, почерпнутые путем непосредственного наблюдения над живой народной речью носителей того или иного языка. На примере материала «Словаря чувашского языка» Н. И. Ашмарина проанализирована пассивная лексика современного чувашского языка.

Ключевые слова: диалекты, лексика, чувашский язык, диалектная система современного чувашского языка.

A. D. Akhvanderova

TOPICAL PROBLEMS OF THE CHUVASH DIALECTOLOGY: MODERN ASPECT

Annotation. The article describes the problem of changing the dialects of the modern Chuvash language, which is happening gradually, continuously before our eyes. To identify changes in the dialect system of the language,

more and more new facts are required, gleaned by direct observation of the living folk speech of the speakers of a particular language. Using the material of the Dictionary of the Chuvash Language by N. I. Ashmarin as an example, the passive vocabulary of the modern Chuvash language is analyzed.

Keywords: dialects, vocabulary, Chuvash language, dialect system of the modern Chuvash language.

Язык – это общенародное явление, в своем социальном плане он выступает хранителем информации о мире. Язык характерен для всего коллектива, говорящего на нем. Каждый язык является достоянием народа, его культурной ценностью, хранителем уникального жизненного человеческого опыта.

Богатство любого языка определяется его лексическим составом. Чувашский язык является одним из богатых языков тюркской группы. И недаром деятели чувашской словесности говорили, что наш язык – язык ста тысяч песен, ста тысяч слов, ста тысяч вышивок.

Для исследования чувашских народных диалектов проблема изменения говоров является актуальной. Изменения эти происходят постепенно, непрерывно на наших глазах. На изучение динамики говоров чувашского языка на разных уровнях диалектологи обратили внимание давно. Однако для выявления изменений, встречающихся в диалектной системе языка, для всестороннего описания его словарного состава требуются все новые и новые факты, почерпнутые путем непосредственного наблюдения над живой народной речью.

В перестройке диалектной системы чувашского языка особое место занимает процесс замены традиционной диалектной лексики иноязычными словами, т. е. процесс выхода из активного употребления устаревшей лексики. Время выхода диалектизмов из активного словаря трудно фиксировать, так как многие слова существуют в сфере устного общения и не включены в словарь. Поэтому только длительное изучение лексики современных говоров, наблюдение над живой речью носителей языка, прослеживание функционирования словарного состава позволяют проникнуть в пассивный пласт говора. В этом случае особую ценность приобретают старые диалектологические записи, с помощью которых можно «вернуть к жизни» тот пассивный пласт, который, в силу ряда объективных причин, находится в настоящее время на грани забвения. Такой взгляд на диалектную лексику современного языка дает возможность обнаружить: 1) слова, вышедшие из употребления и неизвестные людям старшего поколения; 2) слова, которые в наше время еще известны узкому кругу людей, но практически уже уступили место, в основном, лексике другого языка. Следовательно, для выявления устаревшей лексики необходимо располагать определенным кругом сведений о лексике говора в прошлом.

Процесс изменения говоров чувашского языка охватил разные тематические группы лексики. Внешнее влияние, широкое воздействие литературного языка, совершенствование научно-технической базы, новые условия механизированного и автоматизированного труда и т.п. стали причинами вытеснения диалектной лексики новыми словами. На материале «Словаря чувашского языка» Н. И. Ашмарина мы попытаемся решить поставленные задачи. «Словарь чувашского языка» является крупнейшим тезаурусом в истории чувашского языка. Он сыграл огромную роль в развитии чувашской лексикографии, фразеологии и культуры в целом. Словарь Н. И. Ашмарина по богатству материала стоит в одном ряду со Словарем русского языка В. И. Даля и является выдающимся памятником чувашской письменности [3].

В «Словаре чувашского языка» Ашмарина отражается прошлое чувашского народа, поэтому в нем сохранились слова из далекой давности, которые неизвестны сейчас носителям языка. Например: хĕрçи «девичество»: *Ăна хĕрçи кам парат? Ашшĕ памаст, мĕн тăвас! Унăн хĕрçи ăстăлте? Шурă чаршав хыçĕнче, шурă пĕркенчĕк пуçĕнче* / Кто за него выйдет? Отец не выдает, что делать? Где ее честь? За белыми занавесями, у подголовия белого покрывала (Т. 17, С. 33.). В настоящее время данное слово вышло из употребления, так как чаще всего в указанном значении используется заимствованное путем калькирования из русского языка слово «чыс (честь)».

Хĕрен ерни «первая неделя Великого Поста»: *Хĕрен ернинче ăшă полса тумла йухсан çăвĕпех уйар полать теççĕ* / Если на первой неделе великого поста будет тепло и капель, все лето будет ясно (Т. 17. С. 40). Словосочетание «*хĕрен* (букв. хĕр «калиться») *ерни* (букв. эрне «неделя»)» принадлежит к группе терминов, вышедших из употребления. Теперь в значении первой недели Великого Поста используется термин «Первая седмица». После вхождения чувашей в состав Русского государства и принятия христианской веры (1551 г.) многие чувашские слова постепенно стали переходить из активного употребления в пассивную. Крупным переломным моментом стала Великая Октябрьская революция, вызвавшим большие изменения в словарном составе чувашского языка. Прогрессивное влияние русской культуры не могло не отразиться на лексике чувашского языка [2].

Кутник сакки «нары, в противоположной стороне печки, почти рядом с дверью»: *Кутник сакки çийĕнче лартăм пăхса, тĕлĕнсе пуйан ĕçки-çикинчен* / На нарах сидел и с удивлением смотрел, как проходит пир у богачей (Т. 7., С. 52). Дело в том, что в старину в домах у всех стояла русская печь. Она была с человеком всю жизнь, поэтому с ней связаны многие поговорки и пословицы. Есть поговорка «*Плясать от печки*», которая возникла тогда, когда перед началом строительства избы люди прикидывали место для

расположения печи. Следовательно, планировка остальных помещений впрямую зависела именно от расположения печи.

Кӳлемлӗ «становитый, статный»: кӳлемлӗ çын. (Т. 7. С. 69). Слово «кӳлемлӗ» сохранилось в памяти некоторых людей старшего поколения урмарского говора среднего диалекта, молодежь сейчас использует слова: *илемлӗ, илемлӗ кӗлеткеллӗ, йӑрӑс пӳллӗ...*

Кӑвасу «ржаная лепешка из кислого теста», или «бедняцкая еда»: Пуянтарах çынсем кӑвасӑва пӗçерсех каймаççӗ, кӑвасу вӑл йалти çук çынсен апачӗ / Ржаная лепешка – это еда бедняков, богачи не готовят ее (Т. 7, С. 103).

Ӑншӑрт «порча, постигающая человека вследствие чьей-либо ссоры». Ӑншӑрт, хайар çын вӑрçассӑн тепӗрне çантах темӗскер лекет, ӑна ӑншӑрт ӳкнӗ теççӗ / При ссоре со злым человеком стоящему рядом становится плохо. Это явление называется порчей, постигающей вследствие ссоры (Т.2). В старину в деревнях были люди, которые могли исцелять заболевшего от ссоры человека. В настоящее время молодежь относится к таким видам исцеления скептически, хотя никто не может отрицать существование этого явления.

Далее рассмотрим примеры пассивной лексики по материалам «Словаря чувашского языка» Н. И. Ашмарина [1], вышедшей вообще из употребления:

Имена мужчин: Авантей (I-II т., 41), Аваç (I-II т., 42), Аврюк (I-II т., 59), Айтарман (I-II т., 33), Ваçанкка (V т., 181), Весулла (V т., 195), Еврелӗ (III т., 6), Еврен (III т., 6, Елентей (III т., 110), Епселмен (III т., 22), Ивуç (III т., 89), Илетер (III т., 105), Кавӗрле (VI т., 18), Караçки (VI т., 91), Укарин (III т., 197), Укантей (III т., 196), Унихват (III т., 245), Ӳрмет (IV т., 21), Ӳрттемей (IV т., 21), Ӳсек (IV т., 25), Хӗветут (XVII т., 13), Хӗритун (XVII т., 44).

Имена женщин: Айук (I-II т., 19), Алтта (I-II т., 177), Апук (I-II т., 279), Арнепи (I-II т., 326), Еветпи (III т., 6), Елине (III т., 12), Елтепи (III т., 14), Ернеспи (III т., 31), Илемпи (III т., 103), Илетпи (III т., 105), Кӑрахвине (VII-VIII т., 174), Кулине (VI т., 276), Кӑтатти (VI т., 196), Кӗлпике (VI т., 248), Кӗнепи (VI т., 257), Кӗнеслу (VI т., 257), Матрепи (VI т., 211), Нарспи (IX-X т., 11), Хӗветле (XVII т., 14), Хӗрислу (XVII т., 44), Шерине (XVII т., 165), Шенкерпи (XVII т., 160).

Устаревшие другие диалектизмы: уезд – уездный город (III т., 174); ӗмпӳ – патша, царь (IV т, 112); вулӑс – волость, волостное правление (V т., 623); кулак – мироед (VI т., 274); куланай – подать. Объявили, что платить подати надо по новым душам (VI т., 274); кавус – шыв арманӗ (VI т., 1); кумкӑç – сновалки (VI т., 282); калтенек – приспособление для шитья (XV–XVI т., 48); кавус – нижнее отделение мельницы (XV–XVI т., 18); камшаяк – круглая посудина для черена; из нее пьют пиво (XV–XVI т.. 52); канти – круглая деревянная чашка (XV–XVI т, 59); кантур – волостное правление (XV–XVI т., 69); капус – нижняя часть мельницы (ветрянки) (XV–XVI т., 75); крушая – арман тӑрри (XII–XIII т, 333); ларая – мельничный ларь (VII–VIII т., 52); мӗшке – пӗрне, кушук (VII–VIII т., 352); арман лаççи – помещение водяной мельницы (I–II т., 33); мӑскал – золотник (VII – VIII т., 321); нӑхта – недоуздок, обротка (IX–X т., 57); нӳхелкке – ногайка (IX–X т., 50); пускатӑ – тараса хӑми (IX–X т., 316); пурлак – бурлак (IX–X т., 306); кӗпӗрне – губерния (VII–VIII т., 265); сӳретке – сновальня (XI–XII т., 227); писмен, бизмен – весы (IX–X т., 230); паттен – бадья, чашка для пива (IX–X т., 136); çука – назв. украшения (XI–X т., 203); çуптӑк – количество очищаемой кудели (XI–XII т., 250); çӗмӗрен, ухӑ йӗппи – стрела, пускаемая из лука; тӗвӗш – боковые брусья руля (XIII–XIV т., 267); тӑхçа – насека, которой куют камень (XV–XVI т., 10); тӗпек, ухват – большое железо в жерновке, на которое упирается ухват (XV–XVI т., 69); айпӑлта – маленький топор, бывший в старину в употреблении у чуваш (I–II т., 31); хӗç, бредо – пир тӗртекенни (XV–XVI т.. 366); хысна – казна (XV–XVI т., 101); хӑрт – назв. инструмента, шпага старинная (XV–XVI т., 363); талпас – назв. украшения (XIII–XIV т., 170); шакмак – колодки, пришитые гвоздями под стенки арман тӳпи (XVII т., 98).

Следует отметить, что среди устаревшей лексики встречаются слова, которые неизвестны современным жителям Чувашии и которые уже давно вышли из употребления. Например: *тамха (пошлина), кӳнтелен (свидетель), хоç (хӗрес), çӑкçӑ (порука)*. Также чуваши не ползуются словами типа: нухрат – ряд мелкой монеты круглой или овальной формы из серебра или олова. Эти предметы употребляли чуваши в прежние времена для украшения (IX–X т., 44); шӑпаня – плетеное из лыка ведро (XVII т., 20); шӑпан – жбан, посуда для пива (XVII т., 320); шӑпашка чӗрес – назв. посуды вроде кружки (XVII т., 320); шӳлкеме нагрудное украшение женщин (XVII т., 261); шӳнкрем – пуля (XVII т., 261); шӑнарçӑ – колыбель, зыбка (XVII т., 307); чепчушке – женское украшение (XVI–XVII т., 174); чулпу – назв. украшения (XV–XVI т., 226); чурхат – посуда, куда наливали пиво (XV–XVI т., 248); чусла – назв. инструмента. Чусла, такана тӗпне якатакан хатӗр (XV–XVI т., 249); ермек – род поддевки из домашнего сукна (III т., 28); еренкӗл – домашнее полотно, окрашенное без всяких пятен в синий цвет (III т., 23).

В современных говорах наблюдается процесс архаизации лексических единиц. Конечно же, это возникает в силу многих причин, к которым, в первую очередь, относится совершенствование современных технологий. В связи с этим слова активного употребления начинают входить в состав пассивной лексики: например, к этим примерам можно отнести следующие слова: аван кайӑк – шӑши / мышь (I–II т., 46); авак – хӑлха çакки / серьги (I–II т., 57); алапаш – небрежный, неловкий и не умеющий бережно и осторожно обращаться с вещами (I–II т., 108); антӑх – тупа ту / дать клятву (I–II т., 57); аптӑр – шило (I–II т., 298);

алмак – тăван / родня (I–II т., 163); ăрăм – меслет / метод (IV т., 60); ăрăмçă – асамçă, тухатмăш / знахарь / колдун (IV т., 60); ыйăрă – ăйăр / жеребец (III т., 44); ерлĕк – чувство обиды (III т., 28); ерехет– довольно (III т., 25); икĕле – дремать (III т., 93); икĕрт – отлить, отбавить (III т., 93); капар – обжора, жадный (VI т., 73); капаш – форма, подобие (VI т.. 74); капăртмак – щеголь, хвастун (VI т., 76); капăрка – могила (VI т., 77); кантук – картофель (VI т., 60); капак – тыква (VI т., 71); кĕпчĕк – замок (VII–VIII т., 267); касмат – тĕрме (VI т., 129); кĕрмек – вĕçкĕн (VII–VIII т., 292); кантăр шăнчи – пугало, чучело (VI т., 67); касмăк (стайкка) – кадка (VI т., 134); кăрлач – январь (VII–VIII т., 180); витĕн – тархасла (V т., 254); ип – усă (Ш т., 126); нарăс – февраль (IX–X т., 10); им – эмел (Ш т., 117); нисĕп – приличие (IX–X т., 29); нишлĕ – слабый (IX–X т., 32); нучка – толстый (IX–X т., 43); нохай – кнут (IX–X т., 43); нăклан – крепиться (IX–X т., 52); пуставлă – красивый (IX–X т., 14); паяк – порядочно, довольно много (IX–X т.. 66); папай (папайлă çумăр) – гроза (IX–X т., 96); папий – мастер (IX–X т., 100); паттамас – неудобный (IX–X т., 136); пĕçмех – угол избы (IX–X т., 244); пултăк – сила (IX–X т., 282); пурам – ягненок (IX–X т., 299); пурчак – горошина (IX–X т., 312); нӳслĕ – вкусный, приятный (IX–X т., 50); пасак – çĕрĕк (IX–X т., 117); пурка – лукошко (IX–X т., 306); пуш – март (IX–X т., 59); саламат – нагайка, кнут (XI–X т., 28); самаставка – арман (XI–XII т., 42); сан – лед (XI–XII т., 42); санрав – глухой (XI–XII т., 46); сапан – деревянный плуг (XI–XII т., 52); сапка – обида, недовольство (XI–XII т., 51); сăнак – портрет (XI–XII т., 261); сапорпи – полынь (XI–XII т., 53); саран – скупой, скряга (XI–XII т., 63); сахăм ─ старая лошадь (XI–XII т., 83); сыхчă – хурал (XI–XII т., 123); сум – рубль (XI–XII т., 181); сомкăра – сопли (XI–XII т., 182); сĕлкĕш – невеселый, грустный, скучный (XI–XII т., 300); сӳек кĕперри – радуга (XI–XII т., 221); çам – пугало, чудовище (XI–XII т., 35); çуптăк – кисть ягод (XI–XII т., 250); çӳрем – бойкий, резвый (IX–X т., 305); тарап – каприз (XIII–XIV т., 215); таккарчи – качели (XIII–XIV т., 160); талай – характер (XIII–XIV т., 265); тенĕл – решето (XIII–XIV т., 293); ӳнер – ăста (IV т., 14); енчен – вăйсăр (III т., 20); ерлĕк – мăшкăл (III т., 28); чуман – ленивый (XV–XVI т., 226); чалка – лента (XV–XVI т., 137); шушмен – мгновение, минутка (XVII т., 259); шӳеш – белый цвет (XVII т., 260); шăмпай – глупый, бестолковый (XVII т., 298); юркав – утиял (V т., 7).

Очевидно, что роль старых источников диалектной лексики при сборе диалектного материала в современных условиях все более возрастает, так как вследствие перемещения большого количества диалектных слов в пассивный запас того или иного говора указанные слова становятся собирателям все менее доступными. История слов уходит в глубь веков. В связи с этим нам необходимо сохранить имеющееся народное богатство для будущего поколения.

Литература

1. Ашмарин Н. И. Словарь чувашского языка. Т. I–XIX.
2. Егоров В. Г. Современный чувашский литературный язык. Ч. 1. – Чебоксары: Чуваш. гос. издат., 1954. – 240 с.
3. http://enc.cap.ru/?t=publ&lnk=2874

УДК 81.512.111

Л. А. Афанасьева

ОБРЗАЗ *ЕВЧЕ* «СВАТА» В ЧУВАШСКИХ СВАДЕБНЫХ ПЕСНЯХ

Работа выполнена в рамках проекта РФФИ (проект № 19-012-00498\19)

Аннотация. В данной статье рассматривается один из персонажей чувашской свадьбы – евчĕ «сватун». На материале литературных и архивных источников, научной экспедиции раскрывается образ сватуна в чувашских свадебных песнях. Роль данного персонажа встречается в досвадебной обрядности чувашей. В свадебной обрядовой поэзии прослеживается двойственное отношение к сватуну, которое обусловлено его ритуальными действиями.

Ключевые слова: свадебная обрядность чувашей, обряд, сватун, свадьба, ритуал.

THE IMAGE OF EVCE «LIGHT» IN THE CHUVASH WEDDING SONGS

L. A. Afanasieva

Annotation. This article discusses one of the characters in the Chuvash wedding-evchĕ "matchmaker". On the material of literary and archival sources, scientific expedition reveals the image of the matchmaker in the Chuvash wedding songs. The role of this character is mainly found before the wedding ceremony of the Chuvash. In wedding ritual poetry there is an ambivalent attitude to the light of nu, which is due to its ritual actions.

Keywords: wedding ceremony of the Chuvash, rite, Whistler, wedding, ritual.

Названия свадебных персонажей нашли отражение в исследованиях этнографов и фольклористов. Следует отметить труды В. А. Сбоева, Н. В. Никольского, Д. Месароша, Н. И. Ашмарина, Г. Т. Тимофеева, В. К. Прокопьева и др. Из современных исследований немалый интерес представляют труды Н. И. Егорова, который рассматривает основные функции свадебных персонажей на чувашской свадьбе [14], монография А. А. Осипова, в которой описываются свадебные чины [9]. Из исследователей особое внимание такому персонажу, как *евчĕ* «сватун», уделил этнограф И. Г. Петров в монографии «Одежда в семейных обычаях и обрядах чувашей» [10; 11].

В Словаре Н. И. Ашмарина приведены фонетические варианты термина *евчĕ, евĕчĕ, евкĕчĕ, евĕч* «сваха, сватунья, сводник (-ца)» [1, с. 265–266]; «хĕр тупакан хăта» «сватун и сватунья» [6, с. 184].

Сватун на чувашской свадьбе играл немаловажную роль. Он был посредником между женихом и невестой. От мастерства сватуна зависела и дальнейшая благополучная жизнь молодых. Ему приходилось порой преувеличивать достоинства жениха, чтобы заполучить согласие родителей невесты, о чем свидетельствуют пословицы: *«Евчĕ чĕлхи качакана та кавча парать»* – «Язык сватуна и козу замуж выдаст», «*Евчĕ чĕлхипе начар ача та улпут пек*» – «Устами сватуна и плохой парень как барин» [15, с. 67]. Интерпретация этих пословиц в контексте свадебной обрядности показывает, что сватун должен был обладать даром красноречия, настойчивости.

Роль сватуна выполнял знакомый (пĕлĕш) отца девушки или знакомый (пĕлĕш) жениха. Сватунами могли быть муж с женой, но отдельно сватунами они не могли быть. В Чекмагушевском районе РБ в роли сватуна выступали мужчина и женщина. Мужчина-сватун узнавал о возможности выделить на приданое для дочери из поголовья скота. Женщина-сватунья интересовалась, есть ли у невесты вещи из домашнего обихода, куда входила самотканая рубашка и штаны для жениха, из постельной принадлежности – подушка, перина, одеяло и пр. [7, с. 78].

В Миякинском районе РБ в роли *евчĕ* «свата» выступает старик или старуха: *Каччă енчен хĕр килне евчĕ пулса калаçма пĕр карчăк е старик; «Пĕччен килес, парлăн пулса каяс» – тесе килет* – «Со стороны жениха в дом девушки в качестве свата договариваться идет старик или старуха: «Одному(ой) прийти, уйти парно» (Мияк., Н.-Карам.).

В Федоровском районе сватунами были близкие родственники жениха, чаще женщины. Это прослеживается и в чувашских свадебных песнях:

Евчĕ арăм лапчашка
Ик хут кĕпе тăхăннă.
Кăкшăм ĕнчи сăри пĕтнĕ.
Ăна та курмасть ***ланчашка****. –*
«Сватунья плоскогрудая,
В два слоя рубаху надела.
В крынке закончилось пиво,
И его не видит разболтанная» (Фед., Тен.).

Следует отметить, что в песне образ сватуньи описывается словами неодобрения и пренебрежительно: *елппешке* «вялый, нерасторопный; худой; высокий; *перен.* быть «распростерту, разостлану, распущену» [13, с. 62], *лапчашка* «плоскогрудая женщина», *ланчашка* «разболтанная, расшатанная». Например:

Евчĕ арăм ***елппешке***
Часрах пĕçер яшкуна.
Пире яшка нипочем,
Тавай пире эреке. –
«Сватунья распущенная,
Скорей свари похлебку.
Нам похлебка нипочем,
Давай нам водку» (Аург., Новоф.).
Евчĕ арăм ***елппешке***
Часрах пĕçер яшкуна
Эс елппешке пулман пулсан,
Парас çукчĕ тăвана. –
«Сватунья распущенная,
Скорей свари похлебку.
Если ты не была бы распущенной,
Не отдали бы замуж родню» (Стерл., Ишп.).

По этому поводу фольклорист Р. А. Султангареева пишет, что «тоном пренебрежения и словами охаивания (магия дурного слова во имя плодородия) обозначен иронический образ яусы (сватуна – Л. А.) и его поведение. Личность свата и его условные знаки отличия (спущенная штанина, палка в руках, перемещение на лошади, символизирующее обрядовый приход), в жизненном этикете заслуживающие почтительное отношение, в обрядовых речитациях получают намеренно презрительную оценку. Обругивание предполагает применение эпитетов с отрицательной семантикой» [12, с. 109]. В русской свадебной обрядовой поэзии в корильных песнях свата или

сваху высмеивали, «корили» за то, что они пытались «похитить» девушку-невесту. Образ свата в таких песнях выстраивается как «без ног», «не оглох ли», «не ослеп ли», «не плешив ли» [8, с. 533–534]. Такое двойственное отношение к сватуну обусловлено его ритуальными действиями. Выбор свата осуществлялся не самим человеком, а как бы извне, т. е. *евчĕ* «сват» лишь следовал той стратегии поведения, на которую ему указывала традиция. В таком случае ответственность за выбор перекладывалась на традиционные устои народа. Поэтому столь высоко ценилось умение распознавать те ориентиры поведения свата, которые "заложены" в нем.

Сват или сватунья о цели своего прихода говорили иносказательно: *«Сирĕн тына-пушмак пур, тет. Вăл вăкăр ертсе таврăннă, тет»* – «У вас, говорят, есть телушка. Она за собой бычка привела, говорят» (Фед., Новосел.). В чувашской этнокультурной традиции, как во многих других, издревле существуют тенденции табуизации свадебной терминологии и замены прямых номинативных единиц эвфемизмами, т.е. устойчивыми иносказательными оборотами. Исходя из этого в иносказательной формуле невеста выражается терминами *тына, пушмак* – «телушка», *вăкăр* – «жених». Сам процесс сговора представляется как купля-продажа домашней скотины. «Язык» торговли – один из наиболее часто используемых в свадьбе [4, с. 109].

Появление *евчĕ* могли узнать по нескольким признакам. Одним из них является его одежда. И. Г. Петров отмечает, что «у некоторых групп чувашей существовали особые костюмы свах, по которым родители невесты быстро узнавали о цели ее визита. Это касается, прежде всего, верховых чувашей (вирьял) Чебоксарского, Ядринского и Козьмодемьянского уездов Казанской губ. В основе костюма свахи лежал так называемый «*пуç терлĕ шупăр/пӳш тĕрлĕ шупăр*» или «каптал». Он представлял собой халат из черного сатина, украшенный разноцветными, преимущественно красными нашивками. Однако нашивки на халате являются поздним явлением, потому что раньше вместо них была вышивка. Поверх халата сваха надевала чересплечное украшение «тевет», ушные подвески «алка», нагрудные украшения «шӳлкеме» и «ама». Голову обертывала головным полотенцем «сорпан», а сверху надевала шапку. Этот костюм в данном локусе бытовал вплоть до 20-х гг. XX в» [10, с. 113]. Как показывает полевой материал, собранный на территории Башкортостана, евчĕ «сватунья» надевала рубаху в несколько слоев, одну наизнанку. В Стерлибашевском районе с. Тятербашево сват надевал на одну ногу чулки белого цвета, а на другую – черного [10, с. 111]. По сведениям информаторов, сватунья и на свадьбе надевала рубаху в 2-3 слоя, *«Туйраик-виçĕ хут кĕпе тăхăннă»* (Фед., Новосел.).

Евчĕ арăм ланчашка,
Ик хут кĕпе тăхăннă.
Шанмасассăн уçса пăхăр,
Пĕрне кутăн тăхăннă. –
«Разболтанная сватунья
Надела в два слоя рубаху.
Если не верите, поднимите –
Один слой наизнанку надет» (Фед., Тен.).

Евчĕ «сватун» в дом отца девушки ходил по нескольку раз. Если с одного визита не получалось уговорить родителей девушки или девушку, в следующий раз сватун шел в дом отца невесты без штанов, в одном суконном кафтане *«йĕлен». Хĕр итлемесен тепре кайнă чух çараха кутпа, йĕлен кăна тăхăнса каять. Хĕр кавча каяссипе килĕшсен çак карчăк е старик хĕрĕн ашшĕ-амăшĕпе эрек ĕçеççĕ. Хăçан килĕшме килессине сӳтсе яваççĕ – «Если девушка не согласна, то в следующий раз сват идет без штанов, в одном кафтане. Если девушка согласна выйти замуж, то старик или старуха распивают водку с родителями девушки. Договариваются, когда приходить сватать»* (Мияк., Н.- Карам.).

С момента появления сватуна в доме невесты начинается церемония свадебного обряда. Сватун участвовал во всех досвадебных обрядах. Его функция заключалась в таких обрядовых действиях, как «сговор между двумя сватьями о свадьбе», «сватовство», «бросание кнута» [1, с. 264]. Если родители соглашались на свадьбу (это происходило не с первого визита сватуна), обговаривали свадебные растраты со стороны невесты и жениха. В этом отношении сватун был посредником между будущими сватьями, так как о сумме калыма и приданого неприлично было договариваться самим. После этого назначали день сговора *«хĕр килĕшни».*

По сведениям информаторов, *евчĕ* в дом отца девушки шел с кнутом *пушă* или прутиком *юплĕ хулă*. В Аургазинском районе сват кнут тащил за собой. *«Евчĕ пушă сĕтĕрсе каять»* (Аург., Тряп.).

Во время *хĕр килĕшни* «сговора» *евчĕ* «сводник» три раза плеткой ударяет девушку и оставляет ее, повесив на крючок. Этот обряд называется *пушă пăрахни* «бросание кнута». Это означало, что сговор состоялся. Если после этого обряда девушка с парнем рассорятся – будет нарушен сговор, то кнут возвращается сватуну. Разлад дела называется *пушă тавăрнă* «возвращение кнута» [2, с. 64]. Кнут, оставляемый в доме девушки, встречается и в свадебной песне.

Чăвăш-чăвăш чĕн пушă
Пĕлĕпĕр-ха ут çинче.
Тăван кайса ăнмасан
Пĕлĕпĕр-ха евчине. –
«Вжик-вжик ременный кнут,
Будем знать на коне.

Замужество родни неудачно будет,
Будем знать сватунью» (Стерл., Ишп.).

Из контекста песни видно, что нагайкой ударяют коня, что сродни удару кнутом по спине засватанной девушки. Как было отмечено выше, красноречивый сват мог описать претендента в женихи самым лучшим образом. Однако, если жизнь молодой в замужестве складывалась неблагополучно, то виноват был сват, который расхваливал жениха и оставлял кнут в доме отца девушки в знак того, что сговор состоялся. Так в свадебных песнях, исполняемых со стороны невесты, в репликах часто можно услышать упрек в адрес свата:

Акă туйăн мыскари,
Евчĕ çÿçне лăскар-и?
Кĕрÿ матур пулмасан,
Тата нăкрах лăскар-и? –
«Вот свадьбы маскарад,
Сватунью за волосы потреплем ли?
Зять не красавцем окажется,
Еще сильнее потреплем ли? (Мияк., Н.-Карам.)

В некоторых районах Республики Башкортостан вместо кнута использовался прутик. В частности, в Федоровском районе сват как только переступает порог, соблюдая этикет, здоровается и быстро достает из-под мышки разветвлённый прутик *юплĕхулă* и затыкает под матицу со словами: *Ĕçĕм-пуçăма кăтартам-ха* – «Свое дело покажу-ка» (Фед., Новос.). Затем начинает разговор в иносказательной форме о невесте и женихе. Этот обряд назывался *хулăхурса хăварнă* «оставили прутик» (Фед., Новос.). В Аургазинском районе, когда шли сватать, жених передавал через свата прутик, которым ударял невесту со словами: *«Çак хулăран ан уйрăл» – «От этого прутика не отделяйся»* (Аург., Тряп.).

В данном случае немаловажное значение имеет *юплĕ хулă* «разветвлённый прутик». У чувашей Самарской Луки обязательным атрибутом свата был яблоневый сук. Чтобы у новобрачных было много детей, выбирали как можно более ветвистый сук [10, с. 112]. В традиционной культуре многих народов особое предпочтение отдавали фруктовым деревьям. Например, «особым почитанием у народов Нагорного Дагестана пользовались плодовые деревья – одна из самых характерных черт местных верований в прошлом и существенный компонент культа плодородия в целом. С фруктовыми и ягодными деревьями и их плодами были связаны самые различные обряды, призванные магическим путем способствовать их плодородию» [5, с. 91].

За свою работу евчĕ «сватунья» получала *сурпан* (Куюрг., Кр.-Ил.). Однако в песнях, исполняемых со стороны невесты, подчеркивается некая досада свата:

Евчĕ пулса çÿренĕ чух,
Чĕрĕк лартап тенĕччĕ.
Таман кутне çитсессĕн,
Чĕрĕкĕ мар, черкке те çук,
Пире тăма вырăн çук. –
«Когда ходила сватуньей,
Три литра поставлю, говорила.
Когда пришло время,
Не то, что три литра, и рюмки нет.
Нам стоять, и места нет» (Мияк., Н.-Карам.).

Роль сватуна на этом этапе свадьбы не завершается. Как было сказано, *евчĕ* не должен был состоять в родственных отношениях (за редким исключением) ни с кем как со стороны невесты, так и со стороны жениха. Ритуал требует сочетания невесты и жениха в чужом пространстве. Это чужое пространство является *вăй килли* «дом игрищ», в частности дом *евчĕ* «свата». Здесь невесту переодевали в женский наряд. Это прослеживается в причитаниях невесты:

Хура кураксем килнĕ иккен,
Укăлча çине ларнă иккен.
Çичĕ ютсем килнĕ иккен,
Евчĕ килне килнĕ иккен.
Мана илме килнĕ иккен. –
«Черные грачи прилетели, оказывается,
На околицу сели, оказывается.
Чужие люди пришли, оказывается,
В дом свата пришли, оказывается.
За мной пришли, оказывается» (Бел., Ермол.).

На момент приезда поезда жениха в дом свата невеста с другими девушками находится в «доме игрищ» *вăйкилли,* т. е. в чужом пространстве. Погостив по родственникам невесты, поезд жениха возвраща-

ется в дом тестя. После этого начиналось троекратное хождение свадебных поезжан новобрачной к дому отца невесты, где в это время находился жених. С этой целью невестины подружки *хĕрçумĕсем* шли в дом отца девушки «подразнить» жениха свадебными песнями. Затем поезд жениха направлялся в «дом игрищ» *вăйăкилли*. Здесь происходило состязание жениховой и невестиной стороны в пении песен. После этого жених должен был выплатить выкуп и зайти к невесте. Однако, пользуясь наглостью, сторона жениха могла без выкупа зайти в дом и начать плясать, при этом сильно разозлив *вăй-килли* «должностное лицо со стороны невесты, которое впускает жениховых поезжан» [3, с. 199]. В связи с этим происходили и драки между сторонами жениха и невесты.

Евчĕ хапхи – карта хапха,
Урлă сиксе каçăпăр.
Евчĕ пÿрчĕ – çĕрĕк пÿрт,
Çĕмĕрмесĕр тухмăпăр. –
«Свата ворота – изгородь ворота,
Перепрыгнем через него.
Свата дом – ветхий дом,
Не разрушив, не выйдем» (Мияк., Н.-Карам.).

Следует отметить, что в свадебной песне дом *евчĕ* описывается с отрицательной семантикой: *Евчĕ хапхи – карта хапха – «Свата ворота – изгородь ворота»*, в то время как дом невесты в причитаниях противоположен дому *евчĕ*, *атте çурчĕ хула пек* – «дом отца как город», *аçу çурчĕ мăн шур пÿрт* – «отцов дом большой белый дом» и т.д.

Таким образом, анализ чувашских свадебных песен и пословиц позволил раскрыть в пределах отдельных текстов и их компонентов более древние тексты или их фрагменты, в которых отражены основные моменты свадебной обрядности, в котором участвовал евчĕ «сват или сватунья». Кроме того, изучение чувашских свадебных песен и пословиц в контексте свадебной обрядности показало образ *евчĕ* «сватуньи» как начало зарождения новой жизни, с одной стороны, с другой – обрядовое обругивание имело магический характер, так как сват считался чужим как для рода невесты, так и для рода жениха.

Литература

1. Ашмарин Н. И. Словарь чувашского языка. Т. IV. – Чебоксары, 1999.
2. Ашмарин Н. И. Словарь чувашского языка. Т. X. – Чебоксары, 1999.
3. Ашмарин Н. И. Словарь чувашского языка. Т. V. – Чебоксары, 1999.
4. Байбурин А. К. Ритуал в традиционной культуре Структурно-семантический анализ восточнославянских обрядов. СПб.: Наука, 1993. https://ruthenia.ru/folklore/folklorelaboratory/-4expseminar/Bajburin_Ritual.pdf (Дата обращения: 26.09.19).
5. Гаджиев Г. А. Доисламские верования и обряды народов Нагорного Дагестана. – М.: Наука, 1991. – 181 с.
6. Золотницкий Н. И. Избранные труды, статьи, лингвистические исследования, словари, письма, отчеты, разные документы / сост. В. Г. Родионов. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2007. – 528 с.
7. История села Юмашево Чекмагушевского района Башкирской АССР 1812-1978. Рукопись Г. Андреева. Хранится в МАОУ СОШ с. Юмашево Чекмагушевского района Республики Башкортостан.
8. Обрядовая поэзия / сост. И. В. Жекулина, А. Н. Розов; Худож. Т. М. Чиркова. – М.: Современник, 1989. – 735 с.
9. Осипов А. А. Чувашская свадьба, обряд и музыка свадьбы вирьял. –Чебоксары, 2007. – 206 с.
10. Петров И. Г. Одежда в семейных обычаях и обрядах чувашей. – Уфа: Башкирская энциклопедия, 2018. – 295 с.
11. Петров И. Г. Основные функции старшего дружки на чувашской свадьбе и особенности его костюма (вторая половина XIX – начала XX в.) // MagistraVitae, электронный журнал по историческим наукам и археологии. –2018. – № 1. – С. 177–185.
12. Султангареева Р. А. Жизнь человека в обряде: фольклорно-этнографическое исследование башкирских семейных обрядов. – Уфа: Гилем, 2006. – 344 с.
13. Учебно-справочные материалы по чувашской диалектологии и диалектологический словарь приуральских говоров чувашского языка / сост. Л. В. Власова, Н. И. Егоров, в 2-х частях. – Стерлитамак: Стерлитамакская государственная педагогическая академия, 2004. – 1 часть А–Р. – 200 с.
14. Чувашская свадьба. Подарок молодоженам / ред. Э. И. Патмар. – Кугеси, 1996. – 35 с.
15. Чувашское устное народное творчество. Т.V. Малые жанры /сост. Е. С. Сидорова, В. А. Ендеров. – Чебоксары: Чуваш.кн. изд-во, 1984. – 352 с.

Информаторы

1. РБ, Аургазинский район, с. Новофедоровка, Степанова В. А. (1940 г.р.), записала Степанова Н. О. в 2008 г.

2. РБ, Аургазинский район, с. Тряпино, Глухова А.И. (1945 г.р.), Ямщикова М. П. (1932 г.р.), запись автора в 2019 г.

3. РБ, Белебеевский район, с. Ермолкино, Сидорова М. // Урал сасси. – 2008. – № 24. – 3 с.

4. РБ, Бижбулякский район, с. Базлык, Афанасьева Е. В. (1903 г.р.), записал Егоров В. И. в 1975 г. //Научный архив ЧГИГН, отд. III-2856, ед.хр№ 9295.

5. РБ, Ермекеевский район, д. Суккулово, Гуслина Н. Б. (1937 г.р.), запись автора в 2019 г.

6. РБ, Куюргазинский район, с. Кривля-Илюшкино, Петрова В. П. (1928 г.р.), Егорова Е. А. (1932 г.р.), запись автора в 2019 г.

7. РБ, Миякинский район, д. Суккул-Михайловка, Власова О. Н. (1930 г.р.), Алексеева Т. Н. (1932 г.р.) записала Власова Т.В. в 1999 г.

8. РБ, Миякинский район, с. Новые Карамалы, Петров В., Петрова В., записал Тарасов в 1965 г.// Научный архив ЧГИГН, отд. III-2857.

9. РБ, Стерлитамакский район, с. Ишпарсово, Григорьева В. А. (1939 г.р.), запись автора в 2015 г.

10. РБ, Федоровский район, с. Новоселка, Караськина Н. С. (1938 г.р.), Петрова Т. Н. (1939 г.р.), записала Храмова Е. В. в 2017 г., запись автора в 2019. г.

11. РБ, Федоровский район, с. Новоселка, Никифорова З. А. (1953 г.р.), Антонова Л. Т. (1938 г.р.), Данилова Л. В. (1955 г.р.), Петрова М. П. (1934 г.р.), запись автора в 2019 г.

12. РБ, Федоровский район, с. Теняево, Сементеева Н. К. (1941 г.р.), запись автора в 2019 г.

Список условных сокращений

Бел., Ермол. – РБ, Белебеевский район, с. Ермолкино
Мияк., Н.-Карам. – РБ, Миякинский район, с. Новые Карамалы
Фед., Тен. – РБ, Федоровский район, с. Теняево
Фед., Новосел. – РБ, Федоровский район, с. Новоселка
Аург., Новоф. – РБ, Аургазинский район, с. Новофедоровка
Куюрг., Кр.-Ил. – РБ, Куюргазинский район, с. Кривля-Илюшкино
Стерл., Ишп. – РБ, Стерлитамакский район, с. Ишпарсово
ЧГИГН – Чувашский государственный институт гуманитарных наук

УДК. 811.161.2’27 + 811.161.1’27

А. Г. Бодрова

РУССКИЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОЙ ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ БЕССАРАБИИ И БУКОВИНЕ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Работа проведена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований. Проект «Проведение комплексного социолингвистического исследования роли и функций русского языка в украинском полиязычном пространстве и описание положения русского языка в современной языковой ситуации на Украине» (№ 18-012-00754 А).

Исследование выполнено при финансовой поддержке фонда Александра фон Гумбольдта.

Аннотация. В статье рассматриваются специфические черты функционирования русского языка в территориальном анклаве украинской части Бессарабии и Буковине на основе результатов проведенных научных полевых исследований в данном регионе Украины. Самобытность и своеобразие русскоязычия в этой местности обусловлены особыми историческими и культурологическими факторами, следы которых мы наблюдаем и в настоящее время.

Ключевые слова: русский язык, украинский язык, староверы, этнокультура, Бессарабия, Буковина.

A. G. Bodrova

RUSSIAN LANGUAGE IN MODERN POLYETHNIC BESSARABIA AND BUKOVINA: HISTORY AND PRESENT SITUATION

Annotation. The article reveals the specific features of the functioning of the Russian language in the territorial enclave of the Ukrainian part of Bessarabia and Bukovina based on the results of scientific field studies in this region of Ukraine. The originality and uniqueness of Russian-speaking in this area is determined by to special historical and cultural factors, the traces of which we can observe in present-days.

Keywords: the Russian language, the Ukrainian language, Old Believers, ethnic culture, Bessarabia, Bukovina.

Украинская часть Бессарабии и Буковины – это исторически сложившиеся регионы между Черным морем и реками Дунай, Прут, Днестр, которые располагаются на территории современных Одесской и

Черновецкой областях с такими административными центрами, как города Черновцы, Болград, Измаил, а также Вилково – небольшое поселение, находящееся в дельте впадения Дуная в Черное море [3, с. 85].

Основную часть населения этого самобытного этнического и языкового анклава составляют украинцы, говорящие в основном на русском языке или так называемом суржике, т. е. русско-украинской смеси с преобладанием украинских языковых черт, а также румыны и молдаване, использующие в бытовом общении свой родной язык, будучи билингвами или трилингвами (русский – украинский – молдавский/румынский), болгары, пользующиеся в коммуникации смесью болгарского и местного варианта цыганского языков. Дополнить этническую мозаичность могут цыгане, которые общаются между собой на цыганском языке в его румынско-молдавском варианте и в зависимости от экстралингвистической ситуации с целью быть понятыми местным населением переходят на украинский или молдавский языки, при этом почти не владея русским языком или русско-украинским суржиком, который повсеместно звучит в разговорной речи местных жителей крупных городов Бессарабии и Буковины [1, с. 102; 5, с. 189].

Так, по результатам наших научных полевых исследований можно сделать вывод о том, что русскоязычие в своем просторечном варианте или суржикоязычие переселенцев из сельских местностей областных регионов было и остается основной формой бытового общения жителей таких городов, как Черновцы, Болград или Измаил. Литературный украинский язык здесь вызывает реакцию отторжения в рамках оппозиции «свой – чужой»: *А шо це вы со мной на западенський перейшли?; Чи я вийду до вокзала цією стежкою праворуч? – А ви звідки? – А як ви вважаєте? – Львів… щина…* (т. е. нередко мы наблюдали восприятие украинского языка как языка сельской местности далеких в сознании жителей Бессарабии и Буковины западноукраинских регионов); *Выметайтесь отсюда! Наша диорама уже закрыта* (г. Измаил, русское просторечие, выполняющее функцию повседневного общения); *У нас хот-доги свежие, почти даже вчерашние…а на крепость подняться – вон по тех ступеньках треба* (г. Болград, расшатанность русской литературной нормы).

В свете заявленной темы особый лингвистический интерес представляет собой минианклав – г. Вилково, который метафорически именуется как «украинская Венеция» (или «Дунайская Венеция»), поскольку он расположился в Килийском районе Одесской области, в месте впадения Дуная в Черное море, где вместо улиц – ерики (каналы), по которым передвижение осуществляется исключительно на лодках, что составляет самобытность данного региона.

Нас же, в первую очередь, в ходе научных изысканий интересовало русскоязычие этого анклава, население которого более чем на 70% составляют старообрядцы-липовяне как этнографическая группа русских, сформировавшаяся на религиозной почве в результате их переселения после реформ Никона в Молдавское княжество в XVIII–XX вв. из Царской России [4, с. 89].

Русский язык современных старообрядцев запада Одесской области (в частности, Килийского района) – это особый лингвистический феномен, уникальное по своей природе региональное языковое образование, следы которого мы наблюдаем в настоящее время. Своеобразие данной формы функционирования русского языка в речи местных жителей, ныне исповедующих старообрядческую линию православной религии и проживающих в этом регионе, частично уже является анахронизмом. Однако способ изъяснения в бытовом общении сильно отличает его от современного литературного русского языка, что отразилось, например, в произведениях М. М. Коцюбинского или в кинематографе – фильмах К. Муратовой.

Помимо письменных текстов приведем примеры из устной разговорной речи, собранные нами в ходе полевых исследований, иллюстрирующие своеобразие варианта русского языка, функционирующего в 40-тысячном языковом анклаве в устной речи современных потомков староверов, а именно – неподражаемый и не встречающийся в литературном русском просторечии прием повтора фразы в монологической речи: *Шо ты встала, шо ты встала? Не, ну, шо ты тут встала? Галю, ну, шо ты мне такая встала? Ты ж мне тут усю музыку загородила… Шо ты встала?; Она упала и лежит, она всегда падает и лежит, пусть лежит, пусть лежит, она всегда падает и лежит; Включи музыку, музыку включи! Люди отдыхать приехали – включи музыку, бо люди отдыхать приехали, музыку включи – люди отдыхают; Пиво хочете? Хочете пиво? Пиво будете? Хочете пиво?* и т. п. [6, с. 71; 2, с. 101].

В данной статье мы кратко и обзорно представили общую языковую картину современной украинской Бессарабии и Буковины как уникальный вариант функционирования русского языка, застывший в отдельно взятом регионе в своей неповторимой форме под влиянием литературной речи староверов, а также полифонии местного языкового окружения.

Литература

1. Жуковський А. Бессарабія // Енциклопедія сучасної України, у 30 т. – Київ: НАН України, 2003–2019 гг.

2. Кузнецова И. В., Савченко А. В., Хмелевский М. С. Киевский суржик как феномен украинской городской разговорной речи (на примере комедии М. П. Старицкого «За двумя зайцами») // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – № 2. – Чебоксары, 2018. – С. 92–103.

3. Мокиенко В. М. Значение украинского языка для славистики // Третій Міжнародний конгрес україністів. Мовознавство. – Харьків: НАН України, 1996. – С. 84–93.

4. Музиченко П. П. Бессарабія // Юридична енциклопедія. – Київ: Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 1998. – Т. 1, А-Г. – 672 с.

5. Хмелевский М. С., Савченко А. В. Лингвистический анализ обиходно-разговорной речи русскоязычного населения современной Украины в свете русско-украинского билингвизма (по материалам полевых исследований) // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – № 3. – Чебоксары, 2019. – С. 189–196.

6. Хмелевский М. С., Савченко А. В. «Над кем смеетесь?», или о специфике создания комического в украинском языке (на примере романа О. Черногуза «Аристократ из Вапнярки») // Współczesne badania, problemy i analizy językoznawcze. Językoznawstwo. – Т. 11. – Łódź: Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, 2018. – С. 57–73.

УДК [373.5.016:811.512.111]:371.315.6

Г. Ф. Брусова

ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ВЫБОРОЧНОГО ОБУЧАЮЩЕГО ИЗЛОЖЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности выборочного изложения обучающего характера и представлена методика его проведения. При проведении обучающих изложений реализуется основополагающий принцип подготовительной работы. Подготовительные упражнения связаны с пониманием содержания исходного текста, которое основывается на предварительном отборе материала на заданную тему и создании на этой основе нового высказывания.

Методика подготовительной работы к изложению определяется главным образом видом изложения. В основе выборочного изложения лежит тематический отбор материала и его воспроизведение; составление двух параллельных планов, исходного и будущего текста; определение главной мысли изложения.

Ключевые слова: исходный текст, заданная тема, тематический отбор материала, выборочное чтение, извлечение, главная мысль изложения.

G. F. Brusova

FEATURES OF THE SELECTION TRAINING REPORT

Annotation. The article discusses the features of a sample presentation of a training nature and presents the methodology for its implementation. When conducting training presentations, the fundamental principle of preparatory work is implemented. Preparatory exercises are related to understanding the content of the source text, which is based on the preliminary selection of material on a given topic and the creation of a new statement on this basis.The methodology of the preparatory work for the presentation is determined mainly by the type of presentation. Selective presentation is based on thematic selection of material and its reproduction; drawing up two parallel plans, the source and future text; definition of the main idea of the presentation.

Keywords: source text, given topic, thematic selection of material, selective reading, extraction, main idea of presentation.

СУЙЛАВЛĂ ИЗЛОЖЕНИЕ ВĔРЕНТЎ ФОРМИПЕ ИРТТЕРНĔ ЧУХНЕХИ УЙРĂМЛĂХСЕМ

Тĕллевĕпе пĕлтерĕшне кура изложенисем виçĕ ушкăна пайланаççĕ: вĕрентўпе тĕрĕслев изложенийĕсем тата творчествăлла изложенисем.

Вĕрентў изложенийĕ тĕрĕслев изложенийĕнчен хатĕрлев ĕçĕ пулнипе уйрăлса тăрать. Хатĕрлев ĕçĕн тĕллевĕ, текстпа ачасене хăйсене кирлĕ пек усă курма вĕрентесси, вĕренекенсем маларах ăса хывнă пĕлĕве аса илтерсе çирĕплетесси, çĕнĕ пĕлў парасси, текстăн содержанийĕпе ĕçлеме хăнăхтарасси, чĕлхе тишкерĕвĕ тума вĕрентсе пынă май чĕлхе илемлĕхне курма пулăшасси, унпа пурнăçра усă курма хăнăхтарасси, витĕмлĕ сăнлăхсем, тарăн та уçăмлă «ўкерчĕксем» тума вĕрентесси, тĕрлĕ йăнăшсенчен хăтăлма пулăшасси, ачасен пуплевне пуянлатса, аталантарса пырасси.

Хатĕрлев тапхăрĕнче маларах палăртнă тĕллевсене пурнăçлас тĕлĕшпе учительсем тĕрлĕ хăнăхтарусемпе ĕçсем туса ирттерме тивĕçлĕ. Çавăн пек ĕçсене вĕрентекенсем ытларах ирттернĕçемĕн ачасен пĕлў шайĕ ўссе, аталанса пырать.

Чăваш чĕлхи урокĕсенче тулли тĕрĕслев изложенийĕсемпе пĕрлех тулли вĕрентў изложенийĕсемпе те ĕçлемелле, унсăр пуçне материал тытăмне (йĕркине) улăштарнă, кĕске, сериллĕ, суйлавлă изложенисем те вĕрентў тата тĕрĕслев формипе те иртмелле. Çавăн чухне тин ачасен калаçу тата çыру пуплевне пур енлĕн аталантарса çитерме пулать.

Çакна шута илсе, учителĕн изложенипе ĕçлекен уроксенче вĕсен пур тĕсĕпе те ачасене усă курма вĕрентсе çитермелле. Вĕрентӳ изложенийĕсемпе ĕçлемесĕр тӳрех тĕрĕслев изложенийĕсем ирттерни вĕрентӳ ĕçĕнчи чи пысăк çитменлĕх.

Вĕрентӳ изложенийĕсемпе ĕçлессин хăйĕн йĕрки пур. **Изложени ирттерме хатĕрленнĕ тапхăр хăй икĕ пая пайланать:**

1. Учитель изложени çыртарма хатĕрленни.

2. Ачасене изложени çырма хатĕрлени.

Вĕрентӳ изложенийĕнче ачасене изложени çырма хатĕрлес тапхăр икĕ тĕрлĕ вăхăтра пулса иртет:

1. Изложени çырас умĕнхи уроксенче пулса иртекен ĕç. Кĕскен каласан – **урок умĕнхи ĕç.**

2. Изложени çыракан урокра пулса иртекен ĕç. Кĕскен – **урокри ĕç.**

Çапла вара изложени çырма хатĕрлесси 2–3 е 3–4 урок маларах та пуçланма пултарать.

Урок умĕнхи ĕç. Изложени çырас умĕнхи уроксенче пулса иртекен ĕçсен шутне изложени çырмалли текстран йĕркеленĕ, унран тухса тăракан тĕрлĕ тĕслĕ хăнăхтарусемпе ĕçсем кĕреççĕ. Изложени çырма ачасене хатĕрлесси изложени çыриччен 2–3 урок маларах пуçланма пултарать терĕмĕр. Çак тапхăрта учитель ачасене текстра тĕл пулакан орфограммăсемпе, пунктограммăсемпе паллаштарать, вĕсене çирĕплетсе хăварассипе ĕçлет. Уйрăм сăмахсене, предложенисене тишкерсе тухать, ытларах пулас изложени тексчĕн чĕлхине тишкерес ĕçе тимлет.

Чĕлхе тишкерĕвĕ вăл – писательсемпе поэтсем пуплев хатĕрĕсене, мелĕсемпе меслечĕсене суйласа илни тата çавăн пек вырнаçтарса тухнин сăлтавĕсене ăнлантарса пани.

Тишкерӳ валли лексика, морфологи, синтаксис мелĕсен паллă ушкăнĕсене уйăраççĕ:

1) вĕренекенсем умне хăш енчен те пулин йывăрлăх кăларса тăратаканнисем;
2) вĕрентӳ программинче вĕренме палăртнă материала кăтартаканнисем;
3) текстăн тĕп шухăшĕпе содержанине каласа панă чухне йывăрлăх кӳрекеннисем;
4) текстăн илемлĕх мелĕсене курма пулăшакан ĕçсем.

Чĕлхе тишкерĕвĕ туни ачасене хăйсен тексчĕсене йĕркелеме пулăшса пырать. Çапах та статьян, материалăн пĕтĕмĕшле тулли чĕлхе тишкерĕвне тума çăмăл мар.

Вĕрентӳ изложенийĕсен йĕркине ăнлантарни пысăк вырăн йышăнать. Ача ĕçе мĕнле тумаллине ăнланчĕ пулсан, вăл пĕтĕм ĕçе хăй тĕллĕн тума та пултарать.

Изложени тексчĕсенче чылай чухне ку е вăл сăлтава пула çырма йывăр сăмахсем пулма пултараççĕ. Йывăр сăмахсемпе ĕçлессине тĕрлĕ вариантпа туса пыма май пур:

1) изложени çырас умĕнхи уроксенче вĕсемпе ĕçлесси;

2) изложени çыракан урокра та çак ĕçсене йĕркелесе пырасси.

Кун пек чух çакна шута илсе ĕçлемелле:

1) час-часах тĕл пулман е йывăр орфограммăсемпе пунктограммăсене ачасемпе пĕрле тупса палăртни, вĕсене хăнăхтарусен системине кĕртни;

2) сăмахсене класс хăми çине çырса пани;

3) çырма, ăнланма йывăр сăмахсене синонимсемпе, антонимсемпе ылмаштарни.

Маларах туса ирттерекен ĕçсен шутне пуплев, стилистика хăнăхтарăвĕсене те кĕртмелле. Стилистикăпа тата лексикăпа çыхăннă тĕп ĕçсем текстăн стиль тата чĕлхе уйрăмлăхĕсене, содержанине тишкернĕ чухне, изложени çыракан урокра пулса пымалла. Изложени çыракан урокра вĕрентекенĕн:

1) автор çинчен кĕске сведенисем памалла;

2) вĕренекенсене текстпа паллаштармалла;

3) панă текстăн содержанине ăса хывма, тĕп фактсене, ĕç йĕркине асра хăварма пулăшмалла;

4) чĕлхе тишкерĕвĕ йĕркелемелле, сăмахсемпе, сăмах майлашăвĕсемпе, предложенисемпе ĕçлемелле;

5) сыпăкăн е калавăн тĕп шухăшне уйăрса илме пулăшмалла;

6) вĕренекенсене калаври пулăмсене, геройсен шухăш-кăмăлне, тыткаларăшĕсене тишкерме, сăнама, танлаштарма, пĕтĕмĕшле шухăшлама пулăшмалла;

7) изложени планне йĕркелемелле.

Изложенин ытти йĕрки яланхи пекех пулса пырать.

Маларах палăртнă ĕçсене тунă чух вĕрентекен методикăн тĕрлĕ мелĕсемпе, вĕрентӳ хатĕрĕсемпе усă курса ĕçе йĕркелеме пултарать, сыпăка е калава туллин е кĕскен калаттарни, текстри материалсене вырăнĕпе ылмаштарса ĕçлени, тĕп шухăшпа çыхăннă материала тупни, пĕр евĕрлĕ темăпа çыхăннă темиçе текстран пачах тепĕр темăпа çыхăннă материал йĕркелени, техника хатĕрĕсемпе, ӳкерчĕксемпе усă курса ĕçлени, ӳкерчĕксене, геройсене ачасен куçĕ умне кăларса тăратни. Çакă ачасене текстпа пĕлсе усă курма, вĕсен шухăшлавне татах та вăйлатма, çырас ăсталăхăн уйрăмлăхĕсене курса ăнланма, вĕсене алла илме пулăшать.

Палăртнă изложени тĕсĕн уйрăмлăхне текстра ачасене курма пулăшас ыйтăва та, тепĕр чух, урок умĕнхи ĕçре пĕр-пĕр текстпа ĕçленĕ пек йĕркелесе пыма май пур. Кун пек чух текст кашни ача умĕнче, аллинче пулни лайăх. Ку ачасене ĕçе курăмлă ăнланса тума пулăшать.

Тĕслĕхрен, текстпа ĕçленĕ май учитель текстăн тытăмне (йĕркине) мĕнле улăштарса ĕçлеме май пуррине ачасене кăтартса хăварать, çав улшăнăва йĕркелеме пулăшакан хăнăху ĕçĕсене тутарать.

Текст уйрăмлăхне кăтартма илекен материал вырăнĕнче çитес урокра çыракан изложени материалĕ те е çавна çывăх урăх текст та пулма пултарать.

Анчах та вĕренекен ачасем çак тапхăрта тишкерекен текст е ку хăнăхтару ĕçĕсем çитес изложенинче тĕл пуласси çинчен пĕлмеççĕ. Вĕрентекен çак текст материалĕ, паянхи хăнăху ĕçĕсем çитес кунсенче çырма палăртнă изложенире тĕл пуласси çинчен ачасене каламаçть. Вĕсемшĕн çак ĕçсем вĕренӳ материалĕ пек çеç пулса юлмалла. Çакăн пек ĕçсене ачасем мĕн чухлĕ малтан нумайрах туса ирттереççĕ, вĕсен пĕлӳ шайĕ, текстпа хăйсене кирлĕ пек усă курма хăнăхасси, изложенин тĕп шухăшне уçса парасси, йăнăшсемсĕр çырасси çавăн чухлĕ ӳссе, аталанса пырать.

Урокри ĕç. Изложени çыракан урокра вара вĕрентекен çак тĕп ыйтусене татса парассипе ĕçлеме тивĕç:

1. Урок тĕллевĕпе паллаштарни, умĕнхи каласу.
2. Изложени тĕсĕн уйрăмлăхĕ çинче чарăнса тăни.
3. Текстпа ачасене паллаштарни.
4. Палăртнă изложени тĕсĕн уйрăмлăхне текстра ачасене курма пулăшни, текст çине таянса ĕçлени.
5. Текст чĕлхипе, чĕлхе тишкерĕвĕпе ĕçлени, урок умĕнхи ĕçсенче пăхса тухма ĕлкĕреймен орфограммăсемпе пунктограммăсене, сăнарлăх мелĕсене тишкерни.
6. Текста иккĕмĕш хут вуласа пани.
7. Текст содержанине ачасемпе пĕрле тепĕр хут пăхса тухни.
8. Вĕренекенсем изложение харпăр хăй тĕллĕн çырни.
9. Çырнă ĕçе тӳрлетсе лайăхлатни, якатни.

Кунта кăтарнă ĕç тĕсĕсенчен учительшĕн чи йывăрри тăваттăмĕш ыйтупа ĕçлесси – **палăртнă изложени тĕсĕн уйрăмлăхне текстра ачасене курма пулăшасси.** Ку вăл пĕтĕмпех изложени тĕсĕнчен килет. Чи малтан вĕрентекенĕн хăйĕн изложени тĕсĕн уйрăмлăхне уçăмлă курса тăмалла, унтан ăна ачасем патне илсе çитермелле.

Изложени çырма вĕреннĕ чухне (тĕрĕслев изложенийĕсĕр пуçне) ачасем орфографи словарĕсемпе, терминсен тата ытти словарьсемпе те усă курма пултараççĕ. Словарьсем кашни вĕренекенĕн пулсан лайăх.

Аслăрах классенче изложение класра упранакан тетрадьсем çине тӳрех çыртарма хăнăхтармалла.

Текста тĕрлĕрен каласа пама пулать, туллин (текста çывăх), кĕскен (чи кирлине çеç), çавăн пекех текстăн пĕр-пĕр пайне суйласа илсе те, у.к., каласа парасси тепĕр чух, панă, ятарлă темăпа çыхăннă материала суйласа илсе каласа парассипе те; темиçе текст материлĕ çине таянса, унти шухăшсене тĕпе хурса, ĕçе тепĕр енлĕ çавăрса каласа парасси те пулса пырать.

Суйлавлă изложени çырнă чух пĕтĕм текста мар, хушнă ĕçпе çыхăнуллă унăн пĕр-пĕр пайне çеç, палăртнă темăпа çыхăннă материала суйласа илсе çырса кăтартмаллине пĕлтерет; вăл текста пĕтĕмĕшле каласа е çырса парассипе çыхăнмасть, суйласа илнĕ темăпа çыхăннă пайсемпе çеç ĕçлемеллине пĕлтерет.

Суйлавлă изложенин задачи – пĕр сюжет йĕрне е текстăн темиçе тĕсĕнчен пĕрне сыхласа хăварасси.

Суйлавлă изложенин тĕп ĕçĕ вăл – çырма сĕннĕ темăпа çыхăннă материала суйласа илесси тата ăна çырса е каласа парасси.

Суйласа илмелли материал вырăнĕнче текстри тĕп ĕçсем те, çавăн пекех темăна уçса пама пулăшакан хушма пулăшу ĕçĕсем те пулма пултараççĕ; изложенин содержанине çырса кăтартасси пуплев ситуацийĕнчен те килет, ăна туллин те, кĕскен те çырса е каласа пама пулать.

Суйлавлă изложени çырма вĕрентнĕ чух ачасене çак изложени тĕсĕн уйрăмлăхне шута илсе ĕçлеме хăнăхтарассипе çыхăннă алгоритм схемипе паллаштарни те пĕлтерĕшлĕ.

Суйлавлă изложенисемпе хальлĕхе чăваш чĕлхи урокĕсенче çителĕклĕ таран усă курмаççĕ. Çакăн йышши изложенисене вырăссен паллă методисчĕсемпе ученăйĕсем, М. Чистяков, Д. И. Тихомиров, В. А. Добромыслов, Е. А. Баринова, Д. А. Кузьмина – пысăк хак панă, вĕсен пĕлтерĕшĕпе уйрăмлăхĕсене тĕплĕн уçса панă [1, с. 25].

Е. А. Баринова суйлавлă изложенисене ачасен пуплевне аталантарассин пĕр тĕсĕ тесе пăхать: «Ача çав ĕçе тунă чухне текста тишкернĕ май темăна çывăх материал суйласа илет, пĕтĕмлетӳ тăвать. Çырмалли темăн тĕп шухăшне шута илсе япала е пулăм çинчен çыхăнуллă та туллин çырса е ăсра каласа парать», – тет вăл.

Д. А. Кузьмина суйлавлă изложенисене текста туллин çырса панипе танлаштарса кун йышши изложенисем ачасене активлăрах тата ытларах ĕçлеме хистекен ĕç форми тесе палăртать.

Суйлавлă изложенисем, ытти изложенисен тĕсĕсем пекех, вĕренекенсен пуплевне, шухăшлавне аталантарас ĕçре пысăк вырăн йышăнса тăраççĕ.

Çакăн йышши изложенисене çырма хăнăхтарас тĕллевпе малтанхи тапхăрта ачасемпе тĕрлĕрен хатĕрленӳ ĕçĕ туса ирттермелле. Вĕсен шутне çак ĕç мелĕсене кĕртме пулать:

- Суйлавлă вулав;
- Кирлĕ материала суйласа çырса илни;

➢ Кăларса илни;
➢ Изложенин темине палăртни;
➢ Материала суйласа илсе каласа пани.

1. Суйлавлă вулав. Ку мелпе кĕçĕн классенчи вĕренекенсем вулав урокĕсенче анлăн усă кураççĕ. Вĕсем пĕр-пĕр темăпа çыхăннă сыпăка е ўкерчĕке сăнласа паракан вырăна тупса вулаççĕ е пĕр-пĕр сыпăка вуланă хыççăн унăн темине палăртаççĕ. Суйлавлă изложенисене çырма хăнăхтарнă чухне те çак мелпе усă курни пĕлтерĕшлĕ.

2. Суйлавлă çыру. Ку ĕç мĕнле темăпа суйлавлă изложени çырма хатĕрлессипе (тĕллевĕпе) тачă çыхăнса тăрать. Мĕн суйласа çыртарса илесси те çав темăранах (тĕллевренех) килет. Тĕслĕхрен: 1) текстăн (çавăн çинчен каланă) пĕр пайне çырса илĕр; 2) текстран палăртнă темăна уçса паракан предложенисене çырса илĕр; 3) тĕп шухăша уçса паракан предложенисене çырса илĕр т. ыт. те.

Суйлавлă вулавпа суйлавлă çыру вĕренекеншĕн темăпа çыхăннă материала суйласа илес çĕрте тимлĕ пулма, шутласа ĕçлеме хистекен, суйлавлă изложени çырма пулăшакан мелсем шутланаççĕ. Вĕсем суйлавлă изложенин тĕп никĕсĕ пулса тăраççĕ.

3. «Кăларса» илни. Ачасем панă текстран темăпа çыхăннă материала «кăларса» илеççĕ. Ку ĕçе тунă чух ача кашни предложениех вăл темăпа çыхăнни е унпа пĕр килменни çинчен шухăшласа, тишкерсе вулать. Кирлĕ материала паллă туса хăварма та юрать. Ун пек чухне ачасем кăранташпа ĕçлеççĕ, кайран паллă тунă вырăна тасатаççĕ [1, с. 25].

Материала текстран кăларса илме пулăшакан мелсем:

1. Пĕр вăхăтрах икĕ план туни, панă тата пулас текстăн планне туни.
2. Çырса кăтартма пулăшакан пуплев мелĕсене суйласа пуçтарни.
3. Пулас изложенин содержанине каласа пани.
4. Черновик çине çырни.

4. Текстăн темине палăртни. Ачасем панă материал тăрăх текстăн темине палăртни малтанхи ĕçпе танлашарсан тепĕр майлă ĕç. Вĕренекенсене пĕр-пĕр материал параççĕ. Кашни панă материалăн темине ачасен шыраса тупмалла, ят памалла. Ят парса тухнă пĕчĕк темăсене класс хăми çине çырса хума юрать. Палăртса тухнă темăсем тăрăх ачасен пĕтĕмлетӳ тумалла, текста пĕтĕмĕшле мĕнлерех ят пама май пурри çинчен шухăшламалла, ăна тупса палăртмалла. Кун йышши ĕçсенче вĕренекенĕн тĕп тĕллевĕ текстăн пĕтĕмĕшле темине палăртасси пулса тăрать.

5. Суйласа илнĕ сыпăксене сăмах вĕççĕн калаттарасси. Ачасене материала сăмах вĕççĕн суйласа калаттарни хăйсен çитменлĕхĕсене, çитĕнĕвĕсене курма пулăшать, материала пĕр çĕре пуçтарма, системăна кĕртме, çавăн пекех, пуçтарнă материалпа хăйĕн шухăшне пĕрлештерсе пĕр пĕтĕмĕшле çыхăнуллă текст йĕркеленĕ май чĕлхен çĕнĕ формисемпе (текстра паман мелсемпе) усă курма вĕрентет [1, с. 26].

Суйлавлă изложенисемпе тĕплĕн ĕçлеме пуçлассине V класран, çак ĕçе тума майĕпен хăнăхтарма, вĕрентме IV класранах тытăнмалла.

Суйлавлă изложени вăл – текстран, çырма паракан темăпа килĕшӳллĕ суйласа илнĕ материалпа усă курса, тепĕр шухăша палăртса урăх текст туни, ăна çырса е каласа кăтартни.

Кун йышши изложенисем валли илнĕ текст, ытти чухне çыракан изложенисемпе танлаштарсан, калăпăшĕпе чылай пысăк пулмалла. Унта пĕр-пĕр е тĕрлĕ сăнарпа, япалапа, пулăмпа çыхăннă икĕ е ытларах тема та, темиçе сюжет йĕрĕ те пулма пултарать. Суйлавлă изложени çырма юрăхлă текстсем вырăнĕнче калав-сăнлав, сăнлав е калав, çавăн пекех ăслав формипе çырнисем те пулма пултараççĕ.

Вĕренекенсем мĕнле материал суйласа илесси, паллах, учитель паракан темăран тухса тăрать. Ачасен текстран учитель сĕнекен темăпа çыхăннă кирлĕ материала суйласа илме пĕлмелле.

Çапла вара, суйлавлă изложенисенче ачасем икĕ темăпа ĕçлеççĕ, кунта ачасене çырма сĕнекен текст теми пĕр ятпа, изложени çырма ыйтакан тема тепĕр ятпа пулма тивĕç.

Материала тĕрĕс суйласа илесси текстпа паллашнă хыççăн унта мĕнле тата миçе тема пулнине, мĕнле сăнарсем, япаласем е пулăмсем çинчен каланине уççăн курса, пĕлсе тăнипе çыхăнать. Ачасем çаксене пĕлсе тăрасси учитель маларах асăннă хăнăху мелĕсемпе мĕнлерех ĕçленинчен чылай килет.

Материала суйласа илнĕ чухне учителĕн вĕренекенсене çăмăл çулпа каясран асăрхаттарсах тăмалла. Ытларах чухне ачасем текстра темăна хăш тĕлте уçса панă, хăш вырăнта ун çинчен курăмлă, уçăмлă çырса кăтартнă е пĕр-пĕр сăнар, япала е пулăм çинчен тӳррĕн каланă вырăнсене çеç çырса илме пăхаççĕ. Çав вăхăтрах текстра ытти çĕрте те питĕ кирлĕ шухăшсем пулма пултараççĕ, мĕншĕн тесен çыравçăсем тĕп темăна уçса пама пулăшакан хушма материалпа, ытарлăн каланă шухăшсемпе час-часах анлăн усă кураççĕ. Çавăн пек темăна, сăнара, япалана е пулăма уçса пама пулăшакан хушма материаллă текстсемпе ĕçленĕ çĕрте ачасемшĕн, уйрăмах V–VI классемшĕн, хăйне майлă йывăрлăхсем тухса тăраççĕ. Çавăнпа та суйлавлă изложенисене çырма вĕрентнĕ чухне (V–VI классенче) хушма материаллă текстсемпе усă курма тăрăшмалла мар.

Текстран суйласа пуçтарнă материал, паллах, пĕтĕмĕшле йĕркеленсе çитнĕ тулли шухăш мар, мĕншĕн тесен ăна текстран катса, уйăрса илнĕ. Çавăнпа та суйлавлă изложенисене çыртарнă чухне тĕп

тĕллевсенчен пĕри вăл – ачасене темиçе шухăша пĕрлештерсе, шухăш йĕрне çухатмасăр пĕр пĕтĕмлетӳ патне илсе пырасси; çыхăнуллă текст йĕркелеме пулăшасси.

Суйласа илнĕ пайсене пĕр-пĕринпе çыхăнтарма, çавăн пекех ачан хăйĕн хушса çырмалли материал пур пулсан ăна тĕрĕс вырнаçтарма вĕрентесси те пысăк пĕлтерĕшлĕ.

Суйлавлă изложенисене ачасем пĕр е икĕ урокра çырма пултараççĕ.

Кун йышши изложенисем çырнă чухне текстăн содержанине ачасене пĕтĕмĕшле калаттарма кирлĕ мар. Унтан ачасем хăйсене кирлĕ материала суйласа илсе çеç каласа параççĕ.

Кун пек чухне урок учитель ачасене урокăн тĕллевне пĕлтернинчен пуçлать: «Паян эпир сирĕнпе суйлавлă изложени çыратпăр, текста пĕтĕмĕшле çырса памастпăр, хамăра кирлĕ, суйласа илнĕ материалпа, çырма палăртнă темăпа çеç ĕçлетпĕр».

Урок тапхăрĕнчи тепĕр ĕç – çырса памалли материала суйласа илесси.

Вĕрентекен ачасене темăпа паллаштарать, текста вуласа парать. Çак темăпа килĕшӳллĕн текстран кирлĕ материала суйласа илеççĕ, суйласа илнĕ материалсăр пуçне унта тата мĕн çинчен каланине палăртса хăвараççĕ. Суйлавлă изложени çырма вĕрентекен уроксенче планпа ĕçлени те пĕлтерĕшлĕ. Кун пек чух учитель малтан çырма сĕннĕ текстăн планне ачасемпе пĕрле йĕркелет, унтан çырма ыйтакан темăпа çыхăннă изложенин планне тăваççĕ. Çакă ачасене çырма сĕнекен текстпа çырма ыйтакан темăн уйрăмлăхне курма май парать.

Материалпа ĕçленĕ чухне учитель текста ытти чухнехинчен майĕпенрех, васкамасăр вулать, ун хыççăн текста ачасемпе пĕрле тĕплĕн тишкереççĕ.

Текста иккĕмĕш хут вуласа пани ачасене суйласа илнĕ материала тĕрĕс йĕркеленине хак пама, пĕтĕмлетӳсем, танлаштарусем, тӳрлетӳсем тума, çĕнĕ шухăшсем хушса çырма пулăшать.

Вĕрентӳ урокĕсенче изложенин тĕп шухăшне класс хăми çине çырса пама та юрать. Çакă ачасене материала суйласа илнĕ чухне тĕрĕс çултан пăрăнса кайма памасть.

Иккĕмĕш хут вуласа панă хыççăн ачасем суйласа илнĕ материала çыхăнуллăн каласа параççĕ. Калакан ачан калавĕ лайăх йĕркеленсе çитеймен пулсан ытти ачасемпе пĕрле çитменлĕхсене палăртмалла, шухăша мĕнлерех çыпăçуллă вырнаçтарсан лайăхрах пулмаллине систерсе хăвармалла. Уйрăмах пĕр шухăша тепринпе пĕрлештернĕ вырăнсенче кăлтăксем пур пулсан асăрхаттарусем тумалла [2].

Ачана сăмах вĕççĕн калаттарса пăхнă хыççăн вĕренекенсем материала мĕнле ăнланни, ĕçе мĕн таран тума пултарни паллă пулать. Ачасем материала тĕппипех ăнланса илеймен пулсан (изложение вĕрентӳ тĕллевĕпе ирттернĕ чухне) текста виççĕмĕш хут вуласа пама та, çитменлĕхсенчен хăтăлма пулăшас тĕллевпе ăнлантару ĕçне тепĕр хут йĕркелеме те юрать.

Суйлавлă изложенисене çырма вĕрентессипе çыхăннă ятарлă вĕрентӳ урокĕсен йĕрки çакăн пек пулмалла:

1. Урок тĕллевĕпе паллаштарни, умĕнхи каласу.
2. Изложени тĕсĕн уйрăмлăхĕ çинче чарăнса тăни.
3. Текстпа ачасене паллаштарни.
4. Палăртнă изложени тĕсĕн уйрăмлăхне текстра ачасене курма пулăшни, текст çине таянса ĕçлени:

1) текст темине, тĕп шухăшне палăртни, текст планне туни;
2) çырма ыйтакан изложенин темипе паллаштарни;
3) панă темăна уçса паракан материала текстран суйласа илессипе ĕçлени;
4) пулас изложенин тĕп шухăшне палăртни;
5) изложенин тытăмне мĕнле формăпа (сăнлав, калав е ăслав тĕсĕсемпе çыхăнтарса) йĕркелесен лайăхрах пулнине палăртни;
6) автор изложенин хутшăну задачисене тĕпе хурса чĕлхен мĕнле мелĕсемпе усă курнине тишкерни;
7) изложенин планĕпе ĕçлени, план туни. Икĕ плана танлаштарни, панă тата пулас текстăн планĕсене;
8) катса кăларса, суйласа илнĕ материалсене çыхăнтарма пулăшакан сăмахсене, сăмах майлашăвĕсене, предложенисене тупса палăртни.

5. Текста иккĕмĕш хут вуласа пани.
6. Текст содержанине вĕренекенсемпе пĕрле тепĕр хут пăхса тухни, содержанине калаттарни.
7. Вĕренекенсем изложение харпăр хăй тĕллĕн çырни.
8. Çырнă ĕçе тӳрлетсе лайăхлатни, якатни.

Пĕлӳ тĕлĕшĕнчен вăйлă классенче изложение пĕр урокра, япăхрах классенче урок çурăра е икĕ урокра та çырма юрать.

Çакăн йышши изложенисем çырнă май ачасем тĕрлĕ ĕç тума хăнăхса, вĕренсе çитеççĕ:

1) текстран темăна çывăх, ăна уçса пама пулăшакан кирлĕ материала суйласа илме;
2) çырма ыйтакан темăн тĕп шухăшĕпе пĕр килекен материала тупса палăртма;
3) пуçтарнă материала йĕркелесе вырнаçтарса тухма;
4) калас текен шухăша материалпа усă курса çырса е каласа пама;
5) панă текста тишкерме, шухăшласа ĕçлеме, хăйсен ĕçĕнчи çитменлĕхсене тупса тӳрлетӳсем тума;

6) вĕренекен умне лартнă тĕллеве пурнăçлас тесе текстпа хăйне мĕнле кирлĕ çавăн пек усă курнă май суйласа пуçтарнă материала пĕтĕмлетнĕ, çыхăнтарнă чухне пуплевĕн, грамматикăн тĕрлĕ мелĕсемпе усă курма.

Суйлавлă изложенин ĕç йĕркине кăтартакан памятка

1. Текста вуласа тухăр.
2. Текстăн темипе тĕп шухăшне палăртăр, планне тăвăр.
3. Çырма ыйтакан изложенин теми çинчен тĕплĕн шухăшлăр.
4. Панă темăна уçса паракан материала текстран суйласа илĕр.
5. Изложенин тĕп шухăшне палăртăр (вăл текстăн тĕп шухăшĕпе пĕр килме те, пĕр килмессе те пултарать).
6. Изложенин планне тăвăр. Икĕ плана танлаштарăр, панă тата пулас текстăн планĕсене. Пулас изложенин пайĕсене çыхăнтарма пулăшакан сăмахсене тупса палăртăр.
7. Изложенин тытăмне мĕнле формăпа (сăнлав, калав е ăслав тĕсĕсемпе çыхăнтарса) йĕркелесен лайăхрах пулнине палăртăр.
8. Автор изложенин хутшăну задачисене тĕпе хурса чĕлхен мĕнле мелĕсемпе усă курнине тишкерĕр.
9. Изложение çырăр.
10. Изложение тĕрĕслĕр, якатăр, тӳрлетӳсем тăвăр. Эсир çырни вулаканшăн е итлекеншĕн пурте ăнланмалла пулса тухнă-и?

Памятка!!!

«Суйлавлă изложени çырма мĕнле хатĕрленмелле?»

1. Текста вулăр. Ăнланма йывăр сăмахсен пĕлтерĕшне тупса палăртăр.
2. Ăçта, хăçан, мĕн тунă чух сирĕн суйласа каласа памалли ĕçсем тума тивнĕ? Аса илĕр.
3. Суйлавлă изложенин чиккине темăпа килĕшӳллĕ палăртăр.
4. Текста тепĕр хут тимлĕ вуласа тухăр, темăпа çыхăннă материала суйласа илĕр те кирлĕ шухăшсене çырса хурăр.
5. Сирĕн изложенинче пуплевĕн хăш тĕсĕ тĕп вырăн йышăнассине палăртăр.
6. Мĕнле стильпе çырассине палăртăр.
7. Икĕ планпа ĕçлĕр, панă тата пулас текстăн планĕсене тăвăр.
8. Суйлавлă изложенире тĕрлĕ шухăшпа çыхăннă пайсене мĕнле сăмахсемпе, сăмах майлашăвĕсемпе, предложенисемпе çыхăнтарасси çинчен шутлăр.
9. Суйлавлă изложение черновик çине çырăр, тĕрĕслĕр, якатăр, тӳрлетӳсем тăвăр, таса хут çине çырса илĕр.

Памятка!!! «Суйлавлă изложени вăл – ?»

Суйлавлă изложени – пĕтĕм текста мар, хушнă ĕçпе çыхăнуллă унăн пĕр-пĕр пайне çеç, у. к. палăртнă темăпа çыхăннă материала суйласа илсе çырса кăтартни.

Суйлавлă изложени текста пĕтĕмĕшле каласа е çырса парассипе çыхăнмасть, вăл эсир суйласа илнĕ темăпа çыхăннă пайсемпе çеç ĕçлемеллине пĕлтерет.

Суйласа илмелли материал вырăнĕнче текстри тĕп ĕçсем те, çавăн пекех темăна уçса пама пулăшакан хушма пулăшу ĕçĕсем те пулма пултараççĕ.

Суйлавлă изложенире материал содержанине çырса кăтартасси пуплев ситуацийĕнчен те килет, ăна туллин те, кĕскен те çырса е каласа пама пулать.

Суйлавлă изложенин тĕп ĕçĕ вăл – темăпа çыхăннă материала тĕрĕс суйласа илесси тата ăна çырса е каласа парасси.

Суйлавлă изложенисенче ачасене çырма сĕнекен текст теми пĕр ятпа, изложени çырма ыйтакан тема тепĕр ятпа пулма тивĕç.

Суйлавлă изложени яланах икĕ (панă тата пулас текстăн) планпа ĕçлеме «ыйтать».

Суйлавлă изложени вăл – текстран çырма паракан темăпа килĕшӳллĕ суйласа илнĕ материалпа усă курса, урăх шухăша палăртса тепĕр текст туни, ăна çырса е каласа кăтартни.

Суйлавлă изложенисене çырма вĕрентессине 4-мĕш класран пуçламалла, 5-мĕш класра кун йышши изложенисемпе ĕçлесси йĕркеленсе çитмелле.

Литература

1. Брусова Г. Ф. Изложени тексчĕсен пуххи: V–IX классенче вĕрентекенсем валли / Г. Ф. Брусова. – Шупашкар: Чăваш кĕнеке изд-ви, 1997. – 144 с.

2. Ивченков П. Ф. Обучающие изложения: V–IX классы: Пособие для учителя / П. Ф. Ивченков. – М.: Просвещение, 1993. – 224 с.

УДК [373.5.016:811.512.111]:371.388

Г. Ф. Брусова

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА ТЕМУ «АРХАИЗМЫ В ЧУВАШСКОМ ЯЗЫКЕ»

Аннотация. В статье раскрываются место и значение проектной деятельности на уроках чувашского языка. Уместность технологии проектирования как одной из методов активации форм исследовательской деятельности раскрывается во взаимосвязи с тематикой архаизмов.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, поиск информации, этапы проведения, архаизмы, меры длины и массы, пословицы.

G. F. Brusova

PROJECT ACTIVITY ON THE THEME «ARCHAISMS IN THE CHUVASH LANGUAGE»

Annotation. The article reveals the place and significance of project activities in the lessons of the Chuvash language. The relevance of design technology as one of the methods of activating forms of research activity is revealed in conjunction with the theme of archaisms.

Keywords: research activity, information search, stages, archaisms, measures of length and mass, proverbs.

«КИВЕЛНĚ СĂМАХСЕМ» ТЕМĂПА ЧĂВАШ ЧĚЛХИ УРОКĚСЕНЧЕ ПРОЕКТ МЕЛĚПЕ ĚÇЛЕССИ

Хальхи вăхăтра проект мелĕпе усă курса пĕлӳ парасси – мала аталанса кайнă юхăмсенчен пĕри. Ку меле нумайăшĕ çĕнĕ технологисен шутне кĕртет. Анчах та ăна XX ĕмĕрĕн 20-мĕш çулĕсенчех Америка философĕ Джон Дьюи тата унăн вĕренекенĕ В. Х. Килпатрик вĕрентӳ ĕçĕнче усă курма юрăхлă мелсен шутне кĕртнĕ.

Проект – вăл пĕр-пĕр ачан е ушкăнăн ĕçĕ. Ачасем учительпе пĕрле ĕç темине палăртаççĕ, шухăша пĕтĕмлетсе хӳтĕлеме вĕренеççĕ. Тăван чĕлхе урокĕсене проект мелĕпе ирттерни урокăн пахалăхне ӳстерет, ачасен вĕренес туртăмне, пултарулăхĕпе пуçарулăхне аталантарма пулăшать. Ачасене пĕр-пĕрне итлеме, çын шухăшне шута хума, хисеплеме вĕрентет, тĕрлĕ источникпа ĕçлеме май туса парать, пĕлĕве пуянлатса пыма пулăшать.

Проект вăл – ачана хăйĕн кăмăлне каякан ĕçе суйласа илме май паракан мел. Ăна хатĕрленнĕ май кашни ачан активлăхĕпе хастарлăхĕ, пуçарулăхĕ, ушкăнпа ĕçлеме пултарни, тавра курăмĕ аталанать [2]. Çак мелпе чăваш чĕлхи урокĕсенче тĕрлĕ ӳсĕмри ачасемпе ĕçлеме пулать. Унăн лайăх енĕсем:

❖ вĕренекенсем проект вĕçĕнче хăйсем туса хатĕрленĕ япалана е ĕçе кураççĕ;

❖ кашни ачан пултарулăхне уçса пама, класри лидера тупса палăртма, ĕçлĕх туйăмне аталантарма пулăшать;

❖ пулас профессие суйласа илме пулăшать, мĕншĕн тесен проекта хатĕрленнĕ чухне вĕренекен хăй мĕн тума пултарни, хăйĕн пĕлĕвне ăçта усă курасси çинчен шухăшлама тытăнать;

❖ темăна суйласа илесси те ачан психофизиологи, тавракурăм, пĕлӳ аталанăвĕсене шута илсе ĕçлеттерессипе çыхăнать, вăйлăрах ачана – йывăртараххи, вăтаммине – ансатраххи;

❖ проектра пуçтарнă пĕлӳпе вĕренекен ытти предметсене алла илнĕ чухне те, кулленхи пурнăçра та усă курма пултарать;

❖ вĕренӳре ку мелпе усă курни ачана хăй тĕллĕн аталанма, пĕлӳ шайне ӳстерме пулăшать.

Проектсене мĕнле мелпе ирттернине кура вĕсене çакăн пек тĕссем çине уйăраççĕ: тĕпчев, пултарулăх, вăйă, информаци, методика, реферат, тишкерӳ, практикăпа ориентаци проекчĕсем т. ыт. те.

Проект ĕçĕ 7–8 тапхăрта иртме пултарать: 1-мĕш тапхăр – ĕç пуçламăшĕ; 2-мĕш тапхăр – проект ирттерес уйрăмлăха уçса парассипе йĕркеленĕ презентаци материалĕпе ачасене тата ашшĕ-амăшĕсене паллаштарни; 3-мĕш тапхăр – проект планне сӳтсе явни; ачасене ушкăнсем çине пайлани; 4-мĕш тапхăр – тĕрлĕ источниксенче информаци шырани; 5-мĕш тапхăр – пуçтарнă информацие тишкерни, сăнав опычĕсем ирттерни; 6-мĕш тапхăр – пуçтарнă информацине ĕçлени, якатни, майлани, тӳрлетӳсем туни; 7-мĕш тапхăр – презентаци туни, рефератсем çырни, пичете пани; 8-мĕш тапхăр – проектсене хӳтĕлени, ĕçе пĕтĕмлетни, рефлекси.

Проект ĕçне тепĕр майлă çакăн пек тапхăрсем çине уйăрса пăхма пулать:

1. Хатĕрленӳ тапхăрĕ (тема суйласа илни, проект формине, вăхăтне, кирлĕ хатĕрсене палăртни, усă курмалли сăмахсене вĕренни, ĕçсемпе рольсене пайласа илни).

2. Проектпа ĕçлени (ачасем хатĕрлесе килнĕ ĕçсене вĕрентекен тĕрĕслесе кирлĕ сĕнӳсем парать, информаци тупма пулăшакан литература списокĕпе Интернетри сайтсен адрĕсĕсене сĕнет, йăнăшсене тӳрлетет, панă сĕнӳсемпе усă курса хушса çĕнетнĕ ачасен ĕçĕсене тепĕр хут тĕрĕслет, пухса хатĕрленĕ материалпа усă курса урок конспектне çырать).

3. Проекта хўтĕлени (ачасем хăйсем туса ирттернĕ ĕçсем çинчен каласа параççĕ, вĕрентекен вĕсене тимлĕ итлет, ыйтусем парать тата интереслĕрех çĕнĕлĕхсем хушса калама пултарать).

4. Проектсене сўтсе явни (ачасем пурнăçланă ĕçсенчен хăшĕ ăнăçлă пулнине, çитменлĕхсем пуррине, вĕсен сăлтавĕсене тупаççĕ. Вĕрентекен ачасене тимлĕ итлет, сăнать, кирлĕ самантра хĕрў тавлашăва сирет).

5. Пĕтĕмлетўсем туса хаклав паллисем лартни (вĕрентекен кашни ачан тăрăшулăхне, пултарулăхне, ĕçĕн пахалăхне шута илсе паллăсем лартать).

Тăван чĕлхе урокĕсенче проектпа ĕçлессин тĕп тĕллевĕ – палăртнă темăпа килĕшўллĕ тĕрлĕ хушма литературăпа усă курса ĕçлеме вĕрентесси, çавна май ачасен пĕлĕвне тарăнлатасси, хăй пуçтарнă материалпа усă курса çынсен умĕнче тухса калаçма, доклад тума, ыйтусем çине хурав пама, кĕскен те, туллин те ăнлантарса пама, калас шухăша çынсем патне илсе çитерме хăнăхтарасси, хаçат кăларма, буклет тума вĕрентесси. Çавăн пекех тăван чĕлхен грамматика уйрăмлăхĕсене курма, танлаштарма вĕрентнипе пĕрлех, тĕрлĕ халăхсен чĕлхипе танлаштарса пĕр пеклĕхсемпе уйрăмлăхсене шыраса тупма, ĕлĕкхипе хальхи уйрăмлăхсене палăртма, сăмахăн шалти пĕлтерĕшне ăнланса илме, çак сăмахпа çыхăннă халăхăн кун-çул йĕркине, унăн историне курма пулăшасси.

Тăван ене юратас, унăн пуянлăхне упрас туйăма вăйлатас, унпа мухтанма, чĕлхе илемлĕхĕсене курма вĕрентес тĕллевпе чăваш чĕлхи урокĕсенче хатĕрленĕ кашни проектрах фольклор элеменчĕсемпе усă курни вырăнлă. Ачасем проект темине кура, ăна хўтĕленĕ чухне чăваш халăхĕн историйĕпе, йăли-йĕркипе, сăмахлăхĕпе туллин усă курма пултараççĕ, ыттисене те паллаштараççĕ. Вĕренекенсене хăйсене ваттисен сăмахĕнчен, тупмалли юмахсемпе юрă-сăвăсенчен, илемлĕ литературăри илнĕ текстсенчен палăртнă ыйтупа çыхăннă материала шыраттарни, танлаштарса пĕтĕмлетўсем тутарни вĕренекеншĕн питех те пĕлтерĕшлĕ.

Проект ĕçне тума тытăннă тапхăрта вĕрентекен çак шухăшсене шута илсе ĕçлемелле, проект ятне, тĕллевĕсене, проект ĕçĕн задачисене палăртассине, ĕç продуктне хатĕрлесе çитерессине, проект актуаллăхĕпе тĕп шухăшне кăтартассине. Çавăн пекех проекта пурнăçланă чух усă куракан мелсемпе меслетсене палăртасси те малти вырăна тухать. Вĕсен шутĕнче, темăпа çыхăннă литература шырани, сайтра материал пуçтарни, список йĕркелени, картотека туни, таблицăсемпе схемăсем, ксерокопи туни, сăнани, эксперимент ирттерни, вăйă, шырав, тĕпчев, экскурсие кайни, анкета ирттерни, унăн диагностикине пани, интервью, çĕнĕ технологи мелĕсене усă курни. Ĕçĕн пуçламăшĕнчех вĕрентекен проекта хутшăнакансене, проекта пурнăçа кĕртмелли вырăна, проекта пурнăçа кĕртмелли тапхăрсене палăртмалла: 1) хатĕрленў тапхăрне (палăртнă ĕçсем – пурнăçланнă ĕç (результачĕсем); 2) тĕп ĕç тапхăрне (палăртнă ĕçсем – пурнăçланнă ĕç (результачĕсем); 3) пĕтĕмлетў тапхăрне (палăртнă ĕçсем – пурнăçланнă ĕç (результачĕсем); тĕрĕслемен шухăша (… пулĕ тесе шухăшланине); теори базине (стандарт, программа, вĕренў кĕнекисемпе тĕрлĕ пособисем); пулмалли результатсене (ачасенчен мĕн кĕтнине); проект пурнăçа мĕнле майпа кĕме пултарнине, çыхăну тытмалли информацие, проектпа ăçта усă курма май пулассине, тăкак сметине. Вĕсене вĕрентекен малтанах туса йĕркелеме тивĕç.

Тăван чĕлхе урокĕсенче проекта çакăн пек ĕçсемпе хўтĕлеме пулать: хаçат е буклет кăларса, е реферат çырса, конференцинче тухса калаçса, чăваш тумĕ е ĕç хатĕрне хатĕрлесе, спектакль лартса, урокра усă курмалли справочник хатĕрлесе, мультимедиллĕ презентаци кăтартса, паллă çынсемпе тĕл пулу, курав йĕркелесе, пĕр-пĕр чăваш халăх уявĕ ирттерсе, клип, видео ролик туса, пĕр-пĕр наука статйи çырса т.ыт.те.

Тăван чĕлхене вĕрентнĕ чухне вăл е ку меле тĕппипе тишкерсе вĕренў юхăмне пĕтĕмĕшле кĕртсе яма пулать. Вĕрентекенсем пĕр-пĕр е темиçе технологи элеменчĕсене пĕрлештерсе усă курма пултараççĕ. Тĕрлĕ мелпе усă курса пăхнă хыççăн çеç вĕрентекен вăл тухăçлă, вырăнлă пулни çинчен калама пултарать. Проект мелĕ тăван чĕлхе урокĕсенче усă курма тухăçлă пулнине тĕрлĕ классенче хатĕрленсе хўтĕленĕ проектсем те çирĕплетсе параççĕ.

Тĕслĕхрен: V класс ачисем лексика ыйтăвĕсемпе ĕçленĕ чух «Кивелнĕ сăмахсем» темăна пăхса тухаççĕ. Ку тема ачасемшĕн те, вĕрентекеншĕн те кăсăклă тема. Аваллăх хăй вăл хăйĕн патнелле туртать, тĕпчеме хистет. Ку тема çине таянса вĕрентекен чĕлхен тĕрлĕ ыйтăвĕсене хускатма пултарать, тĕрлĕ ыйтупа ачасене проект ĕçне кĕртсе яма пулать.

Тĕслĕхрен: «Кивелнĕ сăмахсем» темăпа килĕшўллĕ **«Чăваш чĕлхинчи ĕлĕкхи виçе ячĕсем ваттисен сăмахĕсемпе тупмалли юмахсенче упранаççĕ»** темăпа проект йĕркелеме май пур. Ку ыйтупа йĕркеленĕ проект пĕтĕмлетĕвĕ, результачĕ вырăнĕнче реферат çыртарса ăна хўтĕлеттерни пулма пултарать. Реферат тытăмне çакăн пек йĕркелеме май пур:

Кўртĕм

1 Ĕлĕкхи виçе ячĕсене теори тĕлĕшĕнчен пĕтĕмĕшле ăнлантарса пани

1. 1 Вăрммăш виçисем

1. 2 Йывăрăш виçисем

2 Чăваш чĕлхинчи ĕлĕкхи виçе ячĕсем ваттисен сăмахĕсемпе тупмалли юмахсенче

2. 1 Ĕлĕкхи виçе ячĕсене ваттисен сăмахĕсемпе тупмалли юмахсенче шыраса тупнă май вĕсене паянхи виçе системипе танлаштарса пурнăçпа çыхăнтарни

Пĕтĕмлетў

Усă курнă литература списокĕ

Чи малтан ачасемпе пуринпе те пĕрле темăн актуаллăхне сӳтсе явни, тĕллевне тата проектăн задачисене палăртни, тĕпчев меслечĕсене кăтартса хăварни, усă курмалли литературăпа пĕтĕмĕшле паллаштарни, проект çул-йĕрне палăртни пулса пымалла.

Ачасем ку проекта пурнăçланă чух 5 ушкăна пайланса ĕçлеме пултараççĕ: 1) «Тĕпчевçĕсем» – ку ушкăнри ачасем вăрăмăш виçисене теори тĕлĕшĕнчен пĕтĕмĕшле уçса парассипе ĕçлеççĕ; 2) «Шыравçăсем» – ку ушкăн вара йывăрăш виçисене теори енчен пĕтĕмĕшле ăнлантарса парассипе ĕçлет; 3) «Сăнавçăсем» – ĕлĕкхи виçе паллине кăтартакан сăмахсемлĕ тупмалли юмахсемпе ваттисен сăмахĕсене, тата илемлĕ литература произведенийĕсенчи текстсемпе сăвăсене пуçтарать; 4) «Пĕтĕмлетӳçĕсем» – ваттисен сăмахĕсемпе тупмалли юмахсенче тĕл пулакан ĕлĕкхи виçе ячĕсене паянхи виçе системипе танлаштарса пурнăçпа çыхăнтараççĕ (ваттисен сăмахĕсемпе тупмалли юмахсенче виçене кăтартнă шухăшсене тĕпе хурса задачăсен условийĕсене йĕркелеççĕ, вĕсене шутланă май мĕн чухлĕ виçе çинчен сăмах пынине ăнлантарса параççĕ).

Тĕпчев тĕллевĕ: чăваш халăхĕ ĕлĕкхи вăхăтра вăрăмăш тата йывăрăш тĕлĕшĕнчен усă курнă виçе ячĕсене ваттисен сăмахĕсемпе тупмалли юмахсенче тупса палăртасси; вĕсем ĕлĕкхи вăхăтра тата паянхи кун мĕн чухлĕ виçене палăртнине кăтартса парасси; ваттисен сăмахĕсемпе тупмалли юмахсенче виçе пĕлтерĕшĕпе каланă сăмахăн пĕлтерĕшне (мĕн чухлĕ виçене палăртнине) уçса парасси, ĕлĕкхи виçе системине пурнăçпа çыхăнтарасси.

Çак тĕллеве пурнăçлас тĕлĕшпе ачасен умне **çакăн пек задачăсем кăларса тăратма пулать:**

❖ Чăвашсем ĕлĕкхи вăхăтра усă курнă виçе системипе паллаштарасси.

❖ Ĕлĕкхипе хальхи виçе хушшинчи çыхăнăва тупса палăртма пулăшасси.

❖ Ĕлĕкхи виçе паллисем чăваш халăх сăмахлăхĕнче мĕнле сыхланса юлнине курма пулăшасси.

❖ Ĕлĕкхи вăрăмăшпе йывăрăш виçе сăмахĕсемлĕ тупмалли юмахсемпе ваттисен сăмахĕсенче (виçе пĕлтерĕшлĕ сăмахăн пĕлтерĕшне) мĕн чухлĕ виçе çинчен калаçу пынине ăнланса илме май парасси.

❖Ваттисен сăмахĕсемпе тупмалли юмахсенче тĕл пулакан ĕлĕкхи виçе пĕлтерĕшне задачăсем урлă шыраса тупма пулăшасси.

❖ Ачасен пĕтĕмĕшле тавракурăмне ӳстерес, тăван чĕлхен пĕлĕвне тарăнлатас тĕллевпе тĕпчев ĕçĕн пĕтĕмлетĕвĕпе шкулти ытти вĕренекенсене те паллаштарасси.

Тĕпчев меслечĕсем:

➢ Тавра курăма аталантарма пулăшакан илемлĕ литературăна, тĕпчев темипе çыхăннă материала тишкерни, тĕпчени.

➢ Практика ĕçĕ (çӳллĕшне, пысăкăшне, сарлакăшне, вăрăмăшне, йывăрăшне ĕлĕкхи виçе паллисем çине таянса виçни).

➢ Шырани, танлаштарни, пĕтĕмлетни.

Проекта хутшăнакансен ĕçне кĕскен кăтартса пани.

1. «Тĕпчевçĕсем» ушкăнри ачасен ĕçĕ: *вăрăмăш виçисен* пĕлтерĕшне теори тĕлĕшĕнчен пĕтĕмĕшле уçса ăнлантарса парассипе ĕçлеççĕ.

Тĕслĕхрен: ***1. Вершук («вершок»)*** – пӳрнен çулти пайĕн тăршшĕ. 1835 çулччен 4,5 сантиметрпа, хальхи виçепе – 4,44 см. танлашать. Вырăссенчен илнĕ виçе. «Вершок» тени «верх – çӳл» сăмахран пулса кайнă. Чăвашсем çак виçене 2 пӳрне тачкăшпе танлаштарнă.

2. Аршăн («аршин»). Ку виçе паллине чăвашсем хĕвелтухăç çыннисенчен илнĕ, (перс сăмахĕ «арш» – «локоть, **чавса**») 1835 çулччен çак виçе 71 сантиметрпа танлашнă, каярах вара – 71,12 см. [1, 261 с.].

Аршăна 16 вершук çине пайланă. Чăвашсем аршăна 4 шит çине пайланă. Ахальтен мар вырăссем «Мерить на свой аршин» тенĕ, çак виçене кашни хăйне майлă ăнлантарма пултарнă. Чăвашсем вара çапла каланă: «Кирек ăçта кайсан та, аршăнра тăватă шит» е «Аршăнпа виçеççĕ, ăскăчпа ăсаççĕ» тенине курма пулать. Çыннăн çӳллĕшне палăртнă чух вăл 2 аршăнран миçе вершук пысăкрах пулнине çеç кăтартнă. Çавăнпа та «çын 12 вершук çӳллĕш» тенĕ чух унăн çӳллĕшĕ 2 аршăнпа тата 12 вершукпа танлашнине пĕлтернĕ, урăхла каласан вăл 196 см. çӳллĕш пулнă. 3 аршăн вара чалăшпа танлашнă.

3. Чалăш (косая сажень) – тăснă сулахай алăн пӳрне вĕçĕнчен пуçласа тăснă сылтăм уран пӳрни вĕçĕччен шутланă. Вырăс халăхĕсен евĕр 2,16 е 2,48 м. танлашнă. 19–20 ĕмĕр пуçламăшĕччен чалăш тата хăлаç сăмахсене синоним пек усă курнă. Унсăр пуçне чăвашсем чалăша патак «палка» тесе палăртни те тĕл пулать. Чалăшăн тĕрлĕ тĕсĕсем пулнă.

4. ***Хур (чавса «локоть»)*** – тăршшĕне виçмелли виçе. Пĕр хур – пĕр чавса. Чăвашсен пĕр хур 40–41 см., у.к. 0,4 м. Вырăссен йышăннă виçи 0,5 м. Хальхи йышăнупа 50 см. Ĕлĕк пире хурпа виçнĕ.

5. Çухрăм (верста, километр) – «Çухăр» (крик) сăмахран пулнă. Пĕри çухăрнине тепри илтекен тăрăх, хушă. I Павел патша вăхăтĕнчи çухăрнă-илтĕннĕ хушă – 280 аршăн (200 м.) шутланнă, 1835 çултан пĕр çухрăм – 1066, 8 м., 1917 ç. хыççăн – 1000 м.

Çыннăн е чĕр чунăн çӳллĕшне палăртнă чух виçене 2 аршăнтан шутласа кайнă. Виçĕнекенĕн çӳллĕшне 10 вершук тесе палăртсан, вăл 2 аршăн та 10 вершук çӳллĕш пулнине пĕлтернĕ, урăхла каласан вăл 187 см. пулнă. Вырăссенчен час-часах *«от горшка два вершка, а уже указчик»* тенине илтме пулать, чăвашсем вара *«Шитрен çӳллĕ ӳсеймен, çапах вĕрентесшĕн»* тенĕ. Çакăнта палăртнă ваттисен сăмахĕсем,

пĕлтерĕшĕ тĕлĕшĕнчен, икĕ халăхĕ те пĕр шухăшах палăртнине курма пулать, *çамрăк, пурăнса курма та ĕлкĕреймен, çапах хăйне пысăка хурса пурне те вĕрентме пăхать* тенине пĕлтернĕ. Çав вăхăтрах икĕ халăх çав шухăша палăртма тĕрлĕ виçе паллисемпе усă курнă. Вырăссем: *вершок* (чăв. **вершук**); чăвашсем: **шит** (выр. *пядь*).

Вырăссен ваттисен сăмахĕнчи *«от горшка два вершка»* тенине – 10 см. тесе палăртма пулать. Кун çÿллĕш çын пулмасть, апла пулсан вăл 2 аршăн та 2 вершук çуллĕш. Хальхи виçепе 151, 14 см. çÿллĕш çын пулнине пĕлтерет, çапла майпа пире ваттисен сăмахĕ «çын ытлашши пысăках мар» тенине уçса парать.

Чăвашсен вара ***«Шитрен çÿллĕ ÿсеймен, çапах вĕрентесшĕн»*** тенине те çавăн пекех ăнланма пулать. Кунта шит çуллĕшне хушса шутламалла. ***Шит*** *(пядь)* – ал лаппи, 17,78 сантиметрпа танлашнă (пĕчĕк шит, пысăк шит – 22–23 см., чике шит – 27–32 см.), апла пулсан вăл 2 аршăн та пĕр шит çуллĕш; хальхи виçепе 159, 92 см. çÿллĕш çын пулнине пĕлтерет. Кунта та çын ытлашши пысăках мар пулни палăрать.

2. «Шыравçăсем» ушкăнри ачасем вара *йывăрăш виçисен* пĕлтерĕшне теори тĕлĕшĕнчен пĕтĕмĕшле уçса ăнлантарса парассипе ĕçлеççĕ.

3. «Сăнавçăсем» ушкăнри ачасен ĕçĕ: ку ушкăн ĕлĕкхи виçе паллине кăтартакан сăмахсемлĕ тупмалли юмахсемпе ваттисен сăмахĕсене илемлĕ литература произведенийĕсенчи текстсемпе сăвăсенчен, тĕрлĕ йышши словарьсемпе энциклопедисенчен пуçтарать, вĕсен пĕлтерĕшĕсене уçса парать.

«Сăнавçăсен» ĕçĕ:

Ваттисен сăмахĕсемпе тупмалли юмахсем:

Икĕ алă – пĕр хăлаç. Чике старик, хур сухал. Çамрăкшăн çич çухрăм кукăр мар. Сухалĕ аршăн тăршшĕ, ăсĕ ал лаппи сарлакăш. Хăлаçпа хăлаç пĕр тан мар «Размах рук не одинаков у всех». Ши! кайрĕ, пи! кайрĕ, çÿле кайрĕ, йăва çавăрчĕ, çăмарта турĕ *(Тупм.юм.)*. Ёмĕр тăршшĕ вĕрен тăршшĕ мар «Век не топорище, а подольше». Утмăл çухрăм кайса килсен, утмăл çулхи çынпа калаç «Когда проедешь шестьдесят верст, то побеседуй с шестидесятилетним стариком». Чавса çывăх та çыртма çук «Близок локоть, да не укусишь!». Катари аслă çулпа тулли **лавсем** иртни сисĕнет *(Илп.)*. Ылтăнпа кĕмĕл мĕншĕн хаклă? **Мăскал** çине хурса виçнĕрен. Юр **йĕп** куçĕ пек шăтăкран пĕр пасма кĕрет теççĕ. Чĕп эрлĕхĕ **йĕп** тăрăшшĕ. **Йĕп** чиксен те куç курмасть. Инкекпе инкек хушши пĕр утăм анчах «От беды до несчастья лишь один шаг. Вырăссен, Добедки набедки да перебедки – одной беды детки». Кайран… кайран кашăкпа уйран «Потом... потом ложка ойрана». Кривнĕк петак мар «Гривенник не пятак». Çичĕ уйра çичĕ ана пултăр, уйра çичĕ тĕслĕ тырă пултăр «Пусть будет на семи полях семь загонов, а в поле семь родов хлеба». Тĕрĕслĕх – хĕвел пек – ăна ал лаппипе хуплаймăн «Правда – как солнце – ладонью не прикроешь», тĕрĕслĕх яланах çиеле тухать.

Пĕлтерет:

1. Ал «рука». Алă тăршшĕ – икĕ хур (80–82 см.) Пĕр хур – пĕр чавса, 40–41 см., хальхипе 50 см.

2. Ал тупанĕ «ладонь». Ал тупань сарлакашĕ 3 вершук**– 10,3 (13,5) см.**

3. Аршăн – 1835 çулччен çак виçе 71 сантиметрпа танлашнă, каярах вара – 71,12 см.

4. Пÿрне «палец». Пÿрне тăршшĕ. Пĕр пÿрне – виçĕ сыпăк. Пÿрне тачкăшĕ – 2,1 см; пилĕк пÿрне – ал лаппи (10 см.)

5. Шит «пядь». Пĕр шит – 2 ал лаппи, 20 см., тăватă шит – пĕр аршăн, 81 см. Пĕр шит – çур хур.

Калаççĕ – пĕлтерет:

Çамрăкшăн çич çухрăм кукăр мар «Семь верст молодцу не крюк». 7,469 км. çамрăкшăн кукăр мар, çамрăкшăн 7,469 км. та çавра (тавра) çул мар.

Сухалĕ аршăн тăршшĕ, ăсĕ ал лаппи сарлакăш «На аршин борода, да ума на пядь», сухалĕ 71 см, ăсĕ вара 27 см., ватăлсан та ăс кĕмен тесшĕн.

Чике старик, хур сухал. Чике сăмахăн пĕлтерĕшĕ, чавса «локоть». Вăрăмăш виçи шутланать. Чике старик – фольклорти сăнар, тÿрремĕн каласан, старик те, старикĕн сухалĕ те чавса тăршшĕ теме пулать. Старикĕн сухалĕ хăйĕнчен вăрăм тесшĕн ваттисен сăмахĕ. Сухала янахран чавсапа виçсен, вăл пилĕк таран пулать. Вырăссем «Старик сам в локоть, а борода в два локтя» теççĕ. Вырăссен ваттисен сăмахĕнче чике старик ĕлĕкхи виçепе 41см. (хальхипе 50 см.) çÿллĕш, сухалĕ 82 см. (е 1м.) пулнине куратпăр. Кунта та (чăвашсенни пекех) хăй пĕчĕккĕ, сухалĕ вăрăм. Е вырăссем тата çапла та калаççĕ: *Сам с ноготок, а борода с локоток.*

Икĕ алă – пĕр хăлаç «Две руки – целая сажень», икĕ алă – пĕр хăлаç тени 213 е 216 см. тенине пĕлтернĕ. Хăлаç, тăснă пĕр алăн варринчи пÿрне вĕçĕнчен пуçласа тăснă тепĕр алăн варринчи пÿрни вĕçĕччен шутланă.

4. «Пĕтĕмлетÿçĕсем» ушкăнри ачасен ĕçĕ: ваттисен сăмахĕсемпе тупмалли юмахсенче тĕл пулакан ĕлĕкхи виçе ячĕсене паянхи виçе системипе танлаштараççĕ, вĕсем çине таянса задачăсем йĕркелесе шутлаççĕ, çавна май пурнăçра вĕсемпе мĕнлерех усă курнине туйса илеççĕ, практикăра усă курма хăнăхаççĕ.

«Пĕтĕмлетÿçĕсен» ĕçĕ:

1. Шит (пядь). Эпĕ хамăр çемьери çынсен кашнийĕшĕн çӳллĕшне пĕчĕк шит виçипе виçрĕм, пĕчĕк шит виçи –17,78 см.:

1. Анне – 9 пĕчĕк шит виçи,160 см. **2. Атте** – 10 пĕчĕк шит виçи, 176 см. **3. Кукамай** – 8 пĕчĕк шит виçи, 144 см. **4. Кукаçи** – 9,5 пĕчĕк шит виçи, 168 см. **5. Аппа** – 7 пĕчĕк шит виçи, 128 см.

2. Пăт (пуд). Эпĕ хамăр çемьери кашни çыннăн йывăрăшне пăтпа виçрĕм. Пĕр пăт – 16 кг.:

1. Анне – 57 кг, пăт шайĕпе – 3,5 пăт. **2. Атте** – 88 кг., пăт шайĕпе – 5,5 пăт. **3. Кукамай** – 60 кг, пăт шайĕпе – 3,7 пăт. **4. Кукаçи** – 80 кг, пăт шайĕпе – 5 пăт. **5. Аппа** – 40 кг, пăт шайĕпе – 2,5 пăт.

3. Вершук (вершок). Эпĕ хамăр çемьери кашни çыннăн çӳллĕшне вершукпа виçрĕм. Вершук тăршшĕ – 4,44 см. Маларахах палăртнăччĕ, çыннăн çӳллĕшне 2 аршăнтан шутласа кайнă, виçнĕ чух – 2 аршăнран миçе вершук пысăкрах пулнине çеç каланă. Пĕр аршăн – 71,12 см. пĕлтернĕ. Çапла вара: **1. Анне** – 160 см., вершук шайĕпе – 36 вершук. Ĕлĕкхи пек калас пулсан аннен çӳллĕшĕ – 2 аршăн та 4 вершук. **2. Атте** – 176 см., вершук шайĕпе – 39. Ĕлĕкхи пек калас пулсан аттен çӳллĕшĕ – 2 аршăн та 7,5 вершук. **3. Кукамай** – 144 см., вершук шайĕпе – 32,5. Ĕлĕкхи пек калас пулсан кукамайăн çӳллĕшĕ – 2 аршăн та 0,39 вершук, кукамая 2 аршăн теме пулать. **4. Кукаçи** – 168 см., вершук шайĕпе – 38. Ĕлĕкхи пек калас пулсан кукаçин çӳллĕшĕ – 2 аршăн та 6 вершук. **5. Аппа** – 128 см., вершук шайĕпе – 29. Ĕлĕкхи пек калас пулсан аппан çӳллĕшĕ – 1 аршăн та 13 вершук.

4. Задача условисене хатĕрлесе, вĕсене ытти ачасене шутлаттарни:

1. Ĕмĕр тăршшĕ вĕрен тăршшĕ мар, *вĕрен тăршшĕ мĕн тăршшĕ?*

2. Икĕ алă – пĕр хăлаç, *пĕр хăлаçĕ мĕн чухлĕ?*

3. Чике старик, хур сухал – *чике старик мĕн çӳллĕш, хур сухалĕ мĕн тăршшĕ?*

4. Юр йĕп çăрти пек шăтăкран пĕр пасма кĕрет, *юр йĕп çăрти пек шăтăкран мĕн чухлĕ кĕме пултарать?*

5. Кермен тăршшĕ виçĕ чалăшпа танлашать *пулсан, вăл миçе метр çӳллĕш?*

6. Сухалĕ аршăн тăршшĕ, ăсĕ ал лаппи сарлакăш – *сухалĕ мĕн тăршшĕ, ăсĕ мĕн сарлакăш?*

7. Шитрен çӳллĕ ӳсеймен, çапах вĕрентесшĕн – *вĕрентме пăхакан çыннăн çӳллĕшĕ мĕн чухлĕ пулнăши?*

8. Ĕлĕкхи виçе паллисемпе çыхăннă сăмахсене тупăр, вĕсен пĕлтерĕшĕсене ăнлантарăр, мĕн чухлĕ виçене палăртса каланине шыраса тупăр [3].

Пĕр шит те юлмасть. Кирек ăçта кайсан та, аршăнра тăватă шит. Ана – пĕр авăнлăх, хăрах йăран – çур авăнлăх. Кивçен илнĕ çур патманшăн çур çул тар тăкас пулать.

9. Сăвăсенчи пытарнă тупсăма тупăр.

1. Пысăк мар вăта арçыннăн,
Уттипе танлашĕ ыррăн.
Шутласа пăхсассăн, тусăм,
Вăл паллах пулать-çке ... ***(утăм).***
2. «Çухăр» глаголтан пулать,
Мĕнле виçе, кам калать?
Шутласа пăхсассăн, тусăм,
Вăл паллах пулать-çке ... ***(çухрăм).***
3. Çакă виçе паллипе
Усă курнă тĕнчипе.
Хĕлĕпе те çĕвĕпе,
Виçнĕ пилĕк пӳрнепе.
Вунă сантиметртан
Ытларах пулать ялан.
Ячĕ çак виçе паллин,
Чăнласах та ... ***(ал лаппи).***

Юлашкинчен проекта хӳтĕленĕ хыççăн, ĕçе пĕтĕмлетнĕ май, ачасен кăмал-туйăмне, мĕнле çĕнĕ пĕлӳ илни çинчен ыйтса пĕлессипе, хăйсен ĕçне хăйсенех хаклаттарассипе ĕçлемелле.

Çапла вара, проект технологийĕ тăван чĕлхе урокĕсенче усă курма вырăнлă, шырав-тĕпчев формипе ĕçлеме хистекен мелсенчен пĕри. Ку меслет вĕренекенсен активлă тата пассивлă сăмах йышне ӳстерме пулăшать, ушкăнпа пĕр тĕллев патне тухма, палăртнă тĕллеве пĕрле пурнăçлама, ăна пурнăçа кĕртме хăнăхтарса пырать. Çав вăхăтрах вĕрентекенпе вĕренекен пĕр-пĕрне пулăшса пырса палăртнă тĕллеве татса параççĕ. Ачасене хăйсене тĕрлĕ информаци шыраттарни, тĕрлĕрен ĕçсем пурнăçлаттарни тĕпчев ĕçне явăçтарать, шухăшлавне çивĕчлетет, тавракурăмне анлăлатать.

Литература

1. Наумов Н. Е. Из кладовой народной памяти: свод этнографических понятий / Н. Е. Наумов. – Чебоксары: Чувашское книжное изд-во, 2010. – 319 с.

2. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. Учебное пособие / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 2011. – 256 с.

3. Сергеев Л. П. Чăваш чĕлхи: V класс валли / Л. П. Сергеев, Е. А. Андреева, Г. Ф. Брусова. – Шупашкар: Чăваш кĕнеке изд-ви, 2014. – 239 с.

УДК 881

И. Дулебова

ТЕМАТИЗАЦИЯ РУССКИХ ОБЫЧАЕВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЮ РОССИИ В СЛОВАЦКОМ ВУЗЕ

Статья подготовлена в рамках проекта KEGA Vysokoškolská učebnica Kultúrne regióny Ruska v cestovnom ruchu 052UK-4/2018 и проекта KEGA Vysokoškolská učebnica Politická lingvistika 015EU-4/2019

Аннотация. В нашей статье обосновывается необходимость освоения словацкими студентами-русистами лингвопрагматической стороны русской речи, русских обычаев и культуры. Мы анализируем, как наиболее продуктивно представить словацким студентам-русистам на занятиях по лингвострановедению главные бытовые обычаи русского народа, рассматриваем их дидактическую ценность, а также методы и формы использования описаний обычаев в процессе преподавания лингвострановедения в Словакии.

Ключевые слова: лингвострановедение, русский язык как иностранный, лингвокультурология.

I. Dulebova

THEMATIZATION OF RUSSIAN CUSTOMS IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN LINGUISTIC AND CULTURAL STUDIES IN A SLOVAK UNIVERSITY

Annotation. Our article is based on the need for Slovak students studying the Russian language to master the linguo-pragmatic aspect of the Russian speech, customs, and culture. We analyze the most productive ways to present the main everyday customs of the Russian nation to Slovaks students of the Russian language in linguistic and cultural studies classes, to determine their didactic value and to formulate methods and forms of using the descriptions of customs in teaching linguistic and cultural studies in Slovakia.

Keywords: linguistic areal studies, Russian as foreign language, lingua-cultural studies.

В последнее время в Словакии особо популярным становится лингвокультурологический вектор дидактики, и именно в этом аспекте особое место в процессе обучения занимает лингвострановедение, понимаемое нами как лингводидактический аналог лингвокультурологии. Н. Алефиренко считает „объектом лингвокультурологии продукты ценностно-смыслового познания, мир субъективных образов, смыслов и ценностей, порождаемых языковыми личностями, точнее, их смысловыми установками, а предметом – репрезентацию в языке фактов культуры“ [1, с. 14]. С данным пониманием мы соотносим и наш подход к преподаванию лингвострановедения, которое большинство русистов Словакии традиционно методологически основывает на теории Е. Верещагина и В. Костомарова о взаимодействии языка и культуры, исходя из идеи о том, что усвоение иностранного языка связано "с усвоением новых понятий, характерных для культуры, обслуживаемой этим языком" [3, с. 3].

Необходимо с удовлетворением отметить, что словацкие русисты стали принципиально различать понятия страноведение и лингвострановедение, а именно тот факт, что при обучении страноведению главное внимание уделяется анализу фактов культурной, социальной и политической жизни языкового ареала в диахроническом и синхроническом аспекте, а при обучении лингвострановедению – изучению отражения данных фактов в языке, изучению „языковых единиц, наиболее ярко отражающих национальные особенности культуры народа, осознание их как языковых кодов лингвокультурного сообщества“ [8, с. 147].

В данной связи необходимо (не вдаваясь в подробности концепции Б. Станковича обучения русскому языку не как иностранному, но как инославянскому, которая не является темой данной статьи) констатировать, что при обучении словаков лингвострановедению России невозможно не учитывать близость (в том числе и на уровне бытовой культуры и обычаев) наших славянских народов. „Европейскость славянства, как мы её воспринимаем сейчас, по крайней мере в двух отношениях отличается от «западной европейскости» (романо-германской): во-первых, в славянском мире в большей степени живы традиции культуры народной, крестьянской, земледельческой; во-вторых, более высокую позицию в иерархии ценностей (если не на практике, то по крайней мере декларативно) занимают традиционные христианские духовные ценности, характерные как для наивного «народного католицизма», так и для русского наивного «народного православия». На основополагающем — народном и обиходном — уровне культуры деление на *Slavia Orthodoxa* и *Slavia Latina* представляется менее значимым, чем на уровне общенациональной культуры и социальных институтов“ [2, с. 136].

В связи с вышеуказанным подходом особую важность приобретает необходимость создания словацких национальных учебных пособий, причем важно „сосредоточить наше внимание на необходимости сопоставительного подхода при идентификации общего и особенного на уровне лингвистического и культурологического аспекта“ [9, с. 67]. Руководствуясь данной задачей, на кафедре русистики и восточноев-

ропейских исследований университета им. Коменского в Братиславе было подготовлено и выпущено в свет учебное пособие *Ruské lingvoreálie* (*Лингвострановедение России*, Дулебова И., Цингерова Н., Братислава, 2017), в процессе создания которого авторы в качестве наиболее сложной задачи решали вопрос отбора языковых единиц с национально-культурной спецификой. Особое внимание уделялось формированию представлений о обычаях и традициях как компоненте культуры народа и национального поведения лингвокультурной общности, причем традиции и обычаи мы рассматривали как „не регламентируемые юридическими установлениями, поддерживаемые силой общественного мнения формы передачи новым поколениям способов реализации сложившихся в жизни данного общества идеологических отношений, политических, нравственных, бытовых, религиозных, эстетических“ [7, с. 61]. Социальная функция обычаев сводится к сохранению в обществе повседневного жизненного порядка (не здороваться через порог; впускать в новый дом первой кошку; вешать над дверью подкову – для привлечения счастья в дом и т. п.).

Необходимо заметить, что слова *обряд, ритуал, традиция, обычай* в лингвокультурологических исследованиях используются „достаточно вольно и оказываются либо рядоположными, либо взаимозаменяемыми. При этом ученые согласны друг с другом в том, что обычай, традицию, ритуал следует считать способом трансляции социокультурного опыта, формой организации социального поведения, формой регламентации и регуляции общественного поведения человека“ [4, с. 14].

Концепция вышеупомянутого учебника *Лингвострановедение России* основывается на стремлении предоставить студентам учебный материал, позволяющий им посредством языка и в процессе овладения им ближе ознакомиться с русской традиционно-бытовой и художественной культурой, национальной картиной мира, отраженной в фразеологическом фонде русского языка, особенностями русского православия, ключевыми моментами русской истории, отраженными в лингвокультуремах, а также и языковой рефлексией распространенных обычаев русского народа, причем мы рассматриваем знание и правильную интерпретацию русских обычаев как один из аспектов владения языком наряду с такими аспектами, как говорение, чтение, письмо, аудирование и перевод. Особенно важно правильное понимание культурных особенностей русского ареала и национально-маркированной лексики для наших студентов-русистов, будущих переводчиков, поскольку грамотный переводчик должен обладать высокой лингвокультурной и межкультурной компетенцией и правильно интерпретировать культурные различия, будучи своеобразным посредником между родной и чужой культурой [11, с. 7].

С точки зрения подготовки дидактических материалов для обучения лингвострановедению важно то, что обычаи выступают объектом номинации в русском языке. Языковые факты, имеющие отношение к обычаю в любой из его ипостасей (обряд, правило поведения, типичная особенность быта и т.д.) образуют большой фонд языковых единиц, которые служат „обозначениями обычаев и обрядов, элементов традиционных и мистических практик (*мирщи́на* ‘коллективная работа’, *бра́тчина* ‘варение пива сообща, на какой-либо праздник’), характеристик людей, которые строго придерживаются обычаев или не соблюдают их (*стародýм* ‘любитель обычаев старины’, *беззако́нник* ‘о человеке, не признающем общепринятых обычаев), исполнителей обрядов (*колядник, христослав, отпевач*), собственно действий (*божи́ть* ‘накликать беду, несчастье’), а также ритуальных предметов (*кутья* ‘поминальное блюдо’, *жаворонки* ‘обрядовое печенье’и др.) “ [4, с. 18].

Особое внимание уделяется описанию особенностей бытовых обычаев, привлекающих внимание иностранцев или неадекватно интерпретируемых ими, чтобы впоследствии избежать *культурного шока*, под которым понимается осознание резкого расхождения материальных или духовных культур двух народов, проявляющееся в условиях личностного непосредственного контакта с представителями другой культуры и сопровождающееся непониманием, неадекватной интерпретацией или прямым неприятием чужой культуры с позиций собственной культуры (термин *культурный шок* введен в 1960 г. американским антропологом К. Обергом).

Во введении учебного пособия мы особо подчеркиваем тот факт, что культурное и историческое родство и географическая близость наших славянских народов отражены во многих обычаях и традициях, а соответственно и в конкретных лексемах и фразеологических единицах с различным уровнем эквивалентности. Учебник написан на словацком языке (по-русски в тексте представлены лишь лингвокультуремы), но традиции и обычаи русского народа вынесены нами в многочисленные текстовые вставки на русском языке (посвященные народным праздникам, праздничным ритуалам и обычаям, связанным с ними, обычаям и традициям праздничного и повседневного застолья, традициям русского гостеприимства, семейным обычаям, связанным со сватовством, свадьбой, крестинами, погребеньем и поминовением, обычаям, связанным с православной повседневной культурой (поста, поведения в церкви, православных праздников), традиции русской бани, народным поверьям, гаданьям, приметам, русским символам, народным промыслам, сувенирам и т.п.).

Вербальные репрезентации обычая в русском языке подробнее всего освещаются в двух главах учебника: главе пятой под названием *Стереотипы о русской культуре в языковой рефлексии* и главе шестой *Фразеологизмы в русской языковой картине мира*. Особое внимание уделяем при этом словам и фразеологизмам тематической группы вступления в брак, в том числе народной терминологии свадебной и

погребальной обрядности, тематики гостеприимства, обозначения коллективной взаимопомощи, фраземам календарных, бытовых и иных обычаев, бытовым ритуализованным речевым формулам (произносимым при встрече, прощании, входе в чужой дом, во время коллективной работы и т. д.).

Например, в главе *Фразеологизмы в русской языковой картине мира* мы, соответственно проблематике русских обычаев, подробно анализируем (а также рассматриваем их потенциальное контекстуальное включение) фраземы *Не все коту масленица, будет и великий пост / Не житье а масленица / в тесноте, да не в обиде / чувство локтя / быть как все / один в поле не воин / доброе братство дороже богатства/ ум хорошо, а два лучше/ в одиночку не одолеешь и кочку/ согласного стада и волк не берет / стол просто ломится от еды / не принято ходить в гости с пустыми руками / в гостях хорошо, а дома лучше / через порог руку не подают / не красна изба углами, а красна пирогами*. Главные лингводидактические задачи при этом ставим и решаем в соответствии с уровнем владения языком, освоения фразеологизмов русского языка в языковом, коммуникативном аспекте (развитие умения эффективно использовать ресурсы фразеологии в различных ситуациях общения) и лингвокультурологическом аспекте (понимание и оценка русской языковой картины мира сквозь призму фразеологического фонда). Актуальным является и сопоставление словообразовательных и фразеологических гнёзд с общим корнем в словацком и изучаемом русском языках, межъязыковых лексических и фразеологических омонимов, лексических и фразеологических эквивалентов с точки зрения их внутренней формы, общих лексем в синтагматическом аспекте, переносных значений общих лексем. „При презентации лексики славянам необходимо учитывать уровневую организацию смысловой структуры слова, включающую денотативный, системный и концептуальный уровни“ [5, с. 105]. Как нам кажется, в процессе обучения русским фраземам мы достигаем и секундарный обучающий эффект, заключающийся в том, что наши студенты (будущие переводчики) учатся воспринимать фразеологию как „объект и средство познания языковой картины мира“ и адекватно оценивать ее “когнитивно-прагматическую функцию в интерпретации действительности“ [6, с. 57].

Проблематика правильного восприятия особенностей культуры изучаемого ареала важна еще и потому, что поведение участников общения (а именно к нему мы готовим студентов) определяется ценностями их культур и особенностями в восприятии основных жизненных понятий, „существенная степень различия которых может порождать возникновение межкультурных барьеров и ситуаций коммуникативных неудач“ [10, с. 51]. Что же касается словацкой практики лингводидактики иных языковых ареалов, то словацкие специалисты порой признают тот факт, что в некоторых словацких вузах культурологический аспект в лингводидактике иностранных языков отсутствует, хотя в сфере высшего образования усилия авторов учебников и преподавателей должны быть сконцентрированы и на повышении уровня познавательной, прагматической и лингвокультурологической составляющей обучения.

Литература

1. Алефиренко Н. Лингвокультурология, ценностно-смысловое пространство языка. – Москва: Флинта: Наука, 2010.
2. Бартминьский Е. Языковой образ мира: Очерки по этнолингвистике. – Индрик, 2005. – 528 с.
3. Зиновьева М. Развитие речи и культура. Из опыта обучения русскому языку на подготов. факультетах вузов СССР. – М.: Изд-во УДН, 1991.
4. Леонтьева Т. Обычай в русском языке, слово и понятие. – М.: Флинта, 2015. – 200 с.
5. Маркова Е. Лексика русского языка в инославянской аудитории, специфика группировки, презентации и активизации // Лысакова И. (ред.). Русистика и современность. – СПб: Северная звезда, 2018. – С. 100-106.
6. Степанова Л., Гаярский Л. Характеристика материального положения человека в русской и словацкой фразеологии // Фразеология в языковой картине мира: когнитивно-прагматические регистры. – Белгород: ООО Эпицентр. – 2019. – С. 56–60.
7. Суханов И. Обычаи, традиции и преемственность поколений. – Чита, 1996. – 61 с.
8. Grominová A. Perevernutsja li časy // Opredelenjie kartiny mira v russkom jazyke, kuľture i literature.. Tribun EU, 2018. – S. 145–150.
9. Kvapil R. Význam komparácie v cudzojazyčnej edukácii // Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium XIII.– Bratislava: Z-F LINGUA, 2012.
10. Spišiaková M. Súčasný španielsky ekonomický jazyk // Lingua et vita, Roč. 7, N 13. – S. 42–-54.
11. Zahorák A. Intercultural Aspect in Translation and Reception of Precedent Phenomena. – Berlín: Peter Lang, 2019. – 132 p.

УДК 811.512.145

Р. А. Киямова, Н. А. Мукимова

ТЕРМИНЫ РОДСТВА ПО КРОВИ И ИХ ПРЕДСТАВЛЕННОСТЬ В ТАТАРСКОЙ ПАРЕМИИ

Аннотация. В процессе формирования татарского народа у татар образовалась своя система терминов родственных отношений со специфическими особенностями. Сегодня многие термины, обозначающие родственные отношения, понятны не каждому. В данной статье мы рассматриваем термины родственных отношений по крови, представленные в татарской паремии.

Ключевые слова: паремия, кровное родство, татарская семья, мать, отец, дочь, сын, бабушка, дедушка.

R. A.Kiyamova, N. A. Mukimova

KINSHIP TERMS OF BLOOD RELATIONS IN TATAR PAREMIA AS INDICATORS OF FAMILY VALUES

Annotation. In the process of formation the Tatar nation their own system of terms of kinship with specific features occured. Today, many terms denoting kinship are not clear to everyone. In this article, we consider the terms of kinship relations in blood, presented in the Tatar paremia.

Keywords: paremia, consanguinity, Tatar family, mother, father, daughter, son, grandmother, grandfather.

В процессе формирования татарского народа у татар образовалась своя система терминов родственных отношений со специфическими особенностями. Эти особенности отразились в составе паремий родственных отношений.

Современные исследователи определяют семью как «исторически конкретную систему взаимоотношений между супругами, родителями и детьми, члены которой связаны брачными или родственными отношениями, общностью быта, взаимной моральной ответственностью» [1, с. 3].

Изучение татарских паремий с компонентами-терминами кровного родства позволяет утверждать, что наибольшую ценность представляют детско-родительские отношения и отношения с представителями старших поколений. Как отмечают учёные-этнографы, в традиционной татарской семье «особым уважением пользуются дедушка и бабушка (бабай, әби). Часто их спальные места располагаются в гостевой (передней) части дома, а во время общей трапезы они сидят на почётных местах» [3, с. 120]. Следует сказать и о том, что традиционно бабушки и дедушки являлись главными помощниками в семье, молодым родителям приходилось много работать, в таких случаях старшие члены семьи брали на себя обязанности воспитания ребенка, готовили еду на всех, вязали носки, варежки. Такой уклад отражается в ряде пословиц:

Карт бар өйдә кот бар, Карчык бар өйдә орчык бар [2, с. 330] (авторский перевод «*В доме, в котором живёт старик, есть счастье; в доме, в котором живет старушка, есть веретено*»).

Әби булгач, асрау кирәкми [2, с. 330] (авторский перевод «*Есть бабушка, значит, служанка не нужна*»).

Очень много пословиц посвящено ценности материнства. Проиллюстрируем величину этой ценности на примере следующих паремий:

Ана әйтте – Алла әйтте [*2, с.* 229] (авторский перевод *Мать сказала – Аллах сказал).*

Другой пример:

Ананың бер догасы мулланың җиде бәддогасын җиңә [2, с. 229] (авторский перевод *Одна единственная молитва матери побеждает семь проклятий муллы).* Как видим, ценность материнства здесь по значимости ставится в один ряд с Аллахом и муллой.

Интерес вызывают пословицы об отношениях между братьями и сёстрами. Здесь уместно будет процитировать слова этнографа Д. Исхакова о том, что традиционным образом в татарских семьях «сохраняется традиция соблюдения возрастного ранга между детьми: младшие дети должны слушаться старших братьев и сестёр, которые в свою очередь должны оберегать младших и заботиться о них» [3, с. 149]. Это мнение находит подтверждение в ряде пословиц:

Олы ага – икенче ата [2, с. 305] (авторский перевод *Старший брат – второй отец).*

Тауга карап тау булма,

Агай-энеңә яу булма [2, с. 304] (авторский перевод *Не превращайся в гору, стремясь подражать ей, не становись врагом для братьев).*

Агасы барның ырысы бар,

Энесе барның тынычы бар [2, с. 304] (авторский перевод *У того есть счастье, у кого есть старший брат; у того есть спокойствие, у кого есть младший брат).*

Обратимся к изречениям, описывающим ребенка, его взаимоотношения с родителями, жизнь в семье. Главная функция татарской семьи – рождение здорового потомства, а забота о нем и достойное

воспитание – исконная обязанность обоих родителей. В сознании родителей доминирует установка на совместное участие в воспитательной деятельности. Татарская семья характеризуется большей опекой над детьми.

В татарских пословицах повествуется о **значимости** детей для родителей. В татарском обыденном сознании ребенок ассоциируется с самой большой ценностью:

Әүвәлге байлык – бала [2, с. 224].

Первичное богатство – ребёнок,

с частичкой сердца и души*:*

Бала бәгырьдән татлы [2, с. 256].

Ребёнок слаще души

Балалы кеше – бай кеше [2, с. 260].

Человек у которого есть ребёнок – богатый человек,

с **уютом** в доме:

Күлнең йәме кама белән, өйнең йәме бала белән [2, с. 226].

Прелесть озера камой, прелесть дома ребёнком

Балалы өй – базар, баласыз өй – мазар [2, с. 260].

Дом с детьми – базар, дом без детей – кладбище,

с почетом*:*

Балалы каз күлнең эчендә, баласызы күлнең читендә [2, с. 262].

Гусь с гусятами внутри озера, без гусят на краю озера.

Есть и мужская пословица, отражающая позицию главы семейства,

Хатынсыз рәхәт юк, баласыз бәхет юк [2, с. 161].

Без жены в жизни нет удовольствия, а без ребёнка – счастья.

В татарском языке наблюдается ассоциация «ребенок – ангел»,

Бала – фирештә балчыгы [2, с. 224].

Ребёнок – частица ангела.

В татарской единице *баласыз гомер – тозсыз аш* [2, с. 261] *(жизнь без детей – суп без соли)* есть семантический компонент, создающий образ «еда без соли». Эта образная составляющая создается посредством метафоры.

В татарском языке существуют паремии не только о детях, но и внуках, в основе которых лежит образ меда:

Балаң баласы балдан татлы [2, с. 257].

Внук слаще мёда

Онык улдан кыйбатрак [2, с. 258].

Внук дороже сына

Эту любовь бабушек и дедушек можно объяснить тем фактом, что у татар часто встречаются трёхпоколенные семьи, где главную роль играет старшее поколение.

Приведенные примеры демонстрируют позитивное отношение к детям в народном сознании. Противоположные случаи встречаются крайне редко и связаны, конечно, с упоминанием ***о материальных трудностях:***

Байга мал ардаклы, ярлыга бала ардаклы [2, с. 256].

Богач выбирает богатство, а бедняк – детей.

У татар идеальным числом детей считается два. Этот факт отражен в метафоричной зооморфоной пословице:

Арслан икене балалый, дуңгыз уникене [2, с. 262].

У львицы рождается два львёнка, у свиньи – двенадцать поросят.

Контекстуальная антитеза выражена при помощи образа льва, царя зверей, и свиньи, отношение к которой в исламской культуре крайне отрицательное. Однако в былые времена в татарском социуме многодетная семья была обычным явлением, что и отражено в следующих пословицах:

Балаң булса күп булсын, күп булмаса юк булсын [2, с. 279].

Если есть дети, пусть их будет много, а если немного, пусть вообще не будет

Сыңар күзне күзем димә, ялгыз улны улым димә [2, с. 262].

Один глаз глазом не называй, одного сына сыном не зови.

Из приведенных примеров видно, что с увеличением количества детей в семье повышалась и позитивная оценка ситуации в народном сознании. Негативное отношение к большому числу детей встречается крайне редко:

Күп бала – булганчы, күп кәҗәң булсын [2, с. 262].

Пусть лучше будет много коз, чем детей.

Пословицы об отношении родителей и детей к друг другу очень разнородны в смысловом отношении. Абсолютное большинство пословиц отражает позитивную «родительскую» позицию. Татарская пословица *бала кыңгыр булса да, ата-анасына сөекле* [2, с. 257] *(дитя, хоть и кривое,*

родителям мило) повествует о бескорыстии родительской любви. В следующих примерах реализуется зоосемическая метафора (любовь матери и отца к ребенку представлена через образы животных):

Бүре баласын акыллым дип сөя [2, с. 259].

Волк, лаская детёныша, называет его умницей

Керпе баласын «йомрыгынам, йомшаккынам» дип сөя, имеш [2, с. 259].

И ёж называет своего ежонка мягоньким комочком.

Видно, что в пословицах констатируется хорошее отношение родителей к своим детям априори, независимо от физических и душевных качеств детей, а порой и вопреки вопиющим недостаткам.

Но в то же время признается, что ***дети – постоянный источник проблем***:

Бала димәк – татлы бәла [2, с. 256].

Ребёнок – приятная мука

Балалы кеше – бәлале кеше [2, с. 260].

Тот, у кого есть дети, есть и беды.

Татары замечают, что, когда дети вырастают, с ними вырастают и беды. *Прежде всего в* пословицах упоминаются материальные трудности, необходимость кормить и растить детей:

Бала бала чакта аласын имә, балигъ булгач, атасын имә [2, с. 254].

Пока маленькие, дети сосут мать, а когда вырастают – отца.

Когда дети вырастут, не всегда можно рассчитывать на ***заботу с их стороны***:

Ана баланы ашатканда дәрьядан юмарт, балалар ананы ашатканда һәр көне исәптә [2, с. 231].

Когда матери кормят детей, бывают щедрее моря, а когда дети кормят мать, каждый день на счету.

Подобная пословица есть и про отца:

Бер ата кырык баланы караган, кырык бала бер атаны карый алмаган [2, с. 289].

Один отец вырастил сорок детей, а сорок детей не смогли присмотреть за одним отцом.

Необходимо отметить, что в паремиях взросление детей оценивается негативно, для родителей этот период связан с большими заботами, переживаниями, а то и с серьезным материальным ущербом. В этих пословицах подчеркивается или подразумевается различие между родителями и детьми, искренняя любовь одних и неблагодарность, эгоизм других.

Центральное место среди пословиц о детях занимают пословицы о необходимости ***правильного воспитания детей***. Эти паремии содержат целый кодекс моральных наставлений и практических советов родителям, в которых мы постараемся выделить главные идеи. Большое количество пословиц говорит о воспитании как родительском долге, подчеркивает ответственность, трудность задачи, которую берут на себя родители. К примеру:

Балаңны бишектә өйрәт [2, с. 223].

Ребёнка воспитывай, когда он в колыбели.

В основе пословиц о дереве *(агач яшь чагында бөгелә* [2, с. 295] *– дерево гнётся пока молодо)* лежит глубокая метафорическая схема: ситуация воспитательного воздействия на ребенка видится через ситуацию физического воздействия на предметы окружающего мира. Татары замечают, что дети берут пример со своих родителей:

Баланың ата-анасы карга булса карр-карр, дияр [2, с. 254].

Если родители – вороны, птенец каркает.

Метафорический стереотип видения оказывается, таким образом, широко распространенным.

Ряд пословиц повествует ***о телесном наказании:***

Баланы кыйнап юатканчы, көйләп юат [2, с. 223].

Вместо того, чтобы бить ребёнка, успокой его при помощи ласки.

Татары не настаивают на телесном наказании.

Народная мудрость ***запрещает баловать детей***, поскольку их природа восприимчива и податлива. В татарской паремике говорится, что чрезмерная любовь и ласка могут навредить ребенку:

Баланы иркәләү аны типкәләүдән яман [2, с. 263].

Баловать ребёнка хуже, чем бить его.

В особую группу нужно, по нашему мнению, выделить паремии, характеризующие детей как социальное явление. Это, во-первых, пословицы, демонстрирующие ***социальную значимость детей для родителей:***

Ата-ананың үлгәне – баладан хурлык күргәне [2, с. 287].

Смерть родителей случается из-за позора детей

Яхшы туса – илгә кот, яңгыр яуса җиргә кот [2, с. 287].

Если хороший родится, это счастье для страны, а если пойдёт дождь – радость для земли. Такие изречения имеют яркую оценочную окраску благодаря наличию соответствующих определений при наименованиях ребенка, так как в этом случае речь идет уже не о безусловной родительской любви, а об общественном признании, о славе и позоре.

Во-вторых, необходимо также отметить пословицы, характеризующие ***дальнейшую судьбу детей в***

обществе. В татарской лингвокультуре признается необходимость выдавать дочь замуж своевременно. В целом имеет место базовая метафора «Дочь – скоропортящийся товар»:

Кыз бала кунак кына [2, с. 12].

Дочь – только гость в доме.

В татарской лингвокультуре отражен взгляд ***о значимости сыновей и дочерей.*** По этому поводу в татарском паремиологическом фонде есть антонимичные по смыслу пословицы:

Кыз баланың алтысы – ир баланың яртысы [2, с. 12].

Шесть дочерей – половина сына

Бер яхшы кыз җиде улга тора [2, с. 248].

Одна хорошая дочь стоит семи сыновей

Однако в целом в обществе преобладает позиция, постулирующая ценность сыновей, так как они считаются продолжателями рода. Эти паремии отражают традицию совместного проживания молодых семей с родителями мужа, согласно которой дочери становятся помощницами своих свекровей. Очевидно, по этой причине предпочтение отдается сыну, нежели дочери.

Как видим, в татарском языке термин *«ребенок»* означен лексемами *бала, ул, кыз.*

Таким образом, в пословичном фонде мы находим такие социально значимые черты образа ребенка, как тесная связь с родителями, социальная несамостоятельность, несформированность личности, потребность в заботе (вскармливании) и воспитании. В пословицах нашло отражение эмоционально-оценочное отношение народов к наличию, количеству и поведению детей в семье, к различным типам взаимоотношений детей и родителей, к принципам воспитания детей. Все сказанное позволяет нам сделать вывод о высокой степени значимости родственных, семейных связей для термина *«ребенок».*

Литература

1. Зверева О. Актуальные проблемы семейного воспитания: учебно-методическое пособие. – М.: МПГУ, 2015. – 46 с.

2. Исәнбәт Н. С. Татар халык мәкальләре, мәкальләр җыелмасы: 3 томда, 2 нче том. – 2 нче басма. – Казан: Татар. кит. нәшр., 2010. – 748 б.

3. Этнография татарского народа / науч. ред. Д. М. Исхаков. – Казань: Магариф, 2004. – 287 с.

УДК 811.161

Е. В. Огольцева, Баохун Ли

«ФОН» РОДНОГО ЯЗЫКА ПРИ УСВОЕНИИ РУССКИХ КОМПАРАТИВНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ СТУДЕНТАМИ-КИТАЙЦАМИ

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые аспекты сопоставления русских и китайских фразеологизмов идеографической группы «Радость». Авторы считают, что сопоставление внутренней формы фразеологических единиц двух языков является важным фактором усвоения китайскими учащимися устойчивых сравнений русского языка, выражающих анализируемое эмоциональное состояние.

Ключевые слова: компаративный фразеологизм, внутренняя форма фразеологизма, устойчивое сравнение, эмоция.

E. V. Ogoltsova, Baohong Li

«BACKGROUND» OF THE NATIVE LANGUAGE IN THE ASSIMILATION OF RUSSIAN COMPARATIVE PHRASEOLOGICAL UNITS BY CHINESE STUDENTS

Annotation. The article considers some aspects of comparison of Russian and Chinese phraseological units of the ideographic group «Joy». The authors believe that the comparison of the internal form of phraseological units of the two languages is an important factor in the assimilation of chinese students stable comparisons of the Russian language, expressing the analyzed emotional state.

Keywords: comparative phraseologism, internal form of phraseologism, stable comparison, emotion.

Преподаватели, которые регулярно имеют дело с подготовкой выпускных квалификационных работ студентов-иностранцев, знают, что китайские учащиеся редко выбирают темы по грамматике. Это неудивительно: освоение грамматики русского языка с её сложной словоизменительной системой, с многочисленными проявлениями омонимии форм и вариативностью средств выражения грамматических значений – чрезвычайно сложная задача для иностранцев. В случае со студентами из КНР перечисленные трудности усугубляются глубокими типологическими различиями двух языков. В связи с этим китайские бакалавры и магистранты предпочитают исследовать лексические и фразеологические проблемы. Конеч-

но, и на этих участках языковой системы они сталкиваются с многочисленными затруднениями, которые связаны прежде всего с **образностью** слов и фразеологизмов, с национально своеобразной внутренней формой, с теми коннотативными компонентами, истоки которых нередко коренятся в русской истории, культуре, в той самой «картине мира», о которой в последние полвека постоянно пишут лингвисты, работающие в русле разных направлений и методологических парадигм.

По нашим многолетним наблюдениям, русская идиоматика вызывает неизменный интерес у китайских учащихся. Однако в рамках одной выпускной квалификационной работы им трудно охватить большой объем языкового материала, отчасти из-за недостаточной лингвистической подготовки, а в первую очередь – из-за объективной сложности самой фразеологической семантики, зачастую требующей историко-этимологического и лингвокультурологического комментария. Поэтому целесообразно ограничивать объем исследования относительно небольшой группой фразеологических единиц, объединенных либо по структурному, либо по семантическому принципу. Так, китайские магистранты вполне успешно справляются с анализом устойчивых сравнений, или компаративных фразеологизмов (далее КФ): *лить* / ***как из ведра*** *(о дожде), бегать, носиться* / ***как угорелая кошка****, сладкий* / ***как сахар****, холодный* / ***как лягушка****, твёрдый* / ***как гранит****, хвататься за что-либо* / ***как утопающий за соломинку*** и т. п.

Конечно, адекватное понимание и правильное употребление многих КФ также невозможно без привлечения культурно-исторических сведений. Таковы, к примеру, устойчивые сравнения ***как на маланьину свадьбу*** (наготовить), ***словно (будто) Мамай прошёл*** (всё опустошено, разорено), ***как домовой*** (бродить по ночам), ***как оглашенный*** (кричать), ***как сыр в масле кататься*** (жить очень обеспеченно) и мн.др. Однако всё же устойчивые сравнения – это один из тех благодатных участков фразеологической системы, который усваивается иностранцами относительно легко. Это не в последнюю очередь связано с особенностями компаративного фразеологического значения, внутренняя форма подобных фразеологических единиц в одних случаях обнажена, а в других – легко поддаётся объяснению или интуитивно понятна китайским учащимся.

В значительной мере процесс освоения русской компаративной фразеологии облегчается тем образным фоном, который обеспечивает родной язык. В последние десятилетия в названиях выпускных работ иностранных учащихся всё чаще можно встретить подзаголовок «на фоне китайского (корейского, вьетнамского) языка». В самом деле, сопоставление образов родного и изучаемого языка не только помогает понять русскую компаративную единицу и правильно использовать её в собственной речи, но и приоткрывает двери в «святая святых» чужого языка – в тайники ментальности, вúдения мира (Вильгельм фон Гумбольдт), эмоциональных предпочтений и духовных ценностей русского человека.

В настоящей статье мы покажем это «стимулирующее» влияние родного языка на материале идеографической группы компаративных фразеологизмов «Радость». Систематизацию русского языкового материала обеспечивают фразеологические словари русского языка, а также специальные словари устойчивых сравнений [10; 11; 15; 20; 23; 28]. Китайский фразеологический материал предоставлен магистранткой кафедры русского языка Московского педагогического государственного университета Ли Баохун, опиравшейся на китайские фразеологические словари [3;14] и на данные лингвистического эксперимента с носителями китайского языка.

Исследование русских компаративных фразеологизмов, конечно, начинается с анализа фразеологических концепций русских и китайских языковедов. Магистрант с помощью научного руководителя рассматривает такие общие вопросы, как проблема классификации фразеологических единиц, принципы идеографического подхода к классификации устойчивых выражений, обобщает аспекты изучения фразеологизмов группы «Эмоции человека». Особое внимание уделяется лингвокультурологическому аспекту анализа фразеологического материала [4; 9; 22]. Магистрант должен осознать, что в последние полвека российскими учёными активно исследуется национальное своеобразие фразеологии, отражение картины мира в системе устойчивых выражений. В связи с этим всё более актуальными становятся сопоставительные исследования [21; 25; 26]. При этом важно подчеркнуть, что сопоставительный анализ ФЕ даёт наиболее значимые результаты при использовании идеографического (семантико-тематического) подхода. [7; 8; 12; 13; 24; 27].

В собственно исследовательской части диссертации, используя словари, магистрант даёт общую характеристику фразеосемантического поля «Радость» в русском языке. Именно эта работа оказывается трудновыполнимой без обращения к корпусу аналогичных по семантике фразеологических единиц китайского языка. По существу, только на фоне китайского языка студенту удается решить такую сложную задачу, как выявление ядра и периферии в структуре поля. Анализ семантической оппозиции «радость – печаль» также выполняется посредством сопоставления русской и китайской картин мира.

Эмоции – это область психического состояния человека, отражающая его субъективное отношение к действительности через сферу чувств, переживаний. Они выражаются в мимике, жестах, интонации и в собственно языковых средствах. Фразеология – самый эффективный способ выражения всех эмоций человека. Например, **раздражение** можно передать фразеологизмом *как бельмо в глазу,* **беспокойство, тревогу** выражают фразеологизмы *болеть душой, не находить себе места,* **смущение, стыд** можно выразить

фразеологизмами *вгонять в краску, краснеть как красна девица, покраснеть как рак,* **удивление** русские люди передают выражениями *не верить своим глазам, глаза на лоб полезли* и т. д.

Объектом лингвистического анализа эмоции человека стали относительно поздно – лишь в шестидесятых годах XX века, в связи с бурным развитием лингвистической семантики. В дальнейшем, особенно с появлением тематических и идеографических словарей, внимание к этой интереснейшей сфере явно возросло. [2; 7; 10; 11; 12; 13; 20; 28].

Интерес к изучению внутреннего мира человека – одна из ключевых тенденций современной лингвистики. Системное описание эмоций и чувств, переживаний и настроений отражает опыт многих поколений людей в процессе самопознания. Эмоции (радость, тоска, удивление, грусть, страх, гнев, раздражение и т. д.) присущи всем людям, независимо от языка, – они «интернациональны». Люди разных национальностей в целом могут безошибочно «читать» эмоции друг друга, даже не владея языком собеседника (по выражению глаз, по особенностям позы, жестикуляции и т. д.). Это значит, что эмоции помогают нам лучше понять друг друга. Именно поэтому столь важное значение приобретает вопрос вербализации эмоций – сфера, уже во многом зависящая от семантических категорий и форм родного языка. На фразеологическом материале эмоциональная сфера человека в целом и, в частности, эмоция радости (душевного подъёма, удовольствия) рассматривались, к примеру, в работах Н. А. Красавского, Е. Г. Озеровой и М. Ю. Покручиной, А. Б. Пеньковского, А. Р. Рахимовой [6; 17; 18;19].

В русском языке **в ядро поля «Радость»** входят компаративные фразеологизмы, непосредственно выражающие чувство радости (радостное оживление; радостное волнение; хорошее, приподнятое настроение): ‘Радоваться – с наивной непосредственностью; смеяться, прыгать, плясать от радости. О взрослом человеке’ [15, с. 542], *Как (словно, точно) <малый, маленький> ребёнок [дети], Репин аплодировал, радовался* ***как ребёнок,*** *хвалил, к моей неожиданности, особенно разбойные стихи из «Разина».* (В. В. Каменский. Путь энтузиаста); – *Знаешь, Джесси, «Morgen» Штрауса я тебе сам подыграю. Она была рада, как ребёнок. Когда он заиграл первые ноты, Джесси посмотрела на меня, на него, и я увидела, что у неё слёзы в глазах стоят* (Сати Спивакова. Не всё) [НКРЯ].

К ядру поля следует, на наш взгляд, отнести и компаративные фразеологизмы, в семантике которых чувство радости выражается через внешний вид человека, прежде всего через выражение его лица: *как (словно, точно) новый гривенник* (двугривенный) – ‘Сиять. Выражением лица, всем поведением и видом обнаруживать благодатно-приподнятое, радостное настроение’. [Там же, с. 138]: Радостное состояние, выражающееся во внешнем виде человека, предполагает прежде всего улыбку: *Белозёров сиял,* ***как новый гривенник****, распяливая тонкие губы в широченной улыбке…* (И. К. Калашников. Разрыв-трава). Похожее значение выражают также КФ-синонимы сиять *как именинник, как новый пятак, как солнце (солнышко).* Контексты, в которых употребляются эти устойчивые сравнения, прямо или косвенно свидетельствуют о чувстве большой, искренней радости как причине именно такого, «сияющего» выражения лица: *Что может сделать радостное известие с человеком! … Вадим, побритый, чистенький, подобранный, вежливый, сиял* ***как именинник…*** (А. И. Солженицын. Раковый корпус); *Пока Андрей перематывал кассеты, ребята сгрудились вокруг, а Миша, сияя от радости,* ***как новый пятак,*** *выпаливал новости* (Н. Пичугина. Кино в 3 «Б» // «Юность»; 1974); *Под окном, в толпе народа, стоял Грушницкий, прижав лицо к стеклу и не спуская глаз со своей богини; она, проходя мимо, едва приметно кивнула ему головой. Он просиял,* ***как солнце.*** (М. Ю. Лермонтов. Герой нашего времени). *Ну ведь бывает же хорошее в твоей жизни, и эта твоя радость будет* ***как солнышко*** *нам всем светить, не прикрывайся ты тучами, научись открыто наслаждаться* (О. Новикова. Мне страшно, или Третий роман // Звезда; 2003) [НКРЯ].

Ближняя периферия поля «Радость» – это прежде всего КФ, в значениях которых есть семантический признак «избавиться от печали, преодолеть грусть, тоску или то, что вызывало эти состояния, утешиться, испытать облегчение, успокоение»*: как [будто, словно, точно] гора с плеч свалилась у кого-л.* ‘Рассеялись тревоги, сомнения, наступило полное облегчение после избавления от забот, обязанностей, от чего-л. обременительного’ [23, с. 116]; *будто камень с души [с сердца] свалился у кого-л.* ‘Кто-л. испытывает чувство душевного облегчения, избавления от чего-л. гнетущего, тягостного, неприятного’ [Там же, с. 192]. К ближней периферии мы также отнесли компаративные фразеологизмы, выражающие значения «удовольствие», «наслаждение» от какой-либо конкретной причины, например, от сказанных кем-то приятных слов, комплиментов, похвал, от писем, приятных известий: *как (будто, словно, точно) маслом по сердцу* ‘Очень приятно, доставляет большое удовольствие, наслаждение’ [Там же, с. 238].

Дальнюю периферию образуют, в частности, многочисленные устойчивые сравнения, характеризующие определённый образ жизни человека, выражающие общее значение «хорошо жить», то есть жить комфортно, обеспеченно, беззаботно или «весело, на широкую ногу», воспринимая жизнь как праздник: *как [будто, словно, точно] сыр в масле кататься,* ‘Жить в довольстве, в достатке’ [Там же, с. 196]. Периферийной семой «испытывать радость» характеризуются также УС-синонимы *как барин (барыня), как принц (принцесса), как в раю, как на курорте* ‘Жить – хорошо, богато, в полном довольстве, обеспеченности’ [15, с. 47].

Таким образом, русские компаративные фразеологизмы с общим семантическим признаком «Радость» образуют систему устойчивых единиц, организованную по принципу поля, ядро которого образуют ФЕ, непосредственно выражающие приподнятое настроение, состояние ощущение воодушевления, душевного подъема. В структуру словарных толкований таких языковых единиц входят, как правило, компоненты «радость», «счастье», «веселье», а также «воодушевление», «вдохновение», «удовольствие», «довольство», «наслаждение», «восторг», «безмятежность» (или их производные).

Для анализа китайского языкового материала были привлечены «Китайский фразеологический словарь “Синьхуа”» (《新华成语词典》), а также опросы информантов – носителей китайского языка.

Сопоставление русских и китайских фразеологических единиц помогло осознать следующие закономерности:

1. В китайском языке, как и в русском, некоторые фразеологические единицы построены по принципу сравнения; *如沐春风*(двойное устойчивое сравнение чувства радости через образ только что принятого душа или весеннего ветра); *欢声如雷 (букв. «кричать, как гроза»* – о радостных возгласах и громе аплодисментов, т. е. о радости, которую бурно выражает сразу очень большая масса людей) или по принципу метафоры: ***心花怒放*** *(букв. «цветы сердца бурно расцветают»* – о человеке, который находится в состоянии восторга)*; **喜上眉梢** (букв. «радость поднимается до самых бровей»* – о чувстве радости, целиком захватывающей человека и отражающейся на его лице)*; **眉飞色舞** (букв. «брови летают и лицо танцует»* – о радости, которая выражается в мимике – в поднятых бровях, в улыбке). Наше исследование показало, что в китайской фразеологии преобладают не компаративные, а метафорические фразеологизмы, «языковой механизм» которых нередко основан на олицетворении.

2. Во фразеологизмах обоих языков выделяются следующие компоненты значения: испытывать радость и / или выражать радость. Соответственно, образная основа исследуемых фразеологизмов представлена в основном двумя разновидностями: 1) ФЕ, в которых выражается поведенческая реакция человека на испытываемое чувство; 2) ФЕ, в семантике которых непосредственно выражено само внутреннее переживание «радости» – ощущение душевного подъёма, удовлетворения.

1. Поведенческие реакции.

(1) **Физическая реакция**.

а) Смех, улыбка, часто сопровождающиеся мимикой и жестами (внешние признаки – «сияние» лица, широко открытые глаза, подъем бровей).

Образная основа значительной части фразеологизмов данной группы связана со смехом, улыбкой, свойственными человеку в состоянии радости. Кроме того, фразеологизмы этой группы часто выражаются кинетическими средствами – с помощью движений лица, т. е. мимики. Эти фразеологизмы обычно строятся на образе, в основе которого лежит непроизвольная реакция лица человека на чувство радости. Подобная образная мотивировка очень характерна для фразеологизмов китайского языка. Например, радость выражается через выражение лица в целом, главным образом через глаза и брови: **眉开眼笑** *сияющее лицо, радостное выражение лица*、**喜上眉梢** *радостное событие на бровях*、**喜形于色** *выразить своим видом радость;* в том числе через улыбку: **喜笑**颜开 *сиять улыбкой*、**笑逐**颜开 *расплываться в улыбке;* через жесты: **手舞足蹈** *руки пляшут, ноги притоптывают;* через возгласы, смех: 欢声笑语 *радостные возгласы и весёлые разговоры*. В русском языке также есть фразеологизмы этого типа: *сиять как медный (новый) гривенник, сиять как солнце, улыбка до ушей.*

б) Резкие, порывистые, неожиданные движения тела, связанные со смехом или с плачем.

В русском языке внутренняя форма фразеологизмов, выражающих радость, представлена действиями, выражающимися в падении, в «катании» по какой-л. поверхности, в надрыве живота (животика) от смеха, в плаче, слезах и даже в смерти: *падать со смеху, покатиться со смеху, животики надорвать / от смеха, помирать со смеху, лопнуть от смеха, смеяться до слёз.*

Интересно, что в китайском языке плач тоже может служить образным выражением положительной эмоции радости, например, **喜极而泣** – «плакать от радости» (иногда чувство радости настолько переполняет человека, что смех может смениться плачем).

в) Тайный, скрытый смех.

Испытывая радость, человек может смеяться не громко, а тихо, незаметно для других, исподтишка, чтобы скрыть силу своих эмоций. Например, в русском языке есть выражение *смеяться в бороду,* а также такие устойчивые сочетания, *как сдерживать смех (улыбку), затаить улыбку, прятать улыбку.*

г) Физические телодвижения, такие как прыжок; другие движения руками и ногами (танец, хлопанье в ладоши и т. п.).

В китайском языке есть фразеологизмы, которые образно выражают следующий смысл: сердце человека настолько переполнено радостью, что хочется прыгать, хлопать в ладоши или танцевать. Например, 欢蹦乱跳 *скакать и прыгать от радости,* 欢呼雀跃 *кричать, прыгать от радости как птичка,*

拍手称快 *хлопать в ладоши от радости, бурно выражать восторг*, 手舞足蹈 *руки пляшут, ноги притоптывают* (кто-л. танцует от радости).

д) Образы животных, чаще всего птиц.

Так, в китайском языке состояние радости выражается образом птицы – воробья (欢呼雀跃*кричать, прыгать от радости как птичка*, 欣喜雀跃 *прыгать от радости как воробей*). Испытывая радость, человек прыгает, как воробей, легко подпрыгивает и громко кричит.

2. Речевые реакции.

1) Восклицание, крик.

Человек может эмоционально выражать состояние радости, используя возможности своего голоса, речи. Ср. приведённый нами выше фразеологизм欢呼雀跃 *кричать, прыгать от радости как птичка*. В русском языке радость может выражаться непосредственно фразеологизмами-междометиями с восклицательной интонацией: *Бог (боже) <ты> мой! Черт возьми [побери, подери]! Черт [дьявол, леший, шут, пес] меня [тебя, его, её, вас, их] возьми [дери, побери, подери]* и чёрт *[дьявол, леший, шут, пес] меня [тебя, его, её, вас, их] взял [драл, побрал, подрал]* [23].

2) Образ грома.

Ощущение радости также передается через образы природных, стихийных явлений, в частности, посредством образа грома: 欢声如雷*бурная овация*、欢声雷动 *радостные возгласы и гром аплодисментов*. Здесь образ грома метафорически выражает смех или громкие возгласы человека, находящегося в радостном, приподнятом состоянии.

3) Отсутствие слов для выражения испытываемой радости.

Испытывая большую радость, человек нередко не находит слов, чтобы выразить столь сильную эмоцию. Например, китайский фразеологизм 乐不可言 можно перевести на русский язык так: *«не иметь слов, чтобы выразить радость».* Ср. в русском языке: *онеметь от радости, потерять дар речи от радости.*

2. Внутренние переживания.

(1) Радостное настроение, которое хватает, охватывает сердце (душу) целиком, заполняет всё «пространство» души.

К «пространственным» образам состояния радости можно отнести и образы «верха», «вершины», «подъема», «движения вверх». Подобное ощущение в сердце и душе человека передает внутренняя форма таких русских фразеологизмов, как *брать / хватать за душу / сердце, на радостях / радости, быть /чувствовать себя на верху блаженства,* и таких китайских ФЕ, как *赏心悦目 «радовать сердце и глаз»* (получить эстетическое удовольствие), ***心花怒放*** *«цветы сердца бурно расцвели»,* (быть в состоянии полного восторга), ***心旷神怡*** *«сердце безмятежно, на душе весело»* (блаженствовать, чувствовать себя счастливым).

В образной основе всех этих фразеологизмов **душа** и **сердце** являются базовыми метафорами. Учёные отмечают, что такие метафоры представляют древнейшие архетипы сознания, придающие душе (сердцу) функцию хранилища эмоциональных состояний.

(2) Образ безумия.

При переживании радости характерно также такое явление, как потеря самообладания, помрачение сознания, памяти.

Например, в русском языке: быть / без *ума, без памяти, сходить с ума, вне себя от радости, от счастья.*

В китайском языке также используются подобные образы: 得意忘形 *добиться своей цели и забыть обо всём*, 欢喜若狂/欣喜若狂 *сойти с ума от счастья / радости*, 乐不思蜀 *за весельем не вспоминать о возвращении домой,* 乐而忘返 *веселиться и забыть вернуться*. Представление радости в образе безумия или потери памяти гиперболизирует проявление анализируемого чувства, выражает его высшую степень.

(3) Состояние удовлетворения.

В некоторых фразеологизмах данной группы внутренняя форма связана с выражением чувства довольства собой, самоудовлетворения человека (кит. ***洋洋自得*** *«быть довольным собой»,* ***怡然自得*** *«радостно, с довольным видом»).* Ср. в русском языке фразеологизм *в свое удовольствие*, характеризующийся похожим компонентным составом, но относящийся к иной тематической группе.

(4) Образ легкости, «полёта» духа.

Образы легкости, подъёма, бодрости духа также очень характерны для фразеологизмов исследуемой нами семантической группы (*дух захватывает, воспрянуть духом, воспарить духом, поднять дух).* Ср. в китайском языке: 欢欣鼓舞 *букв. «восторгаться, быть в восторге, прыгать от радости»,* 神清气爽 *букв. «приятное настроение и бодрое сознание»,* 心旷神怡 *букв. «сердце безмятежно, на душе весело»* (блаженствовать, чувствовать себя счастливым), 兴高采烈 *букв. «величайшее воодушевление и бурный восторг»*.

(5) Образ неба.

Состояние радости, глубокого удовлетворения передаётся через образ неба (рус. *быть / чувствовать себя на седьмом небе, попадать на седьмое небо, душа на небе;* кит. 欢天喜地 *испытывать чрезвычайное наслаждение*). В русском языке недосягаемая высота и совершенство неба выражено числительными *семь, седьмой* (*быть на седьмом небе* от счастья), что связано с древними представлениями об устройстве мира: небо состоит из семи неподвижных сфер, а седьмая сфера – рай (ср. компаративные фразеологизмы *райское блаженство, жить как в раю*).

(6) Образ весеннего ветра.

Образ весеннего ветра является метафорическим основанием для китайских фразеологизмов 春风得意 *букв.* «*весенний ветер приносит удачу*», 春风满面*букв.* «*радостный, весенний ветер, сияет лицо*» (о человеке с весёлым, приветливым лицом). Весенний ветер ассоциируется с эмоциональным теплом, душевным подъёмом от прихода весны, с удовольствием от пробуждения природы.

(7) Образ семейного счастья.

Ещё в древнем Китае был известен фразеологизм 天伦之乐, выражающий радость человека (天伦 – родственные отношения между отцом и сыном, братьями и др.; 之乐 – счастье, радость от чего-либо). Выражение радости связано здесь с образом дружной семьи, собравшейся вместе. Совместное наслаждение радостью семейной жизни – это мечта каждого китайца.

(8) Образ раскрывающихся, распускающихся цветов.

В китайской фразеологии эмоция радости также передается образом цветка, цветения. Например, 心花怒放 – это метафорическое выражение, которое можно перевести на русский язык следующим образом: *«цветы сердца бурно расцвели»*. В русском языке есть похожее выражение: *расцвести от радости.*

(9) Нечто неожиданное.

Образ неожиданного события, способствующего появлению радостного чувства, также имеет место в обоих сопоставляемых языках: 大喜过望 *радость превосходит все ожидания*, 喜出望 *случилась неожиданная радость,* 喜从天降 *«манна небесная», неожиданная радость»*. Ср. в русском языке: *как снег на голову* (это УС может также употребляться в ситуации, когда происходит какая-то радостная неожиданность).

Итак, в образной основе русских и китайских фразеологизмов поля «Радость» наблюдается ключевое **сходство**, внутренняя форма этих единиц так или иначе связана с выражением «трёх элементов чувства», выделяемых в психологии: физиологические ощущения, поведенческая реакция и внутренние переживания человека. Сходство объясняется общечеловеческим характером ощущений и проявления эмоций и чувств, общностью ассоциативного и образного мышления русского и китайского народов, что предопределяет наличие полных и частичных фразеологических эквивалентов.

Различия в образной основе русских и китайских единиц объясняются индивидуальностью психологии носителей русского и китайского языков. Формирование фразеологических систем тесно связано с природной средой (климатом, животным миром, растительностью и др.), с материальной жизнью народа (пищей и питьём, особенностями образа жизни, повседневного быта), с духовной жизнью (традициями и обычаями, народными поверьями, религиозными верованиями), – словом, с особенностями национальной культуры. Несомненно, исследование русской системы компаративных фразеологизмов облегчается и существенно обогащается при её анализе на фоне родного (в нашем случае китайского) языка.

Литература

1. Ветров П. П. Фразеология современного китайского языка: Синтаксис и стилистика. – М.: Восточная книга, 2007. – 368 с.
2. Кабанова Н. М. Компаративные фразеологические единицы болгарского, сербохорватского и словенского языков: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Л., 1986. – 16 с.
3. Китайский фразеологический словарь «Синьхуа». – 新华成语词典[Z].北京,商务印书馆, 2002.
4. Ковшова М. Л. Лингвокультурологический метод во фразеологии: Коды культуры. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 456 с.
5. Корнилов О. А. Жемчужины китайской фразеологии. – М.: ЧеРо, 2005. – 336 с.
6. Красавский Н. А. Концепт «радость» в русской лингвокультуре (на материале словарных статей и ассоциативного словаря) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2010. – №5 (49). – С. 4–7.
7. Кузнецова И. В. Идеографическая классификация славянских устойчивых сравнений с обсценным компонентом // Идеографический и историко-этимологический анализ славянской фразеологии: Тез. докл. Междунар. симпозиума. – Псков: ПГПИ, 1994. – С. 59–61.
8. Кузнецова И. В. Устойчивые сравнения русского языка (в сопоставлении с украинским и сербохорватским): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – СПб., 1995. – 127 с.

9. Лебедева Л. А. Устойчивые сравнения в славянских языках, лингвокультурологический аспект // Современные проблемы школьной и вузовской педагогики. – М. – Краснодар: Акад. пед. и соц. наук, 1998. – С. 231–243.
10. Лебедева Л. А. Устойчивые сравнения русского языка. Краткий тематический словарь. – М.: Флинта, 2017. – 284 с.
11. Мелерович А. М., Мокиенко В. М. Фразеологизмы в русской речи. Словарь. – М.: Русские словари, 1997. – 864 с.
12. Мокиенко В. М. О тематико-идеографической классификации фразеологизмов // Словари и лингвострановедение: сб. статей. – М.: Русский язык, 1982. – С. 108–121.
13. Николаева Е. К. Идеографическое описание компаративных фразеологических единиц польского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук по спец. 10.02.03. – Л., 1989. – 16 с.
14. Новый китайский фразеологический словарь. – Пекин: Издательство коммерческой прессы, 2002. – 645 с.
15. Огольцев В. М. Словарь устойчивых сравнений русского языка (синонимо-антонимический). – М.: ООО «Русские словари», «ООО Издательство Астрель», ООО «Издательство АСТ», 2001. – 800 с.
16. Ожегов С. И. Словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1988. – 750 с.
17. Озерова Е. Г., Покручина М. Ю. Концепт «радость» в лингвокультуре русского языка и его репрезентация в русских прозаических текстах // Научные ведомости. Серия «Гуманитарные науки» – 2016. – № 7 (228). – Вып. 29. – С. 37–43.
18. Пеньковский А. Б. Радость и удовольствие в представлении русского языка // Логический анализ языка: Культурные концепты. – М.: Языки славянской культуры, 1991. – С. 148–155.
19. Рахимова А. Р. Вербализация характера и эмоционального состояния человека в устойчивых сравнениях русского языка: дис. …канд. филол. наук по спец. 10.02.01 – Русский язык. – Казань, 2017. – 200 с.
20. Словарь образных выражений русского языка / Под ред. В. Н. Телия. – М.: Отечество, 1995. – 368 с.
21. Солодуб Ю. П. Русская фразеология как объект сопоставительного структурно-типологического исследования (на материале фразеологизмов со значением качественной оценки лица). – М., 1985. – 69 с.
22. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Языки русской культуры, 1996. – 288 с.
23. Фразеологический словарь русского языка // Сост. Л. А. Войнова, В. П. Жуков, А. И. Молотков, А. И. Фёдоров / Под ред. А. И. Молоткова. – Изд. 4. – М.: Русский язык, 1986. [ФСРЯ]
24. Хайруллина Р. Х. Картина мира во фразеологии (тематико-идеографическая систематика и образно-мотивационные основы русских и башкирских фразеологизмов): автореф. дис. ... доктора филол. наук по спец. 10.02.01 – русский язык. – М.: МПГУ, 1997. – 32 с.
25. Чанышева З. З. Культурный компонент в семантике языковых единиц // Вопросы семантики лексических единиц. – Уфа: БГУ, 1990. – С. 50–55.
26. Шмелева Т. В. К проблеме национально-культурной специфики «эталона» сравнения (на материале английского и русского языков) // Этнопсихолингвистика. – М.: Наука, 1998. – С. 120–124.
27. Эмирова А. М. К основам фразеологической идеографии // Теоретические проблемы семантики и её отражение в одноязычных словарях. – Кишинев: Штиинца, 1982. – С. 190–193.
28. Яранцев Р. И. Русская фразеология: Словарь-справочник. – М.: Русский язык, 1997. – 845 с.
29. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс] // URL: www.ruscorpora.ru [НКРЯ]

УДК 821.512.111.09«20/…»

Н. Н. Осипов

ОСОБЕННОСТИ КОМИЧЕСКОГО В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ЧУВАШСКИХ АВТОРОВ НАЧАЛА XXI ВЕКА

Аннотация. Статья посвящена анализу сатирических рассказов чувашских авторов начала XXI века. Особое внимание уделяется приемам создания комического в произведениях Федотова, Крысина, Кузьмина и Метина.

Ключевые слова: герой, рассказ, образ, прием, сатира, юмор, ирония, комическое, тема, проблема.

N. N. Osipov

ESPECIALLY COMICAL WORKS OF CHUVASH AUTHORS OF THE EARLY XXI CENTURY

Annotation. The article is devoted to the analysis of satirical stories of Chuvash authors of the early XXI century. Particular attention is paid to the methods of creating a comic in the works of Fedotov, Krysin, Kuzmin and Metin.

Keywords: hero, story, image, reception, satire, humor, irony, comic, theme, problem.

XXI ĔМĔР ПУÇЛАМĂШĔНЧИ ЧĂВАШ ЛИТЕРАТУРИНЧИ КУЛĂШПА САТИРĂН ХĂЙНЕ ЕВĔРЛĔХĔ

Чăваш литературишĕн сатирăпа кулăш нихăçан та ют пулман. Бюрократсенчен, кахал-юлхавсенчен, çын пурнăçĕнчи пулăмсене, унăн ĕçри ўсĕмĕсемпе çитменлĕхĕсене, йăла-йĕркери лайăххипе начаррине май килнĕ таран тĕрлĕ енлĕ тишкерсе кăтартассине пĕтĕмĕшле литература та яланах асра тытса аталаннă. Пурнăçри çитменлĕхсемпе киревсĕрлĕхсене сăнаса тăрă шыв çине кăларасси тĕрлĕ сăлтава пула юлашки вăхăтра хавшарĕ темелле. Пичет ĕçĕнчи çĕнĕлĕхсем пысăк витĕм кўчĕç çакна. Хальхи вăхăтра ĕлекхипе танлаштарсан кулленхи пурнăç киревсĕрлĕхĕсене хаçат-журнал урлă питлесси чакрĕ. Ку чухнехи пичет изданийĕсенче фельетон, кулăшла калавсемпе пародисен жанрĕн тĕслĕхĕсем пачах та çĕтрĕç. 80 çул ытла тухса тăнă чăвашсен кулăшпа питлев журналĕ „Капкăн тухма пăрахрĕ“. Сăлтавĕ кунта журнал урлă хĕртме тивĕç ĕçсемпе пулăмсене саккун тăрăх тивĕçлĕ органсем вăл е ку киревсĕр ĕç тăвакан çын айăплă е айăплă маррине татса памасăр та пичете яманнинче пулĕ. Çапла вара, XXI ĕмĕр пуçламăшĕнче демократиллĕ çĕршывра кулăшпа питлев пичечĕ кулăшла лару-тăрăва кĕрсе ўкрĕ, майĕпен пачах çухалчĕ. Илемлĕ сăмах ăсти темле лару-тăруран та тивĕçлĕ май тупса тухма тăрăшать. Кулăшпа сатира жанрĕпе çыракансем хăйне евĕрлĕ уйрăмлăхпа палăраççĕ. Вĕсем пурнăçра тĕл пулакан макăрмалли е тарăхмалли пулăмранах кулăшла, илĕртўллĕ, кăсăклă, çав вăхăтрах курайманлăхпа тулнă питлевлĕ произведени йĕркелеме пултараççĕ. Кунта çитменлĕхсене ахаль куçпа асăрхани, сăнлани кăна мар, калас шухăша сатирик е юморист куçĕпе ўкерсе пама, сăмаха çивĕч тыткалама пултаракан ăста художник кирлĕ. Куça тăрăнакан кулленхи пурнăçри çитменлĕхсенех вĕсем хайлав канвин тĕрлĕ тĕсĕпе хупласçĕ. Хăш-пĕр вулакан асăрхать çакна, тепри асăрхамасăрах иртет. Ку çапла пулмалла та, мĕншĕн тесен кулăш литератури вăл пурин валли те мар.

XXI ĕмĕрĕн малтанхи çулĕсенче кулăшпа сатира анинче, шăпах, хăйсен пултарулăх тўпине шанакан ăстасем палăрчĕç. Вĕсен йышĕнче Геннадий Хайхи (Г. Федотов), Микиш Павăле (П. Крысин), Владимир Кузьмин, Метте Петти (П. Метин) т. ыт. те палăрмаллах çитĕнўсем турĕç. Вĕсем хăйсен умĕнче тăракан тĕллевсене ăнăçлă пурнăçласа пырас ĕçре кулăш литературин тĕрлĕ формипе усă курса чылай кĕнеке кăларчĕç. Çивĕч фельетонсем, кулăшла калавсем, питлевлĕ сăвăсем, такмаксемпе юптарусем, кĕске шўтсем (анекдотсем) вырăн тупнă вĕсен кĕнекисенче. Чылайăшĕ хăйсен хайлавĕсене маларах хайланă е хайлаври ĕç-пуç маларах пулса иртнĕ теме пулать. Апла пулин те вĕсенче паянхи обществăн, социаллă пурнăçăн çивĕç ыйтăвĕсем ўкерĕннĕ.

Геннадий Хайхи „Çыравçăн миçе арăм?“ (2011) [3] кĕнекинче паянхи çивĕч ыйтусене хускатать. Вĕрентўпе сывлăх сыхлавĕнчи, суту-илўпе кулленхи йăлари çитменлĕхсене хăйĕн хайлавĕсен канви çине пурнăçри пекех ним ылмаштармасăр ўкерет. Унăн сĕрекине суя чапшăн çунса пурăнакан айван пуçлăхсем, тўрккес сутуçăсем, этем ĕретлĕ каласма пĕлмен тўре-шара час-часах лекеççĕ. „Капкăн“ лаççинче хĕрĕх çул ытла вĕркĕч вĕртерсе те йывăр мăлатукпа сунтал якатса ывăнма пĕлмен Владимир Кузьмин „Тамăк хуранне вăрлани“ (2007) [1] кĕнекинче те паянхи пурнăç тумхахĕсене туптать. Чăваш литературоведенинчи паллă деятель, филологи ăслăлăхĕсен докторĕ, профессор, кулăш литературин пултаруллă тĕпчевçи Петр Николаевич Метин – Метте Петти „Чăвашла уйрăлу“ (2011) [4] памфлетсемпе шўтлĕ калавсен кĕнекинче те пурнăçра куллен тĕл пулакан кулăшла ĕç-пулăма çыравçă, тĕпчевçĕ, ăсчах куçĕпе хаклать. Асăннă кĕнекене Метте Петти тĕрлĕ вăхăтра хайланă произведенисем кĕнĕ. Микиш Павăлĕ (Крысин) „Пылак ĕмĕтпе пурăнатпăр“ (2006) [2] кĕнекине фельетонсене халаллана. Пур автор та кулăшла хайлавсен темисене, вĕсенче усă курнă илемлĕх мелĕсене, кулăшла сăнарсене паянхи пĕтĕмĕшле кулăш литератури ыйтакан тĕп енсене шута илсе йĕркеленĕ темелле. Авторсем хайлавĕсене тап-таса кулăш жанрĕн саккунĕсене тĕпе хурса çырнă. Кулăш литературин тĕллевĕсемпе задачисем яр уççăн курăнаççĕ вĕсенче. Чăваш илемлĕ литературин анинче тăрăшакан паянхи çыравçăсем литературăри кулăш сăррисене тĕрлĕ канва çине ўкереççĕ. Пĕрисем ытарлă, теприсем ăшă кулăш мелне кăмăлласçĕ. Хаяр, сивĕ кулăш та тĕл пулкалать çыравçăсен хайлавĕсенче.

Геннадий Хайхи хайлавĕсенех илер акă. Унăн кĕнекине кĕнĕ шўтсемпе питлевсем XXI ĕмĕрти пурнăçа ўкереççĕ, геройĕсем те паянхи çынсемех. Çыравçă питлевĕсемпе витлевĕсенче этемĕн тĕрлĕ айванлăхĕнчен çеç мар общество, самана илсе килнĕ çĕнĕлĕхсенче те çитменлĕхсене курса вĕсене ытарлăн ўкерни мала тухать. Акă „Ан ўркен вĕренўре, пĕлўпе эс тух тўрре“ ярăмри кĕске калавсенех илер. Вĕсенче ку чухнехи вĕрентў ĕçĕнчи пăтăрмахсене ўкерсе кăтартнă. Никамшăн та вăрттăнлăх мар ĕнтĕ юлашки 10-15 çул хушшинчи реформăсем хура халăх пуçне самаях минретнине. Реформисем вĕсем вĕрентў ĕçĕнче те, медицина (сыватăш) сферинче те, культурăпа экономикăра та реформа çине реформа... „Ан ўркен вĕренўре, пĕлўпе эс тух тўрре“ ярăмри калавсем пĕр енчен пăхсан вĕренў ĕçĕнчи çĕнĕлĕхсене кулăш канви витĕр сăнани евĕр, анчах кунта та ыйтăва анлă лартни курăнать. Учителе учитель вырăнне кăртманни, вĕренекенĕ вĕренекен картинчен тухса кайни, ашшĕ-амăшĕпе шкул ертўçисен сăн-сăпачĕ те паян улшăнмаллипех улшăннине чĕрепе туйса илетĕн Хайхи калавĕсене вуласан. „Чаплă ят“ калаври автор-калуçă ялти вĕрентекенрен Чалăш Павăлтан „...ку чухнехи тўнтерле пулăмсене питлессе“ [3, с. 61] кĕтсе

илеймест. Ял халăхĕ ватăлса пынишĕн, çамрăксене кăнтăр кунĕнче те хунарпа шырамалла пулнишĕн, ача-пăча сасси сайра хутра кăна илтĕннишĕн пăшăрханаканскерĕн кăмăлне хуларан истори учителĕн ятне илсе таврăннă Чалăш Павăл „хальхи саманари пăтăрмахлă пулăмсене каçса кайсах мухтама тапратать“ [3, с. 61]. Истори предметне вĕрентекен Чалăш Павăлĕ ишĕлсе, çĕрĕшсе пыракан ял сăн-сăпачĕпе хăй ирттерекен уроксенче туллин усă курать имĕш: „Авалхи тĕнче историне вĕрентнĕ чухне ачасене питĕ витĕмлĕ ăнлантарса паратăп, куç умне чăн-чăн çав вăхăтри ўкерчĕк тухать, терĕ вăл Кураккасси çывăхĕнчи витесен ишĕлчĕкĕсем çинчен сăмах тапратсан. Кунсăр пуçне пăрлак çĕрсем çинчен каласа парас умĕн ачасене хире ертсе каятăп. Вăрçă вăхăтĕнчи халăх хуçалăхĕ мĕнлерех юхăнни çинчен истори кĕнекине уçкаласа ларма та кирлĕ мар, уйра этем çуллĕш хыт-хура ўсет“ [3, с. 62]. Истори предмечĕсĕр пуçне УПШ урокĕсене те ирттерме тивĕç илнĕскер „пурнăç хăрушсăрлăхĕн урокĕсене“ те шутсăр интереслĕ те ĕнентерўллĕ ирттерет иккен вăл: „Иртнĕ эрнере, сăмахран, ачасене Пашвар улăхне каçакан кĕпер патне ертсе кайнă, тĕрĕсрех каласан кĕпер ишĕлчĕкĕ патне. Ака уйăхĕнче вара культура керменĕн икĕ хутлă çурчĕ çывăхĕнче „питĕ витĕмлĕ“ калаçу ирттернĕ. Çак çурт кĕç-вĕç йăтăнса анасла ларать...“ [3, с. 62]. Автор-калуçă çимĕке ашшĕ килне яла кайсан курнă чуна ыраттаракан ўкерчĕксем ыйту çуратаççĕ: „Чим-ха, чим! Ĕç пуç малашне те çапла пырсан тăван ял таврара чапа тухать вĕт! Вĕрентекенсем, шкул ачисем автобусĕпе йăтăнса килĕç, экскурси, урок ирттерĕç. Истори, леш хайхи УПШ урокĕсене йĕркелеме пур услови те пур вĕт! Анчах... ку тўнтерлĕ, сиенлĕ чап пулĕ. Çапла мар-и?“ [33 с. 62]. Шухăша ўкерекен ўкерчĕк тума пултарнă Хайхи. Чуна ыраттаракан суран çине тăвар сапни тейĕ тепĕр вулаканĕ. Кулăшли ним те çук кунта теме пăхĕ виççĕмĕшĕ. Çапла, кулăшран ытла кунта ырату – сивĕ кулă эппин. Чăннипех те сиенлĕ чап çĕнсе илмерĕмĕр-ши эпир паян тесе каласшăн автор, туристсемпе çулçуревçĕсене кăтартмалли, илĕртмелли шыраса мĕн пуррине юхăнтарса, салатса пĕтерместпĕр-ши? Геннадий Хайхин кĕнеке ятне тухнă „Çыравçăн миçе арăм?“ калавĕ те ытарлă каланиех. Института литература уйрăмне вĕренме кĕме хатĕрленекен ĕнерхи шкул ачинчен комисси вăл е ку çыравçă „мĕнле сăвă е калав çырнине“ тата хайлавĕсен сăнарлă тĕнчи пирки мар „çыравçăн „миçе арăм, миçе еркĕн, кам кампа вăрçса тавлашса“ [3, с. 64] пуррăнине тĕпчет. Теçеткешер çул йĕркелесе аталантарнă вĕрентў системине тухăмрах чăл-пар салатнишĕн чунранах пăшăрханать çыравçă. Кăна „Хĕрелме тиврĕ“ калав та çирĕплетет. „Пиллĕк“ паллăсемпе çеç вĕренекен хĕрĕсен шкулне ашшĕ-амăшĕсен уçă пухăвĕнчен Петр Степанович пит хĕретсе таврăнать. Вĕренў учрежденийĕнчен сĕтел пуканпа техника, пурлăхпа канцеляри таварĕсем тата сторительство материалĕсем пухакан учрежденине çавăрнинчен ытла ачасен пĕлĕвĕпе сапăрлăх ĕçне вĕсен ашшĕ-амăшĕ шкула панă пурлăх хакĕ урлă виçни тĕлĕнтерет хайлав геройне. Вĕрентекенĕн „Шел те, Петр Степанчă ачисем çинчен ыррине ним те калаймастăп. Кăçал тăван шкула пархатар кўрсе савăнтараймарĕç-ха вĕсем. Пурă илсе килме хушрăм – илсе килмерĕç. Черечĕ вара тахçанах иртсе кайнă“ [3, с. 66] сăмахĕсем хыççăн „кунта халĕ çĕнĕ йĕрке“ [3, с. 64] иккенне ăнланса илет вăл. Кулинари училищинчен вĕренсе тухакан Мĕкĕте юлашки экзаменра борщ мĕнле пĕçермелли çинчен каласа параймасăр хăшкăлать. Комисси членĕн Петр Амуровичăн мăшăрĕ ертсе пыракан „Юрпике“ столовăйра какайсăр, çусăр, хăймасăр пĕçернĕ борщ çисе пураннăскер вăл комисси умĕнче ниепле те борща урăхла майпа хатĕрленине ĕнентереймест. Вĕрентў ĕçĕнчи çĕнĕлĕхсен куçа тăрăнакан çитменлĕхĕсене татах та курма пулать Геннадий Хайхи хайлавĕсенче. Вĕсем Микиш Павăлĕн те сахал мар. Акă „Ватлăхри вĕренў“ [2, с. 65-66] калав геройĕ мăнукне вĕренме пулăшса хăйĕн ăс-тăн пуянлăхне ўстернишĕн „савăнать“. Владимир Кузьмин та „Хыт кукар мар“ [2, с. 26-27] калавпа репетитор ыйтăвне тишкерет.

Геннадий Хайхи, Микиш Павăлĕ, Владимир Кузьмин кулăшĕ вĕрентў ĕçĕнчи çитменлĕхсене, юрăхсăррине, пĕтсе пымаллине тĕрĕс те витĕмлĕ, идейăллă-политикăллă позицирен пăхса питлет. Çитменлĕхсем çинче чарăнса тăрса, вĕсене лупа витĕр кăтартнă пек, юриех пысăклатса кăтартса, ыйтăва çивĕччĕн лартать. Малта пыракан, малалла чĕнекен сатира пурнăçăн пур тĕттĕм енĕсене пĕтерсе пымаллине çутă пуласлăхпа шанса питлеме тивĕç. Сатирăра писателĕн идеалĕсем палăраççĕ, пуласлăхăн çĕнĕ хунавĕсем курăнаççĕ.

Геннадий Хайхи калавĕсен чĕлхи, уйрăмах сăнарлă пулни пирки пĕр-ик сăмах каласа хăварар. Чи малтанах кунта персонажсен чĕлхи индивидуализациленсе çитнине палăртмалла. Хайхи хайлавĕсенче чăваш литературинчи кулăш мелĕсемпе кулăшла сăнарсен палăруллă енĕсем чылайăшĕ йĕркеленсе çитнĕ.

Çут çанталăкри тата обществăри кулăш пулăмĕсем кулленхи çын пурнăçĕпе литературăри сăнар пĕр-пĕринпе уйрăлми çыхăннипе палăртаççĕ. Сюжетри сăнар пĕр-пĕр профессионал, çак «ăста специалист» кулăшпа питлеве тивĕç пулни мала тухать.

Сăнарсене карикатурăлла туса кăтартасси те ют мар уншăн, хайлавĕнчи пысăклатса кăтартакан гиперболăпа гротеск мелĕсем, тавçăруллă, ăслă та чее шутланакан çынсене ухмаха тăратса хăварни. Çавăн пекех кулăшла сăмахсене тулаш енчен тата шалти кăмăл-туйăма сăнлани, синтаксис фигурисем: çине-çинех калани (повтор), вăйлатни (гротеск), каламасăр хăварни, риторикăлла чĕнўсемпе кăшкăрусем, ăнăçлă усă курнă ваттисен сăмахĕсем, каларăшсем т.ыт.те.

Литература

1. Кузьмин В. П. Тамăк хуранне вăрлани: памфлетсем, фельетонсем, кулăшла хайлавсем, шӳтсем. – Шупашкар: Çĕнĕ Вăхăт, 2007. – 164 с.

2. Микиш Павăлĕ. Пылак ĕмĕтпе пурăнатпăр: фельетонсемпе калавсем / Павăл Микиш . – Шупашкар: Çĕнĕ Вăхăт, 2006. – 102 с.

3. Геннадий Хайхи. Çыравçăн миçе арăм? Калавсемпе шӳтсем, питлевсемпе витлевсем / Хайхи Геннадий. – Шупашкар: «Парнас», 2011. – 82 с.

4. Метте Петти. Чăвашла уйрăлу. Памфлетсем, шӳтлĕ калавсем, шӳтсем / Петти Метте. – Шупашкар: «Парнас», 2011. – 100 с.

УДК 821.512.111.09

Н. Н. Осипов

ОТРАЖЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ В ПЬЕСАХ АРСЕНИЯ ТАРАСОВА

Аннотация. В статье описываются особенности изображения образа современного человека в пьесах современного драматурга А. Тарасова. Выявляются индивидуально-авторские приемы и средства в пьесах «День очищения», «Не сыграть ли свадьбу», «Дайте дорогу любви».

Ключевые слова: драма, конфликт, жанр, герой, мотив, диалог, монолог, пьеса, характер, действующие лица, современный человек.

N. N. Osipov

REFLECTION OF MODERN REALITY IN ARSENI TARASOV'S PLAYS

Annotation. The article describes the features of the image of the image of modern man in the plays of the modern playwright A. Tarasov. Identified individually-authorial techniques and tools in the plays «Day of Purification», «Do not play a wedding», «Give way to love»

Keywords: drama, conflict, genre, hero, motive, dialogue, monologue, play, character, characters, modern man.

АРСЕНИЙ ТАРАСОВ ПЬЕСИСЕНЧИ ХАЛЬХИ ПУРНĂÇ УКЕРЧĔКĔСЕМ

Драма ĕречĕн жанрĕсем çивĕч конфликт, вăйлă характерсене, хĕрӳ туйăмсене кăмăллать. А. Тарасов драматургăн тĕп тĕллевĕсенчен пĕри – халăх пурнăçне куракан (вулакан) куçĕпе сăнасси, ӳкерсе кăтартасси. Чăн-чăн ӳнерçĕ пурнăçа епле пур çавăн пек ӳкерсе кăтартнипе çеç çырлахмасть. Вăл пурнăç килпетсĕрлĕхĕн енĕсене ырăпа усал тараси çине хурса виçет. Çапла майпа çын пурнăçĕн паха енне ырришĕн çине тăма, усала хирĕç кĕрешес çине еплерех аталантармаллине вĕрентет. Пурнăçа тĕрĕс, анчах унччен пĕлнĕ пек çеç мар, çĕнĕ енчен сăнаса тĕпчет. Тарасов пьеса хайлас ĕçе юлашки çулсенче пултарулăхĕн тĕп енĕ туса хучĕ. Çулсерен кун çути (сцена çине тухаççĕ) унăн чун çимĕçĕсем. «Мунча кунĕ», «Юратăва çул парăр», «Туя туй пек тăвар-и?» пьесисем тăван республикăн тĕп сцени çинче темиçе çул ĕнтĕ. Эппин çӳрекен пур Тарасов пьесисене курма.

«Мунча кунĕ» икĕ пайлă драма «Тăван Атăл» журналта 2013 çулта пичетленсе тухнă. Ăна К. В. Иванов ячĕллĕ Чăваш патшалăх академи драма театрĕ сцена çине кăларчĕ. Пьеса авторĕ паянхи ял пурнăçне кăтартнă. «Хамăн анне шăпине сăнлас килчĕ. Унăн та, спектакльти сăнар пекех, ватлăх енне сулăнсан килте пĕччен пурăнма тиврĕ. Çакăншăн эпир, унăн тĕпренчĕкĕсем, нумай куланнă. Вăл икĕ ывăлĕпе хĕрĕ патне Шупашкара та, Мускава та, урăх яла та куçма килĕшмерĕ. «Тăван килтен тухмастăп», –тетчĕ ялан. Çакна РСФСР халăх артистки Нина Яковлева çав тери ĕнентерӳллĕ кăтартрĕ. Манăн анне тăлăх çитĕннĕ, хутла вĕренмен. «Сас паллисене пĕлнĕ пулсан çыру шăрçалăттăм, эсир çырнине вулăттăм», – чунне уçатчĕ вăл. Унпа юнашар пулайманшăн хамăра айăплă туйнă», – палăртать Арсений Тарасов. Пур пĕрех пурнăç тилхепине алăран вĕçертесшĕн мар тивĕçлĕ канурисем. «Анне çитмĕлтен иртсен те хуралтăсене çĕнĕрен тутарчĕ. «Кайран сире кирлĕ пулĕ. Леш тĕнчене каясси пирки шухăшласа пурăнмалла мар», – тетчĕ», – каласа кăтартать драматург [1].

А. А. Тарасов пьесисем – сцена ăсталăхĕ тĕлĕшĕпе йĕркелесе çырнă произведенисем. Содержани енчен те, форми тĕлĕшĕнчен те паха лиризм, философилĕх, çынсен психологине тарăн та уçăмлăн уçса пани курăнса тăрать.

Пьесăри истори пĕтсе пыракан ялта хальхи вăхăтра пулса пырать. Унти сăнарсем: Виталий – Раççĕй çарĕн офицерĕ, капитан, Георгий – унăн пиччĕшĕ, Прасук Карчăк – вĕсен амăшĕ, Мисаил – кӳршĕ ачи, пуçран айванскер, Леша – ялти çамрăк учитель, Мариша – унăн мăшăрĕ, Соня – Георгийĕн çамрăклăхри юратăвĕ, Тарье аппа – Леша амăшĕ.

Пьеса Прасук Карчăкăн кил-çуртне сăнланипе пуçланать. Тĕслĕх: «Кил карти. Пĕрре пăхсан, питĕ кăмăллă курăнать, сип-симĕс курăк ашкăрса ўсет. Çын ури таптаман çĕрте çеç вăл çапла ирĕккĕн ўсме пултарни çинчен шухăшласа илетĕн те ку киленў тухăмрах сĕвĕрĕлет, чунра хурлăх çуралать.

Хуралтисем самаях кивĕскерсем. Çĕрĕшнĕ хăмасем хушшинче тĕл-тĕл çутăраххисем – хальтерех çапнисем – курăнкалани кăна кунта пурнăç çапах та пачах сўнсе ларманнине палăрать. Тата хутран-ситрен çак таврашран автансем аваткалани ку ўкерчĕке кăштах чĕрĕлех кўрет» [2, с. 75].

Çак сăнлăхлă ўкерчĕкренех Прасук Карчăк пĕччен пурăнни паллă. Унăн пĕр ывăлĕ аякра пурăнать, çар çынни, тепри – çывăхри хулара. Халĕ вĕсем иккĕшĕ те отпуска яла килнĕ. Тăван ял пурнăçĕпе киленеççĕ. Пилĕк çул килсе курман тăван ялне Виталий. Вăл хăйĕн савăнăçне ниçта хураймасть: «Здрави желаем, анне! Капитан бронетанковых войск Виталий Орлов приветствует Вас! Ура! Ура! Ура! (Амăшне ыталаса çупăрлать). Эх, анне, мĕнле ырлăх кунта! Тĕлĕксенче те тĕлленетĕп вĕт хамăр яла, киле! Здрави желаю, Эрĕмкасси ялĕ! Здрави желаю, тăван ен! Здрави желаю, ёклмн и так далее и тому прочее! Здрави желаю-ю-ю!!!» [2, с.77].

Кĕтерука ватлăхра Виталипе Георгин пăхмалла-ха та... Анчах вĕсен яла пырса çўреме вăхăт сахал. Шăпа çавнашкал çаврăнса килни амăшне те, ачисене те кулянтарать. Анчах лару-тăрăва улăштарма хал çитереймеççĕ вĕсем. Ваттисен çурчĕ тавра та сăмах пуçараççĕ вăй питти арçынсем. Анчах чун парнеленĕ хĕрарăм унта хăйне хăтлă туйманнине чухлаççĕ, паллах, вĕсем. Ватăсемшĕн пенси укçи мар, юнашар çын пурри, кирлĕ вăхăтра пулăшни пĕлтерĕшлĕрех. Прасук Карчăк ывăлĕсен калаçăвне ăнсăртран илтет. Хăйне кирлĕ мар пек, ытлашши пек туйса каять: «Çук, çук, ман каяс пулать. Каймалла. Кунта эпĕ сирĕншĕн шухăш кăна. Сирĕн пурнăç мана пула аркантăр-и? Эпĕ сире лайăх пултăр тесе тăрăшнă-тăрăшнă та ĕмĕрĕпе, халь, акă, хамах пăсса тăраканни пулса тухрăм. Унашкал юрамасть. Хамăн атьсем вĕт-ха эсир. Хам чун панăскерсем. Ман сирĕн пурнас пурнăçăра пўлсе пурăнмалла мар. Юрĕ, утам. Атту нумай сăмах вакласа тăрсан чун хурланĕ. Каям. (Утать)» [2, с. 104].

Прасук Карчăк пек пĕччен пурăнакан ватăсем хальхи пурнăçра ялсенче пайтах. Автор ватлăх кашни çыннах пырса тивет, пурăннă чух мĕнле май пур таран çывăхарах, пĕрлерех пурăнмалли çинчен систерет. Ку шухăша хайлаври герой Витали те калать: «Тепĕр чухне шухăшлатăп та, мĕн шыраса тухса кайнă эпир тĕнчене? Пурăн ĕнтĕ тăван ялтах. Асаттесем, аттесем пурăннă вĕт-ха, ĕмĕрленĕ ĕмĕрне. Ялта пурăннăран пурнăçа ўпкелешсе сăмахланине пĕрре те ас тумастăп. Чипер пурнăçах тунă, пире те ыттисенчен нимпе те катăк ўстермен. Юрăхлă çынах тунă. Таçта унта хула пурри çинчен асра та пулман пуль вĕсен? Пире хула кирлĕ. Çўретпĕр пăтранса. Сапаланă пăрçа пек. Пĕр шутласан, хăрушă, йăх тăванлăхĕ те татăлать, çемье арканать. Санпа та, акă, тăван пиччепе, курнăçасси теплере пĕрре» [2, с. 97].

Пьесăра чĕлхесĕр Мисаил – ялăн хĕрт-сурчĕ вырăнĕнче. Пĕччен пурăнакансене пăхса тăрать вăл, шыв ăсса килет, килтен тухсан каялла çул çухатасран сыхлать. Айванскер çыннăн чун ыратăвне туйни кашни самантрах палăрать. Ваттисен кăмăлне уçассишĕн тем тума та хатĕр вăл. Çакăншăн вак укçа парса тав тăваççĕ ăна. Çук, унăн пулăшăвне хакламаннипе е хутлине шелленипе çыхăнман ку. Вак укçа чăнкăртатăвĕ йăпатать çамрăка. Сăмах май, Мисаилăн амăшне ашшĕ бензин сапса чĕртсе янă. Шăпах çак киревсĕрлĕх хыççăн улшăннă вĕсен ывăлĕ.

Соня шанăçне çухатнă, эрехре çăлăнăç шыракан хĕрарăм. Вăл Георгине юратать, анчах Георгин халь хулара урăх çемье. Çавна пулах вăл ĕçке ерсе каять. Усал йăларан хăтăлĕччĕ, анчах туртса кĕртекен шурлăхран тухма вăйĕ юлман унăн.

Пьесăра Маришăпа Лёша арăмĕпе упăшки. Пилĕк çул пĕрле пурăнаççĕ, анчах ачи пулмасть. Çавăншăн хунямăше ялан сăмах тивтерет. Тарăхнипе Мариша Виталирен ача çуратма та шутлать. Анчах Витали хирĕç пулать. Упăшки Маришăна кĕвĕçме пуçлать. Хăйне майлă камитле ĕç-пуç пулса тухать.

Драма вĕçĕнче хурлăхлă самантсем – мунча çунать, Мисаил сăмахĕсем: «(питĕ тытăнчăклăн, пăшăлтатнăн). А-а-ан-н-не ç-ç-çу-ук! А-а-ан-н-не ç-ç-çу-ук! А-а-ан-н-не ç-ç-çу-ук! Ç-çук! Çук! (Хыттăн кăшкăрса) Анне çук!.. Çук!.. Çук!!! (Чупса тухса каять) [2, с. 105], Соня кăшкăрни, «(вут-çулăм ăшĕнчен). А-а, ытла та вĕри сан юратăву, Георгий! Пĕçертет! Çунтарать! Эпĕ кун пек юратăва чăтаймастăп! А-а!.. (вут-çулăмран сиксе тухать те аллисемпе сулкалашса чупса тухса каять)» [2, с. 105].

Çапах ялта ырри те çук мар – çамрăксем пўрт хăпартаççĕ, ача çуратаççĕ, телейлĕ малашлăха шанаççĕ.

«Юратăва çул парăр» Арсений Тарасов çырнă икĕ пайлă комеди. Вăл Чăваш патшалăх академи драма театрĕн сцени çине 2017 çулхи ноябрь уйăхĕн 28-мĕшĕнче тухнă. Спектакле лартаканĕ ЧР тава тивĕçлĕ артисчĕ, ЧР Патшалăх çамрăксен премийĕн лауреачĕ – Валерий Карпов.

Пьесăна малалла пăхса кайиччен хамăр ума лартнă тĕллев пирки асăнса хăварар. Пьесăри ĕç-пуç паянхи репертуарти ытти спектакльсенчен нимпе те уйрăлса тăмасть темелле. Çавăнпа та эпир пьесăри сăнарсен характеристикине тăвас терĕмĕр. Кăна тума пире литература хайлавне калăплана чух писательсем усă куракан паспорт мелĕ пулăшĕ. Кирек хăш сăмах ăсти те малтан хайлава çыриччен сăнарсен паспортне калăплать. Çав паспорт тăрăх вара хайлаври сăнара ўкерет. Эпир çыравçă

паспорчĕпе комедири сăнарсен характеристикине танлаштарса пăхма шухăшларăмăр. Çапла вара, пьесăри сăнарсене уйрăммăн пăхса тухар-ха.

Викентий Семенович – Аркадий Андреев.

Ольга Никитична, унăн мăшăрĕ – Валентина Иванова.

Ваççа, вĕсен кӳрши – Александр Демидов.

Нина, унăн мăшăрĕ – Елизавета Хрисанфова.

Виктор – Валерий Карпов.

Почтальонка – Ирина Иванова.

1-мĕш полицейски – Александр Петров.

2-мĕш полицейски – Григорий Федоров.

Граф – Николай Сергеев.

Пьесăри ĕçсем хальхи вăхăтра пĕр хулара пулса иртеççĕ. Автор палăртнă тăрăх ку пьеса 10 çул каяллах çырăннă. Апла пулин те сцена çине икĕ çул каялла çеç тухнă. Унтанпа театр репертуарĕнчен пĕрре те тухман. «Юратăва çул парăр» юрăллă-ташăллă комедисен йышĕнчен пулни те витĕм кӳрет пулĕ çакна. Пытарма кирлĕ мар куракан паян çăмăл спектакль енне туртăннине. Сăлтавĕсем çинче чарăнса тăмăпăр.

Пьесăри çынсен паспорчĕсем пирĕн ума сцена çинчи геройсен кăмăл-туйăмĕпе ĕмĕт-тĕллевĕ, ĕçĕ-хĕлĕпе тыткаларăшĕ тăрăх çакăн евĕр тухса тăчĕç.

Викентий Семенович. Çамрăклах завода ĕçе вырнаçса унта ӳсĕм картлашкипе ӳссе завод директорĕн çумне çитнĕ, çак яваплă вырăнта 30 çул тӳрĕ кăмăлпа ĕçлесе тивĕçлĕ канăва тухнă. Мăшăрĕпе «йĕркеллех пурăннă», паян та пĕр çавартан пурăнаççĕ темелле. Тирпейлĕ, укçа-тенкĕ тытма пĕлет, эрехпе ытлашши иртĕхмест, кӳршĕ-аршăпа тату пурăнать, пĕртен-пĕр хĕрĕ Лондонра çемйипе пурăнать.

Ольга Никитична, унăн мăшăрĕ. Упăшкине майлă хĕрарăм. Ĕмĕрĕпе почтăра ĕçлесе тивĕçлĕ канăва тухнă.

Граф. Патшалăх шанмасăр айăплана çемьен тăхăмĕ. Пурнăçне Магаданра пурăнса ирттернĕ, халĕ хăй çуралнă хулана юлашки кунĕсене ирттерме таврăннă. Ашшĕ – Викентий Семенович – ĕçленĕ заводрах тăрăшнă. Пурăнма Ольга Никитична ачалăхра кун-кунланă çуртра пурăннă. Кӳршĕсем пулнă, кĕвĕ калама çамрăклах ăста пулнă. Йăрă та çăмăл кăмăллă тип. Хамăрла мар тумлă çеç мар тĕнпе ĕненӳллĕ те.

Ваççа. Викентий Семенович кӳрши, «Тумлам» ятлă компанире тăрăшать. Сыпкалама хирĕç мар. Мăшăрĕпе уйăх ытла ĕнтĕ пĕр чĕлхе тупайманран хăшкăлать. Хуйхине пусарма эрехпе усă курать. Ĕçчен, сăпайлă, йăваш.

Нина. Ваççан мăшăрĕ. Упăшкин хăтланкаларăшĕнчен йăлăхса еркĕн тупса яма хирĕç мар çамрăк хĕрарăм. «Хĕр кăмăлĕ чĕр кĕмĕл» текен ваттисен сăмахне çывăх унăн кăмăлĕ. Кăмăл-туйăм хĕлĕхĕсене хăвăрт кирлĕ еннелле авăрлама та каялла тума та пултарать.

Виктор. Ваççа ĕçлекен компанири «пысăк» начальник. Нина кăмăлĕпе усă курма хирĕç мар. Тӳррипе каласан Нинăна хăйĕн еркĕнĕ тăвасшăн. Хăравçă, хăйĕншĕн-хăй тăма пултарайман этем.

Почтальонка. Паянхи ĕç çыннин типлă сăнарĕ. Ирина Иванова почтăра ĕçлет, кунĕн-çĕрĕн ĕçлесе те ыр тумтирпе ыр апат çисе курмалăх тӳлемеççĕ ăна. Упăшки ют хĕрарăм патне пăрахса тухса кайнăран ачисене те пĕчченех ура çине тăратма тивет унăн. Çын умĕнче яланах хăйне айăплă туять, тытать, айăпсăр çĕртенех тăтăш каçару ыйтать.

1-мĕш полицейски, 2-мĕш полицейски. Кусем паянхи влаç хăйĕн хуралçи туса хунă йытăсене (бульдог) аса илтерекен типлă сăнарсем. Иккĕшĕ те мăнтăр, лутра. Пĕр-пĕринчен шит чухлĕ те иртеймеççĕ. Тĕнчекурăмĕпе тавракурăмĕ те пĕр шайра, çӳллинче мар, паллах, «Вовка в тридевятом царстве» юмахри «Двое из ларца одинаковы с лица» сăнара çывăхскерсем.

Çапла вара, сăнарсен паспорчĕ-характеристики пьесăри ĕç-пуçпа сюжета, конфликта уçăмлатрĕ. Пьесăри ĕç-пулăм ансат темелле. Ăнсăртран килсе çапăннă Граф ку таранччен хăйсен ăраскалĕпе çураçăнса пурăннă çынсен пурнăçне арпаштарса ярать. Граф евĕр чĕрĕ те йăрă тăвасшăн хытса ларнă паянхи типлă этемсен кун-çулне, улăштарасшăн, çĕнетесшĕн теме май пур сцена çинчи арăш-пирĕш çаврăнупа хĕвĕшӳн хавхи. Анчах та ăçталла, камран тĕслĕх илсе çĕнĕлле пурăнмалла-ха? Ыйту уçă. Хуравне куракан тупĕ.

Пĕтĕмлетсе каласан пьесăра пĕр чĕрĕ, хăюллă сăнар та çук. Чĕрĕлĕхĕпе, чеелĕхĕпе, Графа çав тери малта пулин те ку пирĕн халăха кирлĕ е çывăх, тейĕпĕр, сăнар мар. Йăваш сăнарсен камичĕ. Граф евĕр çынсен ĕçĕ-хĕлĕ урлă автор мĕн каласшăн пулнине ăнланса илме йывăр. Турă çыннисен сăнарне те çывăх темелле ăна. Анчах та вăл, ашшĕне пула курнă инкек калăпăшне Тарасов темшĕн уçăмлатма ӳркеннĕ. Викентий Семенович кăмăл-туйăмĕпе унăн мăшăрĕн Ольгăн хăтланкаларăшĕсем те Графăн

чăн-чăн сăнарне ӳçса параймаççĕ. Граф хăтланкаларăшĕн екки те пĕрре те куракан кăмăлне çавăракан йышши мар, мĕншĕн тесен вăл кăмăл-шухăшне çав тери хăвăрт улăштарма ăста. Çавăнпа та Граф пьеса вĕçĕнче «ырă» ĕç тума кăмăлне сасартăк улăштарни сăнар характерне кураканран пистерни анчах.

Çавăнпа та «Юратăва çул парăр» пьесăри юрату хăйĕн чăн-чăн енне кăтартаймасть пирĕн шутпа. Кам кама юратнине ăнланма та çук теме те пулать пулĕ. Викентийпе Ольгăн, вĕсен кӳршисен сăнарĕсем те паха, куракана усă кӳрекен сăнарсем пулсах пĕтеймеççĕ. Пирĕн шутпа, юрату ыйтăвне, уйрăмах хальхи вăхăтра, пачах урăхла пăхмалла.

«Хăвăрт укçа çавăрать пуçа» çĕнĕ спектакль, авторĕ Александр Пăртта. Пуçламăшĕ пĕртте кулăшла мар: «256 пин тенкĕ парăм. Вăл кунран-кун ӳссе пырать. Коллекторсем укçа тавăрса пама ыйтса йăлăхтараççĕ, хĕнеççĕ, çурта çунтарса ярассипе хăратаççĕ…» туйăнмарĕ», – тесе палăртать Алина Изман журналист [1]. «Ара коллекторсем килсе сехрене хăпартни – чăн-чăн инкек-çке. Шӳт туйăмĕ кашнин тĕрлĕрен. Кулмалла мар вырăнта ахăлтатса ларнине пĕрре мар асăрханă. Шăпах çавăн тавра сăмах пуçарас килчĕ те. Акă хайхи спектакльти тĕп сăнар Роман (Евгений Урдюков) пысăк парăма кĕнине пĕлсен асламăшĕ (Чăваш халăх артистки Нина Яковлева) юн пусăмĕ хăпарнине пĕлтерет. Темшĕн кураканшăн ку кулăшла. Кайран çав карчăка Аксуль (Эмилия Назарова) йăнăшпа асăрхамасăр пуçран çапать. Юрать-ха кинемей оптимист, унччен юн пусăмĕ хăпарнипе аптраканскер, «Давлени анса вырăна ларчĕ пулмалла», – тесе шӳтлет. Зал каллех ахăлтатать. «Юн пусăмне антармашкăн малашне кунта килĕн», – шахвăртать мăнукĕ. Хура юмор мар-и вара ку?

«Пăрттан «Укçа чул кастарать» çемье историне пăхнă чухне те тĕлсĕр кулнине асăрханăччĕ. Пĕччен пурăнакан 75-рен иртнĕ карчăк кичемленсе ывăннипе вилме шутлать. Ку таранччен пĕр ĕç туса пулăшман ачисем амăшĕн укçине вăрлама каварлашаççĕ. Çавăн пек ачасем ӳсни – инкек, ларса макăрмалла, эпир вара кулатпăр», – çырать малалла Изман. Хайхи премьера патне таврăнар-ха. «Василий Иванов режиссер çивĕч темăна та кулăшла туртса кăларма пултарни килĕшрĕ», – тет журналист. Йывăр самантра та пуçа усмалла маррине ĕнентерет вăл. Романшăн вара яла учителе ĕçлеме килнĕ Аксуль çăлăнăç пулса тăрать, мĕншĕн тесен çамрăк специалиста патшалăх программипе 1 млн. тенкĕ параççĕ. Пьеса паянхи кунпа çыхăннă. Унта ултавçăсем тĕлĕрменнине те куратпăр. Камит кичем мар, ăна юрă-ташăпа илемлетнĕ. Ĕç-пуç çыпăçуллă та хăвăрт аталанать. Кăнттам шӳтсем тĕлĕшпе вара авторăн шухăшламаллах…», – вĕçлет журналист хăйĕн шухăшне [1]. Кунта журналистсен ĕç йĕркипе форми пирки чарăнса тăма та тивет пулĕ. Спектакль пачах та кулăшла маррине тĕрĕсех асăрхать вăл. Чăннипех те кулăшла пулăмсен йышĕнчен марах ĕнтĕ вĕсем. Паянхи пурнăçăн сехмечĕсемех темелле пулĕ кредитсемпе шоусен серепине. Паянхи хаçат-журналăн стилĕпе çыру мелĕ çине те шак хума тивет. Пĕр аллипе тĕрĕслĕх куркине илет пулсан, теприпе юравлăх алтăрне çатăрласа тытать паянхи пичет ĕçченĕ – сăмах ăсти. Пĕр йывăç улмисемех вĕт-ха, театрпа хаçат-журнал ешкерĕ. Ытлашши хурлама юраманнине, тĕрĕссине çур çăварпа калани те çителĕклине самай лайăх ăша хывнă журналист тишкерӳçĕсем.

Пăртта кăна мар хальхи ытти режиссер-постановщик та паянхи пурнăç трагедийĕ çине шăл йĕрсе пăхассине мала хурать. Ку енĕпе çамрăксен театрĕ те кая юласшăн мар. Халăхпа патшалăх ячĕсене йăтса çӳрекен пĕр режиссĕр акă çĕршер пин çын пурнăçне тӳрремĕнех пырса тивекен инкеке кулла çавăрнă. Тăван çĕршыври тĕппипех салатнă колхозсен нушине курса ахăлтатать. Çĕртен сĕткен илсе çын пулнă паянхи артист хăйне çын тунă çĕр аннемĕр ыратăвне шăл йĕрсе сăнани те вырăнлă марах пуль. Комеди жанрĕпе витĕнмесĕр çăвар уçма хăяйми шаях хĕстерсе хутăмăр-ши паянхи сцена ăстисемпе сăмахçисен искусствине. Театр çулне савăнса-кулса ирттерер тени-и-ха ку? Темĕнле шухăш та пырса кĕрет пуçа хамăр театра пĕр-икĕ хутчен кайса курсан. Малалла темшĕн чун туртмасть.

Литература

1. Алина Изман. Мĕнрен кулатпăр? – Çамрăксен хаçачĕ. – 2019. – Ака 11. – С. 3.
2. Тарасов А. Мунча кунĕ: икĕ пайлă драма // Тăван Атăл. – 2013. – № 8. – С. 75–105.

УДК. 811.161.2’27 Ç 811.161.1’27

О. В. Раина

РУССКИЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОМ КИЕВЕ: PRO ET CONTRA

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований. Проект «Проведение социолингвистических исследований городского диалекта Киева, языковая многокодовость и киевское русскоязычие на фоне русско-украинского билингвизма» (№ 19-012-00613 А)

Аннотация. В статье представлены общие результаты по итогам научных полевых исследований функционирования русского языка в Киеве, проведенных в 2018–2019 гг. Языковая картина современного многомиллионного украинского мегаполиса представляет собой научный лингвистический интерес, а также предмет для описания тех вариантов функционирования русского языка в рамках одного городского интердиалекта, которые в совокупности формируют его полифонию и уникальность не только в украинском, но и во всем славянском мире.

Ключевые слова: украинский язык, русский язык, суржик, городской интердиалект, языковая конвергенция, билингвизм.

O. V. Raina

RUSSIAN LANGUAGE IN MODERN KYIV: PRO ET CONTRA

Annotation. The article presents general conclusions based on the results of scientific field studies about the functioning of the Russian language in Kyiv, carried out in 2018-2019. The linguistic image of the current multimillion Ukrainian agglomeration is the particular subject for the scientific description of the options of the functioning of the Russian language in the framework of one urban interdialect, which forms its polyphony and makes uniqueness in the Slavic world.

Keywords: Ukrainian language, Russian language, surzhyk, urban interdialect, language convergence, bilingualism.

Современный городской диалект Киева в своей совокупности, с одной стороны, иллюстрирует общую языковую ситуацию Центральной и Юго-Восточной Украины [1, с. 93], а с другой – ее следует рассматривать в отдельности от остальных крупных городов Украины [7, с. 337]. Говоря о городском диалекте Киева, следует учитывать не просто фактор двуязычия, а фактическое сосуществование целого ряда языковых кодов и способность их переключения [8, с. 191].

Киев, как крупнейший украинский мегаполис, можно считать уникальным в своем языковом отношении сложившимся конгломератом, представляющим собой уникальный объект социолингвистических исследований в рамках единого городского диалекта [6, с. 4]. Основным отличием киевской языковой ситуации от остальных крупных городов Украины является то, что только здесь с определенной степенью легкости могут переключаться многочисленные языковые коды, даже в речи одного и того же индивидуума [3, с. 85].

Ниже приведем примеры языковых кодов, параллельно фунционирующих как единое целое, которое составляет современный киевский городской интердиалект:

1) **Украинский литературный язык** – данный код отличается высокой степенью престижности и является признаком отнесенности к творческой интеллигенции, образованным слоям общества, а также официальной сфере политико-административного управления и юриспруденции [6, с. 6].

2) **Украинский язык с лексическими «вставками» (***resp.* **лексическими трансплантантами) из русского языка** – он насыщен двумя типами русизмов: 1) «слова-паразиты», а также частотные слова – речевые штампы (напр., *вообшче*, *конєчно*, *почті*, *навєрно/навєрнає, мені нужно, бєз понятія, сколька врэмя* и пр.; 2) цитаты и квазицитаты из русских прецедентных текстов русскоязычной массовой культуры, в первую очередь из произведений русской классической литературы и современной музыкальной поп-культуры, например: *О, Тарас прийшов, зараз пойдет гулять губерния!; Мені чомусь всі кажуть, що у мене серце, як пламенный мотор, на справді це не так; Я прийшов в налогову – а там сидять Маша и мідведь* и т. п. [4, с. 422]. Данный код по большей части используют представители творческой интеллигенции, студенческой молодежи гуманитарных вузов, политической элиты, то есть те, кто, как правило, в совершенстве владеет как русским, так и украинским литературными языками [5, с. 638].

3) **Спонтанное чередование русского и украинского языков –** здесь следует подчеркнуть, что мы сталкиваемся отнюдь не с явлением смешения языков, а с их спорадическим чередованием, когда один участник диалога, говоря на русском языке, внезапно переходит на литературный украинский, а через определенное время снова переключается на русский, – и так – на протяжении всего коммуникативного процесса [4, с. 423].

4) **Украинско-русскоязычный диалог** – это форма общения, при которой один участник диалога говорит на украинском языке, а второй – на русском. Данный код является наглядной иллюстрацией русско-украинского билингвизма, что нисколько не препятствует взаимопониманию обоих [1, с. 94].

5) **Русский литературный язык –** это языковой код русских, несколько поколений постоянно проживающих в Киеве (по статистике около 13% [2, с. 10]).

6) **Киевский русский-1** – характеризуется спорадически возникающим фрикативным *г*, а также местоимением и союзом в форме *шо*, а также некоторыми другими вышеописанными чертами. Данный языковой код отличается достаточной степенью престижности, являясь своеобразным маркером столичного жителя [1, с. 93].

7) **Киевский русский-2 –** характеризуется систематическим возникновением вышеописанных языковых черт, а также включением в текст частотно употребительной украинской лексики, как, например: *дуже, багато, звичайно, гаразд, брехати, добре, гроші* и т. п. [7, с. 337].

8) **Киевский русский-3 –** это русский язык с сильно «расшатанной нормой» (или с полным ее отсутствием), который возводится до уровня нормативной, допустимой формы коммуникации, например, *Если сьогодні обратно будэ дошч, то це ваабшче; Туфли хочите померіть? Мерійте – ноги под вами!;* и т. п. В основном носителями данного кода являются киевляне – выходцы из небольших городов и сел Центральной и Юго-Восточной Украины [8, с. 190].

9) **Суржик с преобладанием элементов русского языка –** это преимущественно киевляне – по своему происхождению выходцы из сельской местности Восточной Украины. Их речь изобилует элементами русского и украинского языков со значительным преобладанием первых: (напр. *Всьо, давай вже – пока!; Це пєрва буква, або вторая у телефоні?; я вже пойшла, до свідання!* и т. п.) [9, с. 439].

10) **Суржик с преобладанием элементов украинского языка –** представителями этой социальной группы являются выходцы из сельской местности Центральной и Восточной Украины (реже – Западной) или таких «суржикоязычных» городов, как Полтава или Чернигов (в основном люди старшего поколения): *Вже второй тиждень, як дожжі йдуть; Та щоб мені платили, я у ту твою Вінницю никогда б не поїхала* и т. п. [9, с. 439].

Итак, все вышеприведенные факты позволяют говорить о таком особом языковом явлении, как киевский городской жаргон, который совмещает в себе различные варианты русского и украинского языков (в основном просторечной их реализации), а также различные формы проявления украинско-русской конвергенции, причем – что характерно именно для городского интердиалекта Киева – имеющие способность взаимопереключаться в зависимости от языкового кода собеседника.

Литература

1. Кузнецова И. В., Савченко А. В., Хмелевский М. С. Киевский суржик как феномен украинской городской разговорной речи (на примере комедии М. П. Старицкого «За двумя зайцами») // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – № 2. – Чебоксары, 2018. – С. 92–103.

2. Масенко Л., Залізняк Г. Мовна ситуація Києва. Київ: КМ Академія, 2001. – 95 с.

3. Мокиенко В. М. Значение украинского языка для славистики // Третій Міжнародний конгрес україністів. Мовознавство. – Харьків: НАН України, 1996. – С. 84–93.

4. Савченко А. В., Хмелевский М. С. Русский текст в украинском разговорном языке // Студії з філології та журналістики. – Ужгород: МПП «Ґражда». – 2016. – С. 420–424.

5. Стріха М. Суржик та літературна мова // Нариси української популярної культури. – Київ: Український центр культурних досліджень. – 1998. – С. 637–640.

6. Тараненко О. О. Українська мова і сучасна мовна ситуація в Україні // Мовознавство. – Київ: Академія, 2001. – № 4. – С. 3–19.

7. Хмелевский М. С., Савченко А. В. Феномен современного украинско-русского билингвизма (по результатам полевых исследований в Центральной и Юго-Восточной Украине) // Славянский мир. Язык, литература, культура. Материалы международной научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения заслуженного профессора МГУ им. М. В. Ломоносова А. Г. Широковой и 75-летию кафедры славянской филологии филологического факультета. – М.: Макс-Пресс, 2018. – С. 336–339.

8. Хмелевский М. С., Савченко А. В. Лингвистический анализ обиходно-разговорной речи русскоязычного населения современной Украины в свете русско-украинского билингвизма (по материалам полевых исследований) // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – № 3. – Чебоксары, 2019. – С. 189–196.

9. Хмелевский М. С., Савченко А. В. Социолингвистический обзор современного киевского диалектного конгломерата // Вестник МГУ. – Серия 9. Филология 4. – М.: Вестник МГУ, 2019. – С. 349–438.

УДК 008,39

Л. Ю. Сироткин

МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ КАК СПОСОБ СОХРАНЕНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. В статье дан анализ поликультурной среды с позиций ее коммуникативного потенциала. Характеризуется межкультурный диалог как конструкт межкультурных коммуникаций. Предлагается формула конструирования диалога на индивидуальном и межкультурном уровнях. Показывается, как диалоговое взаимодействие в поликультурной среде способствует ее сохранению и развитию.

Ключевые слова: поликультурная среда, межкультурные коммуникации, межкультурный диалог.

L. Yu. Sirotkin

INTERCULTURAL DIALOGUE AS A WAY TO PRESERVE THE MULTICULTURAL ENVIRONMENT

Annotation. The article analyzes the multicultural environment from the standpoint of its communicative potential. Intercultural dialogue is characterized as a construct of intercultural communications. A formula for constructing a dialogue at the individual and intercultural levels is proposed. It is shown how dialogue interaction in a multicultural environment contributes to its preservation and development.

Keywords: multicultural environment, intercultural communication, intercultural dialogue.

Проблематика межкультурных коммуникаций в поликультурной среде неоднократно подвигала нас к рассуждениям на актуальные темы, с ней связанные [3, 4, 5, 6, 7 и т. д.]. В предлагаемом изложении ограничимся общими характеристиками межкультурного диалога под углом зрения его возможностей в сохранении поликультурной среды. Уточним, речь идет об исторически сложившейся поликультурной среде, в которой сосуществуют различные культуры, образуя культурное разнообразие, стремящееся к «цветущей сложности» (А. С. Хомяков). Мы определяем такую среду как органическую. В качестве примера эволюционного сосуществования родственных культур, образующих достаточно устойчивое поликультурное единство, выделяем регион Поволжья. Органическое единство, достигнутое в результате длившегося веками сосуществования, представляется нам оптимальным для сохранения и развития каждой, составляющей целостную картину мозаичного разнообразия, культуры.

Анализ коммуникативного потенциала поликультурной среды позволяет констатировать факт возможности межкультурного диалога, но никак не обязательности вступления в пространство диалога его потенциальных участников. Поликультурная среда необычайно сложна и мозаична; в ней имеются как открытые для диалога, так и закрытые общности с жесткими структурами и организацией. Поликультурная среда образуется преимущественно качественно самоусложняющимися системами, которые открыты и готовы участвовать в межкультурном обмене. Самоусложняющиеся системы – это самоорганизующиеся системы. Организация предполагает иерархию поликультурной среды и ее субъектов. Различные по качественному уровню самоорганизации системы неодинаково участвуют во взаимодействии; у них различные цели, векторы развития и т.д. Механизмы самоорганизации обеспечивают целостность структуры поликультурной среды и задают направленность функционирования ее субъектов. Как известно, культурная среда неоднородна; различны протекающие в ней процессы. Одни культуры находятся в расцвете, другие интенсивно развиваются, а третьи переживают упадок. Может ли быть равноправный и равнозначный диалог между культурами, переживающими различные стадии эволюции?

Синергетическое познание охватывает пространство межсубъектного диалога, ориентировано коммуникативными процессами и в этих процессах осуществляется. Поликультурная среда, как и ее субъекты, обладают такими признаками, как открытость (исключение составляют закрытые общности), нелинейность, взаимопереходы хаоса и порядка (стихийности и организованности), наличие механизма ценностного отбора и т. д. Наряду с отмеченными характеристиками, поликультурной среде присущи неповторимость, универсальность, поливариантность, субъектность, что позволяет успешно осуществлять информационный обмен между субъектами коммуникации. Чем сложнее среда, тем информационно насыщенней должен быть коммуникативный процесс. В соответствии с принципом необходимого разнообразия для нормального развития поликультурной среды требуется возрастающая интенсивность коммуникаций между ее субъектами. Желательному усилению интенсивности препятствует неравномерность развития отдельных подсистем поликультурной среды, трудности интерпретации намерений, нелинейность субъектов культуры и т. д.

Поликультурная среда относится к личностно-креативному типу культуры. В этом типе присутствует достаточно широкий нелинейный спектр, так как траектория развития поликультурной среды обусловливается преимущественно свободным целеполаганием субъектов, воплощенном в актах творчества. Действие отмеченного фактора усиливается свободой творческого выбора и способностью осуществлять этот выбор. В состоянии бифуркации стихийный процесс может подчиниться субъективной воле выбирающего. Однако такая возможность реализуется далеко не всегда.

Вектор эволюции современных культур задается глобальным коммуникативным пространством, которое принуждает описывать культурные практики собственным языком и убеждает участников межкультурного диалога изъясняться на аналогичном языке. Иначе говоря, побуждает включиться в интегративные языковые связи. Не только классические, но и локальные культуры (в том числе региональные), как известно, размываются коммуникативными процессами. Классические, равно как и локальные культуры, подвергаются двойному давлению, со стороны складывающихся и уже сложившихся стереотипов коммуникации и со стороны поп-культуры, которая агрессивна в расширении собственного пространства и пуб-

лично пренебрежительна в отношении этических норм. Оказавшиеся под столь серьёзным прессингом, классические и локальные культуры вынуждены мириться с ограничением функционального пространства, хотя и те и другие глубоко личностны и потому коммуникативны.

Сегодняшняя поликультурная среда разговаривает на языке постмодерна с его принципом – мир как текст. Культура переводится на язык знаков и предстает в качестве имманентной семиотической системы. Культура постмодерна имеет дело с реальностью мира знаков – текстов культуры, что, безусловно, многократно увеличивает ее коммуникативные возможности. Диверсивность и разнообразие, неизбежная гетерогенность и разнородность множества парадигм, необратимая плюралистичность присущи, хотя и в разной степени, любому типу культуры. В основе анализа культуры постмодерна лежит постструктуралистский тезис «сознание как текст». Текст имеет природу нарративного дискурса и покрывает все смыслы; его природа интертекстуальна. Культура, таким образом, воспринимается как код. Коды – это определенные типы уже виденного, уже читанного, уже деланного; код есть конкретная форма этого уже [1]. Своеобразие поликультурной среды позднего модерна может быть использовано в качестве способа познания участников межкультурного диалога [см.: 3].

Межкультурные коммуникации осуществляются посредством диалога субъектов культуры (человека, совокупных субъектов, организаций культуры). В понимании межкультурной коммуникации мы, вслед за отцами понятия Г. Трейдером и Э. Холлом, отдаем предпочтение конструкту её осуществления как идеальной цели. Ключевым в понятии межкультурной коммуникации мы считаем непосредственное и опосредованное общение коммуникантов, находящихся в границах единой культуры и коммуникантов, принадлежащих к разным культурам. Участники межкультурной коммуникации выступают не только в качестве носителей культурных ценностей и символов, но и как зримый образ другой культуры.

Поликультурная среда – это форма бытия человека и культуры. Поэтому межкультурную коммуникацию осуществляют люди, имеющие статус субъектов культуры. Личность как субъект культуры многомерна как в своей сущности, так и в ее проявлениях. Многомерность как качественная определенность предполагает иной культурный образ человека и обеспечивает интенсивность межкультурных коммуникаций, задавая им оптимальность ритма и формы. Многомерность проявляется как тенденция эволюции поликультурной среды и развития ее субъектов. Развитие субъекта культуры и эволюцию поликультурной среды мы склонны описывать в терминах нелинейных зависимостей, нежели как поступательный процесс, хотя и осложненный противоречиями, разрешающимися в границах средовой доступности.

Встреча обеспечивает возможность коммуникации. Диалоговый характер Встречи способствует достижению взаимопонимания и взаимообогащения на основе обмена культурными ценностями. Фон Встречи не имеет принципиального значения для ее результативности; если фон враждебен, Встреча имеет характер противостояния и конфликта. Диалог в ее ходе оказывается деструктивным. Нейтральный фон уже способствует изъявлению готовности вступлению в диалог, хотя и не гарантирует положительный итог. Когда фоном являются Мы, вероятна большая дискурсивность и результативность диалога. Пространство диалога в этом случае расширяется, а дискурс обретает большую глубину и содержательность. Предложим нашу формулу диалоговых конструкций. Диалог рождается, при условии предрасположенности к его ведению, не с обращения к Другому, а с обращения к Я. Попытка обнаружения Я задает мотивацию общения с Другим. Смысл потребности в диалоге с Другим состоит в попытке установить, насколько Я как Другой и в чем Мое отличие от Другого. Другими словами, насколько Я есть Я. Если Я оказывается не Я, тогда попытка обнаружить Я идет через Другого, идентификацию с Другим и поиска того, что недостает во Мне, но присутствует в Другом. В этом нам видится смысл диалога на любом уровне. Если Я не Я, а Другой не Другой, тогда диалог контрпродуктивен, либо нежелателен, а значит невозможен.

Для человека как субъекта культуры и носителя культурных ценностей (универсальных, национальных, индивидуальных) диалог реален, тогда как на уровне поликультурной среды диалог скорее желателен, чем осуществим. Причиной этому является не только неготовность или неспособность к диалогу. Сдерживающим фактором в этом случае выступает ощущение опасности разрушительных последствий диалога для одного из участников. Вопрос о мере открытости культуры и ее субъектов осмысливается не как вопрос динамики культурной эволюции, а как вопрос сохранения культурной идентичности и духовной безопасности. Динамика культурной эволюции есть необходимый критерий как мере открытости – замкнутости (закрытости), так и преодолению потенциальных и устранению реальных угроз и обеспечения культурной безопасности. Диалог, по свидетельству М. Бубера, не обязанность, а возможность [2, с. 121]. Открытость предоставляет возможность вступить в диалог. Поэтому подлинный диалог возможен только между открытыми личностями [Там же, с. 99]. Однако это не означает призыва «ко всеобщей открытости. Тот, кто может быть открытым с каждым прохожим, не обладает субстанцией, которая может быть утрачена. Но тот, кто не может быть непосредственным по отношению к каждому встречающемуся ему человеку, тщеславен в своем богатстве» [Там же, с. 110]. Применительно к участникам межкультурного диалога допустима интерпретация приведенной цитаты в терминах снобистского превосходства, свидетельствующего о пренебрежении возможностью участвовать в диалоге. Это одна крайность. Другой – является проявление всегдашней вины перед Другим и виновности даже в вине Другого (Э. Левинас),

что обязывает вспомнить «рабскую этику» Ф. Ницше ввиду самоочевидной смысловой близости. Безусловно, права устоявшаяся мудрость об истинности середины, исключающей крайности.

Межкультурный диалог рассматривается нами как доминирующий конструкт межкультурных коммуникаций, которые носят нелинейный характер. Во-первых, участники диалога находятся в неравных позициях в силу неравнозначной ценности культур, которые они представляют. Во- вторых, субъекты культуры находятся в ситуации поливариантного выбора предпочтений, в которых принятие решений о вступлении в диалог является нелинейной задачей. Межкультурная коммуникация также проявляет свою нелинейность в характере и содержании диалога. В частности, это обусловлено различным потенциалом культур, образующих коммуникативную среду и различными возможностями субъектов культуры по поддержанию диалога. Разумеется, речь идет об открытой индивидуальности, которая обладает аналитическим, интуитивным и духовным интеллектом, т. е. о субъекте культуры как многомерной личности. С ней не возникает проблем в конструировании межкультурного диалога. Однако в реальной коммуникации участвуют реальные люди, характеристики которых далеки от приведенных. В этом видится различие между целеориентированным и ценностно-ориентированным межкультурным обменом. Последний подключает духовные начала человека, которые определяют его способности к гармоничному сотворчеству в поликультурной среде. В данном контексте оптимально осуществлять межкультурные коммуникации, способствующие сохранению поликультурной среды, могут субъекты, обладающие синергийным мышлением (синергия с греч. – содействие, соучастие). Это совместное мышление людей, проявляющееся, в том числе, в межкультурных коммуникациях. Достижение синергийного мышления предполагает согласованность позиций и гармонизацию поликультурной среды.

В заключение кратких размышлений позволим следующее обобщение. Поликультурная среда динамична; ее развитие обеспечивает межкультурный диалог, выступающий в качестве способа саморазвития поликультурной среды. Предложенная формула конструирования диалога позволяет увеличить его продуктивный потенциал, в том числе на уровне коммуникативной активности субъектов культуры. Сохранению поликультурной среды способствует ее развитие, которое препятствует консервации и содействует ее открытости. Открытые системы, как правило, являются саморазвивающимися системами. Вне развития поликультурная среда обречена на деградацию.

Литература

1. Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика / Р. Барт. – М.: Прогресс; Универс. – 1994. – 456 с.

2. Бубер М. Диалог / М. Бубер // Бубер М. Два образа веры / М. Бубер. – М.: Республика, 1995. – С. 93–124.

3. Волкова М. В. Торжество постмодернизма и субъект культуры / М. В. Волкова, Л. Ю. Сироткин // Человек в мире культуры: исследования, прогнозы. – М.: ВИНИТИ, 2007. – С. 154–158.

4. Сироткин Л. Ю. Методологические основы исследования межкультурных коммуникаций в условиях поликультурной среды / Л. Ю. Сироткин // Проблемы межкультурных коммуникаций в содержании социогуманитарного образования, состояние, тенденции, перспективы / Науч. ред. Л. Е. Савич. – Казань: Изд-во КГУКИ, 2008. – Ч. 1. – С. 7–11.

5. Сироткин Л. Ю. К вопросу о методологических основаниях исследования межкультурных коммуникаций в условиях поликультурной среды / Л. Ю. Сироткин // Тюрко-славянский диалог культур и цивилизаций: история и современность / Науч. ред. Р. М. Валеев, Р. Р. Юсупов. – Казань: Изд-во КГУКИ, 2009. – Ч. 2. – С. 91–94.

6. Сироткин Л. Ю. Многомерная личность как субъект межкультурного диалога / Л. Ю. Сироткин // Вестник КазГУКИ. – 2012. – № 2. – С. 63–66.

7. Сироткин Л. Ю. Межкультурные коммуникации в поликультурной среде / Л. Ю. Сироткин // Вестник КазГУКИ. – 2016. – № 4. – С. 55–58.

УДК 81

М. Д. Стровский

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СРЕДНЕЙ И ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ КНР

Аннотация. В статье раскрываются особенности преподавания русского языка профессорско-преподавательскому составу КНР в Российской Федерации и особенности методики и подходов.

Ключевые слова: межкультурные коммуникации, двуязычный перевод, мастерство перевода.

M. D. Strovski

FEATURES OF THE METHODOLOGY OF TEACHING RUSSIAN TO TEACHERS OF SECONDARY AND HIGHER SCHOOLS OF CHINA

Annotation. The article covers special details of linguistics education in Russian of Chinese teachers and professors in the Russian Federation as well as approaches and methods

Keywords: intercultural communication, bilateral translation, art of translation.

Русский язык, на котором говорят не только в России, но и в странах бывшего СНГ, набирает в последнее время все большую популярность и среди учащихся зарубежных государств. Причин этому несколько, и они хорошо известны. Это и все возрастающая роль России в мире, популярность ряда русских брендов, становление новой русской государственности, личность национального лидера и пр. Впрочем, немалую роль здесь играет и прежняя тесная связь стран-участниц ВЭД, Варшавского договора, сохраненные тесные взаимоотношения между бывшими партнерами и союзниками. Одним из ключевых партнеров России ныне является Китайская Народная Республика (КНР), где русский язык традиционно изучает довольно большое количество молодых людей самых разных специальностей и направлений. Несмотря на то что, в отличие от эпохи СССР, русский язык не является первым по популярности языком среди учащихся в Поднебесной, он все так же входит в тройку самых востребованных языков и активно пропагандируется с учетом все возрастающего туристического потока в нашу страну туристов из Китая. Порукой тому и достаточно сильные экономические связи КНР и РФ, членство в совместных международных организациях, тесная дружба между президентом Путиным и Председателем КНР Си Цзиньпином. Одним словом, русский язык свои позиции среди молодых специалистов КНР не растерял, оставаясь востребованным предметом, объединяющим несколько специальностей: русский язык и литература, перевод и переводоведение, преподавание русского языка, межкультурная коммуникация и т.д.

Впрочем, темой данной работы стоит считать не подготовку молодых специалистов, а повышение квалификации уже имеющих высшее образование или даже научную степень бакалавра, магистра и доктора специалистов. К таким стоит отнести преподавателей средней школы, где русскому языку обучаются средние и старшие школьники, а также преподавателей высших учебных заведений, которые свое собственное образование получали зачастую довольно много лет назад, имеют немалый опыт работы с языком и в должности преподавателей и как переводчики, гиды, ассистенты и пр. Многие из них много раз бывали в России, стажировались здесь по линии министерства образования и культуры.

Несмотря на наличие ряда крупных центров изучения русского языка на территории КНР (Пекинский университет, Пекинский университет языка и культуры, Шанхайский университет, Сианьский педагогический университет), разумно предположить, что без зарубежной стажировки в специализированном учебном заведении на территории нашей страны говорить о полноценной подготовке специалистов-русистов не представляется возможным. Ситуация стандартна и для любого другого иностранного языка. Лишь попадание в языковую среду и пребывание в ней длительное время является достаточной проверкой собственных знаний и навыков. Для сравнения: отечественные китаисты отправляются на стажировку в КНР, как правило, на рубеже 2–3 курса и пребывают там около года, изучая не только сам язык, но и культуру. Аналогично действует и китайская сторона, направляя в Россию своих специалистов сроком на 10–12 месяцев.

Следует, впрочем, оговориться и отметить, что стажировка профессорско-преподавательского состава (ППС) КНР на территории РФ имеет ряд важных особенностей, о которых следует упомянуть еще до дискуссии о методиках и непосредственно преподавании русского.

Во-первых, приемом ППС КНР занимается в нашей стране непосредственно министерство образования РФ и Россотрудничество, а принимающей организацией выступает флагман славистики и русского языка – Государственный институт русского языка имени А. С. Пушкина. Это особое учебное заведение было образовано еще в советское время в качестве специализированного ВУЗа, где качественное лингвистическое образование могли бы получить выходцы из ближнего и дальнего зарубежья, в частности, представители стран из соцлагеря (Куба, Монголия, Вьетнам). Ныне в стенах института числится достаточно большое количество представителей самых разных стран, включая и 13 групп из КНР, причем благодаря стараниям автора первоначально слитые воедино преподаватели школы, ВУЗа и бакалавры были разделены в рамках изучения такого предмета, как мастерство перевода. Со стороны же КНР отбором специалистов занимается министерство образования, которое на момент стажировки сохраняет за обучающимися оклады и надбавки, что, само по себе, определяет заинтересованность китайской стороны в переподготовке специалистов, которые проходят первоначальный строгий отбор для отправки в Россию.

Во-вторых, обучение людей, обладающих научными степенями или находящимися в возрасте, превышающем возраст наставника, также является специфической особенностью данного учебного процесса. Сама по себе преподавательская работа предполагает наличие четкой субординации между обучаемым и наставником, который, как правило, старше по возрасту. Здесь же автор работы вынужден находиться в

аудитории с лицами, которые вышли из стен ВУЗа еще до его рождения(!), а это требует не столько выдержки и такта, но и умения строить урок с учетом возрастной специфики. Так, во время занятий полностью исключаются глаголы в повелительном наклонении, повышение голоса, открытое проявление недовольства, что нередко имеет место в ходе обучения обычных студентов.

В-третьих, и это самое важное, преподавание ведется на смеси русского и китайского языков, часто теоретическая часть объясняется исключительно на китайском, что требует от преподавателя существенных теоретических и практических знаний и навыков в области китайского языка. Этот же фактор влияет и на выбор учебников, материалов, домашних заданий и, наконец, тематики работы на уроке.

В силу того, что полностью укомплектованные китайцами группы русистов – явление крайне редкое и по сути ограничивается работой в ГИРЯ им. А. С. Пушкина, автор, что называется, подводил теоретическую часть в своей работе, проводя, как это ныне модно говорить, «разведку боем», осуществляя обучение ППС КНР методом проб и ошибок.

Следует сразу отметить, что, хотя программа учебного курса и включала разнообразную учебную литературу, автор остановился на двух учебниках, по которым занимался еще будучи студентом ИСАА при МГУ: «Общественно-политический перевод» под редакцией И. Войцехович и А. Кондрашевского, а также «Учебник делового китайского» за авторством того же А. Ф. Кондрашевского и его супруги, действующего переводчика-синхрониста и талантливого педагога Г. Я. Дашевской. Особенностью же работы с этими учебниками следует признать интуитивный отбор «нужных» и «ненужных» уроков, а также дополнительный материал в виде статей не только из отечественных газет, но и из китайской прессы. Урок неизменно строится по следующему плану:

1. Опрос студентов об интересных новостях за неделю. Предполагается, что за неделю студент должен посмотреть телевизор, вырезать интересную статью, ознакомиться и быть в состоянии ее пересказать.

2. Чтение текста урока. В силу значительного объема уроков это чтение разбивается на перевод и пересказ, с последующим воспроизведением ситуативных заданий в группе уже на русском языке.

3. Обсуждение открытых вопросов общественной тематики на основе прочитанного с последующим изложением собственного мнения.

4. Перевод статьи «с листа» с китайского на русский.

Общей же отличительной чертой всего процесса обучения стоит признать факт «нетрадиционного» применения учебников, первоначально подготовленных для отечественных китаистов, однако применяемых «задом наперед», то есть для тренировки перевода с китайского на русский. В этом контексте как раз и следует отметить преимущество уже изученных ранее книг и учебников. Для работы с аудиторией дополнительного знакомства с книгой не требуется. Уроки, тематика и упражнения автором изучены ранее, хорошо известна лексика, грамматика, комментарии. Для китайских же преподавателей общественно-политическая риторика часто в новинку, однако они понимают важность этой направленности, поскольку именно общественно-политический перевод служит источником заработка для их подопечных, студентов и выпускников, которые в большом количестве идут на работу в коммерческие структуры, где требуется не знакомство с лирикой Лермонтова или Фета, а умение отличать ВВП от ВНП и однопалатный парламент от двухпалатного.

Помимо явной практической направленности данная методика отличается и определенной унификацией, поскольку, несмотря на различный уровень языковой подготовки (ВУЗовские преподаватели говорят на русском несомненно лучше школьных и лучше ориентируются в двуязычных переводах), терминология экономики, права, политики относительно понятна всем и не требует глубоких знаний, в то время как теоретическое языкознание, литературоведение, лингвистика и пр., то есть предметы, которые иностранные русисты также изучают, у многих из них вызывает полное непонимание, отчасти из-за нехватки теоретической подготовки, но, в том числе, из-за неспособности многих преподавателей учитывать, что их обыкновенный стиль преподавания не всегда понятен китайцам, которые испытывают трудности с восприятием на слух русского языка.

Постоянные отсылки к китайской действительности, сравнение образа жизни россиян и китайцев, политических систем, привычек, норм, хобби и уклада позволяют не только сделать обстановку в аудитории более свободной и понятной, но и «разговорить» аудиторию, наладить присутствующих на ровный, рабочий лад. Люди говорят о новом, ранее незнакомом, отталкиваясь от «старого», что заметно повышает их способности излагать свои мысли на иностранном языке.

Особенностью преподавания русского языка китайским преподавателям, как уже говорилось ранее, является активное употребление китайского языка. На сегодняшний день в нашей стране такие случаи носят, увы, пока единичный характер, хотя именно переводчики могли бы активнее привлекаться к данной деятельности, поскольку именно работа со сложными текстами, требующими хорошего знания как родного, так и иностранного, способствует лучшему изучению тонкостей перевода. Остается сожалеть, что для китайских коллег в России пока созданы не все возможности для дальнейшего совершенствования изучения русского. Определенной проблемой следует признать и частую неспособность русских преподавателей адаптироваться под китайский контингент, недостаточное владение страноведческими и национально-

психологическими знаниями, связанными именно с представителями КНР. Надеюсь, что по мере укрепления двусторонних отношений между нашими странами данные недочеты будут постепенно устраняться.

Следует признать, что уровень письменного перевода китайских коллег часто выше, нежели навыки устной речи. Аналогичную тенденцию можно было видеть в советское время у многих отечественных переводчиков, прекрасно владевших письменным языком, но страдавших от недостаточной практики устной речи. Несмотря на работу с русским языком, многие китайские коллеги говорят плохо, не имеют навыков аудирования, плохо воспринимают речь на слух, ошибаются при изложении своих мыслей. Для решения этого вопроса более половины урока посвящается диалогической и монологической речи, свободному изложению своих мыслей на бытовые, относительно несложные темы, злободневные проблемы. Со временем речь становится более богатой и разнообразной.

Указанные методики лишь часть от применяемых автором на занятиях и практических семинарах. Следует отметить, что процесс обобщения и систематизации преподавательской работы с китайскими ППС будет впоследствии продолжен и освещен отдельной статьей.

Литература

1. Войцехович И. В., Кондрашевский А. Ф. Общественно-политический перевод. Начальный курс. – М.: Муравей, 2002.
2. Дашевская Г. Я., Кондрашевский А. Ф. Китайский язык для делового общения. – М.: ВКН, 2016.

УДК 811.161.1’373.215(470.11)

О. А. Теуш

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ОБОЗНАЧЕНИЯХ ЛОКУСОВ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ ДИАЛЕКТНОЙ ЛЕКСИКИ ЕВРОПЕЙСКОГО СЕВЕРА РОССИИ)

Аннотация. Статья посвящена заимствованным лексемам диалектов Европейского севера России, номинирующим локусы сельскохозяйственной деятельности. Весь выявленный комплекс слов анализируется с точки зрения происхождения лексем и их семантических связей. Определяются языки-источники и заимствования.

Ключевые слова: лексема, семантика, значение, заимствование, русский язык.

O. A. Teush

MULTICULTURAL INTERACTION IN DESIGNATIONS OF AGRICULTURAL ACTIVITY LOCI (BY THE MATERIAL OF DIALECT VOCABULARY OF THE EUROPEAN NORTH OF RUSSIA)

Annotation. The article is devoted to borrowed lexemes of dialects of the European North of Russia, nominating loci of agricultural activity. All of the identified set of words are analysed from the point of view of the origin of the lexemes and their semantic relations. Languages-sources of borrowing are determined.

Keywords: lexeme, semantics, meaning, borrowing, Russian language.

Земледелие на Европейском севере России в подсечной форме появляется задолго до прихода русского населения, в первой половине I тысячелетия н. э. местное финно-угорское население начинает переход к пахотной обработке подсеки [33, с. 220]. В лексике говоров Европейского севера России обнаруживается значительное количество прибалтийско-финских и саамских заимствований, обозначающих географические объекты, задействованные в сельскохозяйственной деятельности.

В значении ‘сенокосное место’ отмечено *ба́термала* (Арх.: Холм.) [15]. Первая часть лексемы *батер-* интерпретируется из приб.-фин., ср. фин. *patero* ‘небольшое круглое углубление или яма’, ‘небольшое лесное озеро’, карел. *patero, paduro* ‘небольшое углубление, яма’ [53, т. 3, с. 502; 54, т. 2, с. 322]. Вторая часть сложения сопоставима с фин. *malo* ‘край, сторона, бок’, ‘залив, берег’ (ср., *rantamalo* ‘небольшой морской залив’), карел. *malo* ‘низкая (вода)’, эст. *mala* ‘песчаный берег моря’, < балт., ср. лит. *malá* ‘земля; край’, латыш. *mala* ‘край; берег’ [54, т. 2, с. 144]. Для русской лексемы нужно реконструировать исходное значение ‘берег небольшого лесного озера’.

Для лексемы *вира́нда* значение ‘распаханное на месте, где был лес, поле’ (Арх.: Кем.) [32, с. 18] нужно считать вторичным, ср. *вира́нда* ‘куча приготовленного для сжигания выкорчеванного кустарника’ (Арх.: Он., Плес., Прим.) [3, т. 4, с. 104], (Арх.: Карг., Он.; Карел.: Медв.) [37, т. 1, с. 201], ‘нарубленный сухой хворост’ (Арх.: Он.) [32, с. 18], ‘костер из валежника’ (Арх.: Он.) [15], *вера́нда* ‘куча хвороста, сучьев, предназначенная для сожжения на участке, освобожденном от леса’ (Арх.: Карг., Прим.) [15], (Арх.: Он., Плес., Прим.) [3, т. 3, с. 102–103], *выра́нда* ‘большая куча веток, сучьев и т. п., предназначенная для сжигания на участке, очищенном от леса под пашню’ (Арх.: Нянд.) [3, т. 8, с. 133], (Олон.) [18, с. 13], *вы́рында* ‘куча хвороста’

(Олон.) [18, с. 13], ‘лежанка из веток’ (Помор.) [29, с. 50], *бора́нда* ‘куча хвороста, предназначенная для сожжения’ (Арх.: Нянд.) [3, т. 2, с. 74], < приб.-фин., ср. люд. *verand*, мн. ч. *verandod* ‘куча хвороста в поле’ [43, т. 1, с. 319], вепс. *verand, veraŋg* ‘костер при сжигании подсеки’ [10, с. 624].

Обратные семантические связи представлены в семантике лексемы *вира́ш* ‘участок леса, выжигаемый под пашню’ (Арх.: Карг.) [15], ср. *вира́ш* ‘куча приготовленного для сжигания выкорчеванного кустарника’ (Арх.: Плес.) [3, т. 4, с. 104]. Лексема заимствована из карельского языка, ср. карел. ливв. *vierroš* ‘подсечная и выжженная земля’, производное от *vierteä* ‘выжигать подсеку’[53, т. 6, с. 130]

Наименование *во́йва* ‘сенокос у моря’ (Карел.: Белом.) [37, т. 1, с. 220] находит соответствие в фин. *voivus* – производном от *voipua* ‘обессилеть, ослабеть’[53, т. 6, с. 1804]. Исходным значением нужно считать ‘истощенная земля’.

Только Г. Куликовский приводит *гу́межи* ‘поле’ (Олон.: Петр.) [18, с. 17], которое интерпретируется из вепс. *houmeh*, мн. ч. *houmhed* ‘участок, расчищенный под пашню’ [43, т. 1, с. 475].

В русских диалектах Карелии отмечено *кави́на* ‘участок для покоса’ (Карел.: Сегеж.) [37, т. 2, с. 309], семантика которого вторична к *кави́на* ‘кол, жердь или бревно, вбитые в землю’ (Ленингр.: Волх.) [37, т. 2, с. 309], производному от *ка́ва* ‘кол, жердь или бревно, вбитые в землю’ (Арх.: Он.; Ленингр.: Подп.) [37, т. 2, с. 308], ‘кол, служащий границей участка’ (Влг.: Кир.) [37, т. 2, с. 308] (< приб.-фин., ср. вепс. *kavi*, люд. *kuavi* ‘кол’ [43, т. 2, с. 147], вепс. *kava, kavi* ‘кол (в том числе кол, к которому привязывают лодку)’ [10, с. 189], карел. *kuavi* ‘вбитый в землю кол, к которому привязывают лодку, плот’ [35, с. 159], фин. *kaavi* ‘стоячая соединяющая свая или шест, который привязывается (например, прикрепляющей веревкой лошади или рыболовной ловушки)’ [54, т. 1, с. 269], фин. *kaavi* ‘стоячий соединяющий шест, к которому, например, привязывается прикрепляющая веревка лошади’, ливв. *kuavi* ‘стоячий шест для вытягивания’, люд. *kuavi* ‘вбитый в землю кол, к которому крепится веревка невода’, вепс. *kavi* ‘шест, веха, вешка’, ‘вешалка для одежды’ [53, т. 1, с. 137]). Близко по внутренней форме *пано́к* ‘короткий земельный участок, не подлежащий делению’ (Вят.) [11, с. 109], <мар. с.-зап. *панга* ‘палочка’[22, с. 408] с адаптацией по роду и оглушением конечного согласного. Мотивация наименования может быть двупланова, палочкой, воткнутой в землю, обозначали границу участка; палкой определенной длины земельный надел измеряли (ср., русск. *па́лка* ‘единица измерения земельного надела, площади’ (Твер.), ‘участок земли в одну сажень ширины’ (Калин.), ‘участок земли’ (Киров.: Новг.) [38, т. 25, с. 173]).

От глагола *ка́рзать* ‘обрубать сучья, снимать кору у поваленного дерева’ (Арх.: В.-Т., Карг., Кон., Леш., Мез., Нянд., Плес., Холм.; Влг.: Баб., Бел., Ваш., Выт., Кир., Хар.) [15] (< приб.-фин., ср. фин. *karsia* ‘обрубать (сучья)’ [4, с. 201], ‘обрубать, обрезать (сучья)’, карел. *karži-, karšie*, ливв. *karzi-*, люд. *karžida*, вепс. *kaŕšta*, водск. *karsia(karzin)*, эст. диал. *kartsida* ‘обрубать (сучья)’ [53, т. 1, с. 165; 54, т. 1, с. 317], вепс. *karst´ä, kaŕšta* ‘обрубать сучья’, *karzmätapu* ‘дерево с необрубленными сучьями’ [10, с. 182]) образовано *ка́рзаник* ‘прорубленная в лесу дорога для вывоза хлеба с подсечных нив’ (Олон.) [18, с. 146]. Этимология предложена в [49, с. 108; 43, т. 2, с. 199].

Лексема *ка́ска* ‘срубленный для пожоги лес, подсека’ (Олон.) [18, с. 34], (Помор.) [29, с. 67] (< приб.-фин., ср. карел. *kaski, kaški*, ливв. *kaski* ‘подсека, пожог’, *kaskez, kaskes* ‘поросшее молодым лиственным (березовым) лесом место, пригодное для подсеки или бывшее под подсекой’, люд. *kask(i), kaśk, kašk* ‘подсека (до выжига)’, *kases, kaskes* ‘бывшая подсека, поросшая кустарником’, вепс. *kaśk* ‘подсека’, *kaskez* ‘молодой смешанный лес’, фин. *kaski* ‘сваленный и сожженный (лиственный) лес, подсека, пожог’, ‘поляна на месте бывшего пожога’, ‘молодой лиственный лес’, ‘молодая береза’ [53, т. 1, с. 168; 54, т. 1, с. 323; 21, с. 37]) в современных диалектах утрачивает исходную семантику и отмечается только в значении ‘лесное пастбище’ (Арх.: Пин.) [15]. Этимология слова разрабатывалась в [49, с. 109; 43, т. 2, с. 206; 24, с. 360].

Метонимично к *ке́гра, ке́рга* ‘крутой поворот, изгиб, излучина реки’ (Арх.: В.-Т.) [15] (< приб.-фин., ср. фин. *käyrä* ‘кривой, искривленный, изогнутый’, карел. *käkrä, kägrä* ‘то же’ [53, т. 2, с. 264; 54, т. 1, с. 482]) севернорусское *ке́рга* ‘ сенокосная земля, расположенная в крутой излучине реки’ (Арх.: В.-Т.) [15], *ке́ргишка* ‘то же’ (Арх.: В.-Т.) [15].

Лексема *кере́ндус* ‘поле на склоне холма’ (Арх.: Холм.) [15] (ср. *керё́ндус* ‘заболоченное место в лесу или на покосе’ (Арх.: Холм.) [15], ‘непроходимое болото’ (Арх.: Холм.) [15]) отражает производную основу **kierent-/*tierent-*, сопоставимую с фин. *tieranne* ‘невыгоревшее место на подсеке’ [53, т. 5, с. 1284; 54, т. 3, с. 289], производном от фин. *tiera, tiero* ‘невыгоревшее место на подсеке’, ‘незасеянный, невспаханный или заросший участок поля’, ‘клочок поля’, *tiere* ‘невыгоревшее место на подсеке’, ср. карел. ливв. *kiero, tiero, t’iero* ‘невыгоревшее место на подсеке’, ‘небольшой участок земли’, ‘открытое место’, [53, т. 5, с. 1284; 54, т. 3, с. 289].

Только Г. Куликовский приводит *китови́на* ‘оставленная, брошенная подсека, уже поросшая лесом’, ‘во второй раз засеянная подсека’ (Олон.) [18, с. 35, 37], возводимое к приб.-фин., ср. фин. *kytö* ‘площадь, очищенная от леса’[49, с. 119; 43, т. 2, с. 241], карел. *kütö* ‘подсека или пашня на болотистом месте’[21, с. 48].

Севернорусское *ко́рба* ‘покос на участке, расчищенном от леса’ (Арх.: Он.; Влг.: Выт.) [15], имеющее производные с более узким вокализмом корня (*курба́жина* (Влг.: Ваш.), *курба́жинка* (Влг.: Ваш.), *ку́рбать* (Влг.: Баб.), *курба́шина* (Влг.: Ваш.) [15]) может быть интерпретировано на основе саам. кольск.,

лул. *kuor´pa* ‘выжженная земля’, ин., кольск., лул., норв. *guorˈbat* ‘опалиться, обжечься’, ин., кольск. *guorˈbâdit* ‘обжечься’ [54, т. 1, с. 408]. Этимологическим омонимом является *ко́рба* ‘грядка, густо засаженная овощами’ (Ленингр.: Подп.) [37, т. 2, с. 420], < саам. или приб.-фин., ср. сонг. *kur̥̀ppᴱ*, лат. *kor̀ˈppa*, терск. *kur̥̄ˈpɛ* (основа косвенных падежей *kor̀ˈpp-*) ‘морщина, складка’ [48, т. 1, с. 181], фин. *kurppa* ‘горб’, *kurpakas* ‘горбатый’ [SKES 2, 246], фин. *kurppu* ‘морщина, складка’, *kurppuinen* ‘морщинистый, сморщенный’, карел. *kurppu* ‘морщина, складка’, вепс. *kurp* ‘то же’ [54, т. 1, с. 450].

Обратным заимствованием из прибалтийско-финских языков, на что указывает начальный *к-* в соответствии с русским *г-* является *коре́лка* ‘сенокос на выгоревшем месте’ (Арх.: Холм.) [15], ср. *горе́лка* ‘выжженное место в лесу’ (Карел.: Белом., Кем.) [37, т. 1, с. 369]. Передача русских звонких согласных глухими при заимствовании типична для прибалтийско-финских языков, ср. фин. *kornitsa*, карел. *kornittša* ‘комната для гостей’ [54, т. 1, с. 404], < русск. *го́рница* ‘комната (первоначально в верхнем этаже)’, ‘чистая половина крестьянской избы’ [40, с. 163].

Локативная семантика лексемы *ку́ла* ‘невыкошенный участок’ (Влг.: Вож.) [15] вторична к *ку́ла* ‘нескошенная прошлогодняя трава, перезимовавшая на покосе’ (Арх.: Карг., Нянд., Плес.; Влг.: Бел., Вож., Выт., Кир., У-Куб.) [15], < приб.-фин., ср. фин. *kulo* ‘прошлогодняя сухая (нескошенная) трава’, *kuloniitty* ‘каждый второй год скашиваемый луг’, карел. ливв. *kulo*, люд. *kulo* ‘засохшая прошлогодняя трава’, *kulohein* ‘с прошлого года оставшаяся незаготовленной трава’, водск. *kuло, kuлoeinä*, эст. *kulu*, юж. *kulo*, лив. *ku’l, ku’llàina* ‘засохшая прошлогодняя трава’ [53, т. 1, с. 234–235; 54, т. 1, с. 431–432], вепс. *kuло* ‘прошлогодняя трава’, *kuloituda* ‘высохнуть на корню (о траве)’, *kuли* ‘поношенный, изношенный, старый’ [10, с. 244]. Этимология предложена в [49, с. 140; 43, т. 2, с. 408].

От приб.-фин. **kunta-*, с которым связано фин. диал. *kuntia* ‘брать, хватать’ производны фин. *kunne*, род. п. *kunteen* ‘ложбина, которая формируется, например, при сжатии веревки рукой’, ‘вмятина на железном листе’, ‘ударом молотка сделанная выемка в дереве’ [53, т. 2, с. 238]. С тем же корнем нужно сопоставлять *кундю́к* ‘узкое место на покосе, угол’ (Мурм.: Тер.) [37, т. 3, с. 58] при восстановлении семантики ‘пространство, охваченное действием’.

Прибалтийско-финского происхождения, ср. фин. *kurttu* ‘морщина, морщинка, складка’, *kurttupintainen* ‘шероховатый, морщинистый, неровный’ [4, 280], фин. *kurttu, kurtti* ‘морщина, складка’, *kyrtty* ‘то же’, карел. *kurttša, kurttšu* ‘то же’, эст. *kurd, kord, kurts* ‘то же’ [53, т. 1, с. 247; 54, т. 1, с. 451] севернорусское *курта́га* ‘лесная сенокосная поляна’ (Арх.: Карг.) [15], *курта́жина* то же’ (Влг.: Кир.) [15], *курта́жка* ‘то же’ (Влг.: У.-Куб.) [15], *курта́шечка* ‘участок луга’ (Влг.: У.-Куб.) [34, т. 4, с. 23]. Фонетически сходные *курча́жина* ‘лесная поляна, пригодная или специально расчищенная для сенокоса’ (Арх.: Котл.) [15], *курша́шечка* ‘то же’ (Арх.: Вил.) [15] имеют саамские или волжско-финские истоки, ср., саам. нот. *kurč*, терск. *kur̥̄ˈt̀ˈšɛ* ‘маленький, узкий’ [48, т. 1, с. 182] или морд. эрз. *курч-карч* ‘сучья’, *пурнамс курчт-карчт* ‘собрать сучья’ [46, с. 318].

Наименование большой полосы на поле *ла́нбок ла́нбуг, ла́нбук* (Арх.: Шенк.) следует возводить к фин. диал. *lanbodi, landbodi* ‘арендованный земельный участок’ [53, т. 2, с. 274; 54, т. 2, с. 43]. Контексты показывают, что исследуемое слово называет участок поля, который, вероятно, выделялся одному владельцу: *«На всём поле ланбуки»* (Шенк., д. Раковская), *«Ланбуг – это считается большое поле, большая площадь на большом ланбуге»* (Шенк., д. Поташевская). Результатом ассимиляции в группе *–нб-* является *ла́ндук* ‘клин поля, прилегающий к широкой распаханной полосе’ (Арх.: Шенк.) [15].

Синонимично *ла́стега* ‘полоса, участок пахотной земли, количеством которых определяется душевой надел’ (Олон.) [18, с. 48], *ла́стежка* ‘то же’ (Олон.) [18, с. 48] прибалтийско-финского происхождения, ср. фин. *lasta*, карел. *lašta* ‘полоса покоса’ [53, т. 2, с. 278-279; 54, т. 2, с. 50]. Этимология предложена в [49, с. 150].

Фонетически близкие *ла́фта* ‘рукав пожни’ (Арх.: Мез.) [15], *лафта́к* ‘небольшой лужок среди кустов, сенокосная поляна’ (Влг.: В.-Уст.) [15], *лафта́к* ‘небольшой участок луга, поля, покоса’ (Влг.: Нюкс.) [15], (Влг.: В.-Уст.) [34, т. 4, с. 33], *лафта́ць* ‘то же’ (Помор.) [29, с. 75], *лафты́к* ‘то же’ (Арх.: Вель.; Влг.: Сямж.) [15], *ловтачо́к, ловтычо́к* ‘небольшой лужок среди кустов, сенокосная поляна’ (Арх.: Вель.) [15], *ловты́к* ‘то же’ (Арх.: Вель.) [15], *лофта́к, лофтачо́к* ‘то же’ (Влг.: В.-Уст.), *лофты́шка* ‘то же’ (Влг.: У-Куб.), *ла́фтега* ‘то же’ (Влг.: Сок.) [15], *лафте́ечка* ‘то же’ (Влг.: Гряз.; Яр.: Люб.) [15], (Костр.: Буйск.) [47, т. 5, с. 122], *лафте́йка* ‘то же’ (Влг.: Гряз.; Костр.: Макар.; Яр.: Люб.) [15], (Влг.: М.-Реч.) [34, т. 4, с. 33], (Яр.: Люб.) [47, т. 5, с. 122], *лафты́га* ‘то же’ (Влг.: М.-Реч., Сок.) [15], *лафты́жка* ‘то же’ (Влг.: М.-Реч., Сок., Сямж.) [15], (Влг.: Сок.) [34, т. 4, с. 33], *лафты́шечка* ‘то же’ (Влг.: Сок.) [15], *лафты́шка* ‘то же’ (Влг.: М.-Реч., Сок.) [15], *лафте́я* ‘небольшой лужок среди кустов, сенокосная поляна’ (Костр.: Буйск.) [47, т. 5, с. 122], *лафтея́* ‘то же’ (Влг.: Гряз.; Костр.: Макар.; Яр.: Люб.) [15], *лафте́я* ‘небольшой участок луга, поля, покоса’ (Влг.: Гряз.) [15], ‘кочка на покосе’ (Влг.: Гряз.) [15], *лафтея́* ‘незасаженный участок огорода’ (Влг.: Гряз.) [15], *лафтачо́к* ‘часть огорода’ (Мурм.: Тер.) [37, т. 3, с. 102], *лофты́жка* ‘участок поля среди кустов’ (Влг.: У.-Куб.) [15], *лофта́к* ‘оставленный нескошенным участок покоса’ (Влг.: В.-Уст.) [15], *лофтачо́к* ‘то же’ (Влг.: В.-Уст.) [15] имеют иное происхождение. С учетом диалектного перехода *ў>в* (*ф*) в позиции перед согласным источник заимствования следует усматривать в приб.-фин., ср. фин. *laukea* ‘открытый’, ‘отлогий, пологий’, *lauka* ‘низкий берег’, эст. *lauge*

‘наклонный, покатый, пологий, отлогий’, ‘ровный’, *laug*, род. п. *lau* ‘то же’, *lauk*, род. п. *laugu* ‘мель, отмель’, фин. *laukku* ‘открытое место в поле или в лесу’, *laukama* ‘пустое пространство в поле’, вепс. *loukuz* ‘часть поля или луга’, эст. *laugas*, род. п. *lauka* ‘голое, чистое место в поле’ [53, т. 2, с. 281; 54, т. 2, с. 53]. Семантический компонент ‘небольшой’ появился на русской почве и выражен в суффиксальном оформлении лексем. Мена *к*/*т* – результат диссимиляции.

Иной внутрисловный консонантизм отражен в *ла́хта* ‘сенокосная пожня, вдающаяся в лес’ (Арх.: Карг., Леш., Мез., Прим.) [15], *лахе́ечка* ‘то же’ (Костр.: Макар.) [15], *ла́хотка* ‘то же’ (Арх.: Мез.) [15], *ла́хтина* ‘то же’ (Арх.: Карг., Леш., Мез., Прим.) [15], *лахти́на* ‘то же’ (Арх.: Вин.) [15], *лахти́чка* ‘то же’ (Арх.: Мез.) [15], *лохти́ночка* ‘небольшое поле в лесу’ (Влг.: Чаг.) [15], *ла́хта* ‘недокошенный участок покоса’ (Арх.: Мез.) [15], *лахтари́нка* ‘то же’ (Арх.: Вин.) [15], *лахтори́на* ‘то же’ (Арх.: Вин.) [15], *лахтори́нка* ‘то же’ (Арх.: Вин.) [15], *лохта́к* ‘то же’ (Влг.: К.-Г.) [15], *лахта́к* ‘небольшой участок поля, покоса’ (Арх.: Котл.; Влг.: К.-Г.) [15], *лахтачо́к* ‘то же’ (Арх.: Котл.; Влг.: В.-Уст., К.-Г.) [15], *лахтуши́нка* ‘то же’ (Влг.: К.-Г.) [15], *лахтари́нка* ‘небольшая пожня’ (Арх.: Вин.) [15], *лахти́на* ‘большое ровное поле’ (Новг., Чуд.) [37, т. 3, с. 102], *лахти́на* ‘участок поля, пожни’ (Арх.: Вин.; Влг.: Хар.) [15], *лахти́нка* ‘то же’ (Арх.: Вин.) [15], *лахти́нка* ‘небольшая заболоченная пожня’ (Влг.: К.-Г.) [15]. При учете широкого распространения *ла́хта* ‘небольшой мелководный морской залив’ (Арх.: Арх.) [31, с. 102; 32, с. 82], (Сев.) [6, т. 2, с. 240], (Олон.) [18, с. 48], (Помор.) [29, с. 75; 5, с. 292], ‘залив в реке или озере’ (Арх.: Карг., Кон., Леш., Мез., Он., Пин., Плес., Прим., С.-Дв., Холм.; Влг.: Выт., Сок., У.-Куб.), *лахта́* ‘то же’ (Арх.: Карг., Кон., Леш.; Влг.: Вож., Выт., Кир.) [15], *ло́хта* ‘то же’ (Арх.: Кон, Холм; Влг.: Бел., Вож., Кир.) [15]< приб.-фин. или саам., ср. фин. *lahti* ‘бухта, залив’, карел. *laksi*, *lakši* ‘залив’, ливв. *lahti*, люд. *laht*, *lahtî*, вепс. *laht*, водск. *lahti*, эст. *189urk* ‘залив’ [53, т. 2, с. 269; 54, т. 2, с. 36; 52, с. 70], вепс. *laht* ‘залив’, ‘заболоченная часть озера’, ‘низкий берег озера или реки, заливаемый водой во время половодья’ [10, с. 271], карел. *lahti* ‘залив’ [35, с. 176], саам. патс. *laχták* ‘затянутая льдом прорубь’ [2, с. 354], саам. лул. *luokta*, норв. *luoktâ*, ин. *luoht*, кильд. *lūht*, прасаам. **lōktę* [53, т. 2, с. 267] ~ мар. *la·ksə*, *laksik* ‘яма, углубление’, *laksa·ka* ‘долина, низменность’, *laksi·kä* ‘маленькая долина’ [53, т. 2, с. 267]. Поскольку колебание*а*/*о* в первом слоге в большинстве рассматриваемых лексем происходит в безударной позиции и может объясняться гиперкорректным оканьем установление конкретного языка-источника заимствования затруднительно. Этимология разработана в [49, с. 151; 43, т. 2, с. 467; 25, с. 198-199].

Сельскохозяйственная семантика лексем *лачу́га*, *лачу́жка* ‘небольшой заброшенный сенокосный участок’ (Влг.: Выт.) [15], *лачу́га* ‘сенокосный участок в лесу, на поляне’ (Арх.: Карг.) [37, т. 3, с. 102], *лачу́жка* ‘то же’ (Влг.: Ник.) [34, т. 4, с. 33], (Костр.: Нейск.) [15] вторична к *лачу́га* ‘яма с водой, лужа’ (Влг.: Выт.), *лачу́жка* ‘то же’ (Влг.: Выт.), которые < саам. нот. *lašk*^{A} ‘гнилой’ [48, т. 1, с. 197], кольск. *lǎšk*^{A} ‘гнилой’ [53, т. 2, с. 269; 54, т. 2, с. 35]. Соответствие *š* ~ *č* свидетельствует о специфике саамских диалектов – источников заимствования.

Диалектное колебание *’a*/*e*/*u* не позволяет установить исходный вариант корня для комплекса лексем, обозначающих небольшие участки сенокосной или пахотной земли, *лепа́к* ‘небольшой участок поля, покоса’ (Арх.: Кон., Холм.; Влг.: Вож., Кир., Хар.) [15], *лепачо́к* ‘то же’ (Арх.: Карг., Кон., Нянд.; Влг.: Хар.) [15], *ле́пень* ‘то же’ (Арх.: Вель.) [15], *лепе́нь* ‘то же’ (Арх.: Вель., Вин., В.-Т., Уст., Шенк.) [15], *лепенёк* ‘то же’ (Арх.: Уст.) [15], *липачо́к* ‘то же’ (Арх.: Кон.) [15], *липи́шечка* ‘то же’ (Влг.: Хар.) [15], *липя́к* ‘то же’ (Арх.: Плес.) [15], *липячо́к* ‘то же’ (Арх.: Плес.) [15], *ляпа́к* ‘небольшой участок, полоска земли’ (Арх.: Карг., Кон., Нянд., Плес.; Влг.: Ваш., Кир.) [15], (Арх.: Карг., Плес.) [37, т. 3, с. 178-179], (Арх.: Вель.) [34, т. 4, с. 64], *ляпачо́к* ‘то же’ (Арх.: Он., Плес.; Влг.: Кир.) [15], (Арх.: Карг., Он.; Влг.: Кир.; Карел.: Пудож; Ленингр.: Подп.) [37, т. 3, с. 180], *ляпашо́к* ‘то же’ (Влг.: Кир.) [15], *ляпешо́к* ‘то же’ (Арх.: Вель.) [15], *ляпо́к* ‘то же’ (Влг.: Ваш., Вож.) [15], *ля́пушек* ‘то же’ (Костр.: Макар.) [15], *ля́пыш* ‘то же’ (Костр.: Мант.) [15], *ляпы́шка* ‘то же’ (Арх.: Кон.) [15], *ляпу́шка* ‘небольшой участок сенокосного угодья’ (Влг.: Сямж.) [34, т. 4, с. 65], *лепя́к* ‘небольшой покос’ (Влг.: Влгд., Хар.) [15], *липи́га* ‘покос, заходящий в лес’ (Арх.: Кон.) [15], *липи́га* ‘недокошенный или недопаханный участок земли’ (Арх.: Кон.) [15], *липи́жечка* ‘то же’ (Арх.: Кон.) [15], *ляпи́га* ‘маленький участок луга’ (Влг.: Сямж., Хар.) [34, т. 4, с. 64], ‘небольшой участок, полоска земли’ (Влг.: Вож.) [15], *ляпи́жка* ‘небольшой участок, полоска земли’ (Влг.: Вож.) [15], *ляпи́шечка* ‘то же’ (Арх.: Кон.) [15], *ляпи́шка* ‘то же’ (Арх.: Кон.; Влг.: Вож.) [15], *лепи́га* ‘небольшой покос’ (Влг.: Вож.) [15], *лепи́жка* ‘то же’ (Арх.: Кон.; Влг.: Вож.) [15].

Источник лексем с огласовкой *-и-* можно усматривать в приб.-фин., ср. фин. *lippu* ‘кусок’, эст. *lipp* ‘то же’, фин. *lippa* ‘выступающий, выдающийся, торчащий’ [53, т. 2, с. 298; 54, т. 2, с. 81], или же в приб.-фин. или саам., ср. фин. *liepe*, *lieppi*, *lieppä* ‘нижний край, подол’, вепс. *l´epked* ‘подол’, саам. кильд. *līβ*, род. п. *līppeγ* ‘край’ [53, т. 2, с. 291; 54, т. 2, с. 72].

Для огласовки *-а-* приемлемо сопоставление с карел. *läppä* ‘широкая и плоская вещь’ [54, т. 2, с. 127], родственном фин. *läppä* ‘маленькая пластинка или лоскут, полоска, прикрепленная у одного края отверстия’, ‘крышка’, ижор. *läppä* ‘крышка’, ‘сумки с провизией кожаная крышка’, карел. *läppä*, *kesselinläppä* ‘крышка котомки’ [54, т. 2, с. 127]. Интерпретация лексем в связи с коми лет. *ляпыд*, л., вс. *ляпкöс* ‘сплюснутый, приплюснутый, плоский’, вс., лет. *ляпкавны* ‘сплющиваться, сплющиться, сплюснуться’,

‘расплющиваться, расплющиться, расплюснуться, приплющиваться’, ‘раздавливаться, раздавиться’ [39, с. 214] проблематична, распространение слов в пользу прибалтийско-финских источников заимствования.

Семантика *ло́да* ‘узкий сенокос на берегу реки’ (Арх.: Вель., Уст.) [15], ‘узкая полоса сенокоса, пашни’ (Арх.: Уст.) [15] вторична к *ло́да* ‘песчаная или каменистая мель на реке, озере’ (Арх.: Вель., К.-Б., Кон., С.-Дв., Уст.; Влг.: Ваш., Вож., Выт.) [15] (< вепс. *лодо* ‘луда, мель в озере, реке’ [10, с. 295], *lodo* ‘мель, отмель’ [54, т. 2, с. 111], ср. фин. *luoto* ‘подводная скала’, ‘риф’, ‘островок’, карел. *luodo*, люд. *luod*, эст. *lood* ‘подводная скала’, ‘каменистый островок’, ‘отмель’ [53, т. 2, с. 313], фин. *luoto* ‘маленький и скалистый островок’, ‘островок леса’, ‘каменистое или скалистое место в поле’, ижор. *lõto* ‘подводная скала, риф’, ‘мель’, карел. *luoto* ‘то же’, ‘илистая или песчаная мель, отмель’, люд. *loud, luodo* ‘подводная скала’, ‘островок’ [54, т. 2, с. 111]). Этимология изложена в [25, с. 218-219].

Может быть предложено сопоставление с приб.-фин., ср. фин. *lämmytä* ‘гнуться, сгибаться’, карел. *lämbü-* ‘то же’, *lämmüttä-* ‘гнуть, сгибать’, ливв. *lämmüttä-* ‘то же’, люд. *lämbüdä* ‘гнуться, сгибаться’, *lämbüttädä* ‘гнуть, сгибать’, вепс. *lämbta* ‘гнуться, сгибаться’, *lämbaita, lämbastutta, lämbutta* ‘гнуть, сгибать, склонять’ [53, т. 2, с. 320; 54, т. 2, с. 124] для *ля́мбина, ля́мбинка* ‘покос на низком болотистом месте’ (Карел.: Медв.) [37, т. 3, с. 93].

Саам. патс. *mo̯ǫ̆ǫl‘ḱḳ́ᴱ*, сонг. *malk*, нот. *mᵒaḷ‘ḱḱᴱ*, кильд. *maḷ̆ḳᴱ* ‘кривой, изогнутый’, ‘изгиб (дерева)’ [48, т. 1, с. 257] в основе *малёг* ‘лес, выросший на месте поля’ (Арх.: Плес.) [15], ‘мелкий молодой густой лес’ (Арх.: Вил., Карг., Нянд., Плес.; Влг.: Кир.) [15], (Арх.: Плес.) [37, т. 3, с. 189-190], ‘густой, непроходимый лес’ (Арх.: Плес.; Карел.: Пудож) [37, т. 3, с. 190], ‘лес на сухом месте’ (Арх.: Карг., Плес.; Влг.: Выт., Кир.) [15], *малежо́к* ‘мелкий молодой густой лес’ (Арх.: Вил., Карг., Плес.) [15], (Арх.: Карг., Плес.) [37, т. 3, с. 190], семантическими дериватами которых являются *малёг* ‘расчищенный и выжженный под посев участок леса, подсека’ (Арх.: Плес.) [15], (Арх.: Карг., Плес.) [37, т. 3, с. 189], *малежо́к* ‘то же’ (Арх.: Карг.) [37, т. 3, с. 190], *малежо́к* ‘заросшая пашня’ (Арх.: Плес.) [37, т. 3, с. 190]. Русская форма <**мальга* в результате варьирования по роду. Неправомерно отнесение к славянскому корню *мал-* (**mal-*)предложенное в [19, с. 96].

Лексемы *му́рга* ‘болотистый сенокос’ (Арх.: Леш., Пин., Холм.) [15], *мургови́на* ‘то же’ (Арх.: Пин.) [15] наряду с *му́рга* ‘карстовая воронка, яма’ (Арх.) [6, т. 2, с. 360], (Арх.: Мез., Пин.) [32, с. 94], (Помор.) [29, с. 81], ‘большая яма (часто заполненная водой)’ (Арх.: Леш., Мез., Пин., Плес., Холм.) [15], ‘яма на берегу после разлива реки’ (Арх.: Пин.) [15], ‘яма в реке, озере’ (Арх.: Пин., Холм.) [15], ‘заводь’ (Арх.: Пин.) [15], ‘окно воды в болоте’ (Арх.: Пин., Плес., Холм.; Влг.: Ваш.) [15], ‘топкое место на болоте’ (Арх.: Пин., Плес.) [15], ‘протока’ (Арх.: Мез.) [15] < приб.-фин, ср. карел. твер. *murie* ‘рассыпчатый, рыхлый’, *murjuo* ‘мять, разминать’, *murottua* ‘крошить, размельчать’, *murottuačie*‘крошиться’, *muru* ‘крошка, небольшой кусочек чего-либо’, *murukaš* ‘с крошками, в крошках’ [36, с. 167], фин. *mura* ‘ил, торф, земля со смесью глины, грубым песком’, *murakko* ‘земля с грубым песком’, *muramaa* ‘болотистая земля’, *murea* ‘рыхлый, рассыпчатый’, *mureta* ‘разрыхлиться’, *190urk190e* ‘кроха, крошка’, *muru* ‘то же’, *murkkeentua* ‘размягчаться, гнить’ [54, т. 2, с. 180]. Форма *му́рга* возникла в результате перехода *j>г*.

Иной источник у фонетически близкого *мы́гра* ‘место в поле, где все плохо растет’ (Арх.: В.-Т.) [15], ср. *мы́гра* ‘возвышенность, холм’ (Арх.: Вин., В.-Т., К.-Б., Леш.; Влг.: В.-Уст.) [15], ‘крутой обрывистый берег’ (Арх.: Вин., Леш.) [15], ‘яма под корнями вывороченного дерева’ (Арх.: Леш.) [15], ‘участок леса, вдающийся в болото’ (Арх.: Вин.) [15], ‘бранно о человеке’ (Арх.: В.-Т.) [15], < приб.-фин., ср. фин. *mykky, mykkyrä, mykerä* ‘узел’, ‘комок’, *mykkylä* ‘выпуклая вершина горы’, ‘небольшой бугор, холм’, карел. ливв. *mükkülä* ‘выпуклый, холмистый’, эст. диал. *mügarik* ‘неровный, ухабистый’, ср. также фин. *myky* ‘комок’, эст. *mügam* ‘хлебная куча’ [53, т. 2, с. 355-356; 54, т. 2, с. 187], карел. *mügüri* ‘округлый, с выступом’, *mügürikäs* ‘с выбоинами, ухабистый’ [35, с. 271], вепс. *190urk* ‘крутой, обрывистый’ [10, с. 342]. Соответствия представлены в других финно-угорских языках, мар. *мугыр, мыгыр* ‘горб, изгиб, извив, излучина’ [22, с. 333], удм. *мырк* ‘с отломленной верхушкой (о дереве)’, ‘пень, пенек’, ‘тупой (например, о шиле, игле)’, ‘куцый’ [42, с. 292], < общеперм. **mŭr* [20, с. 183].

Вторичны к *мы́за* ‘небольшое поселение, обычно один-три дома’ (Арх.: В.-Т., Карг.), *мыза́* ‘небольшое поселение, хутор’ (Влг.: Чаг.) [15] (< приб.-фин., ср. фин. *moisio*, эст. *mõiz*, водск. *mõiza*, лив. *moiz* ‘двор, имение’ [43, т. 3, с. 23], фин. *moisio* ‘господское поместье, усадьба’, ‘жилье, жилище’, ‘дом’, ‘двор’, ‘маленький огороженый участок’, ‘поле, расчищенное в лесу’, ‘лесной луг’, эст. *mõis, mõisa* ‘господская усадьба’ [53, т. 2, с. 346; 54, т. 2, с. 169]) сельскохозяйственные обозначения *мыза́* ‘отдельный сельскохозяйственный участок, принадлежащий конкретному роду или семье’ (Помор.) [29, с. 81], *мы́за* ‘покос на берегу реки’ (Арх.: Карг.; Влг.: Чаг.) [15]. Расположение участка относительно дома отражено в семантике и внутренней форме лексемы *пиндиря́во* ‘участок, часть земли за домом’ (Карел.: Пудож) [37, т. 4, с. 513], <**pintara*, производному от *pinta* (ср., *pintarallaan* ‘до отказа, битком’) [53, т. 3, с. 570], карел. *pintapuoli* ‘наружная сторона, поверхность’[51, т. 4, с. 297], удм. *ped pal* ‘наружная сторона’ [53, т. 3, с. 570].

Саамского происхождения отмеченное А. Подвысоцким *навли́хк* ‘пахотное поле на низменной местности’ (Арх.: Запечор.) [32, с. 96], является композитом из саам. кильд. *ńuafke* (ç *ńavk̄ėm*) ‘гладкий, ровный’[48, т. 1, с. 295] и патс. *lieʾḱḱ*^{E}, нот. *lię̨ɔḱḱ*^{Ė} ‘ложбина, низина, долина’[48, т. 1, с. 210].

Во внутренней форме языка-источника лексемы *не́корема* ‘сенокосное место на месте высыхающего ручья’ (Арх.: Холм.) [15] отражен признак номинации сельскохозяйственного участка по типу почвы, <приб.-фин., ср. фин. *näkä* ‘бурая песчаная земля’, карел. *ńägä* ‘вязкий сырой луг’[53, т. 2, с. 412], фин. *räme*, карел. *rieme* ‘болото, поросшее лесом’[53, т. 3, с. 125].

Из Карел.: фин. *nurmi* ‘луг, лужайка, лужок’, карел. ливв. *nurmi* ‘поле, поляна’, люд. *nurm, nuŕm* ‘луг’,эст. *nurm* ‘возвышенность, равнина на возвышенности, поле’[53,т. 2, с. 403] заимствовано *ну́рма* ‘пашня, распаханная на острове’ (Олон.) [Куликовский, 66]. Этимология предложена в [49, с. 173; 43, т. 3, с. 90].

«Темным словом» М. Фасмер [43, т. 3, с. 94] считает лексему *ня́па* ‘отдаленная от жилья пожня’ (Арх.: Он.) [32, с. 104]. При учете диалектного колебания *’a/e* истоки слова можно видеть в саам. патс. *ńiėp̆p̆i`* ‘болотистое место’, ‘топкое место на болоте’ [48, т. 1, с. 300].

Обозначением ‘общинных сенокосных лугов’ является сочетание *отъе́зжая ня́ша* (Арх.: Арх.) [32, с. 104], в котором *отъе́зжий* ‘связанный с отъездом в отдаленное место’ [40, с. 602], *ня́ша* ‘отлогий берег с наносным илом, заливаемый водой во время прилива, половодья’ (Арх.: Вин., К.-Б., Он., Прим., С.-Дв.) [15].

Саамского происхождения *па́вчега* ‘каменистая почва’, ‘поле с каменистой почвой’ (Карел.: Кондоп.) [37, т. 4, с. 364], <саам. кильд. *pavɒ*$^{\delta}$, аттр. *pavtęs̥* терск. *pav̀ą*^{d} ‘грубый’, ‘необработанный’[48, т. 1, с. 347], патс., нот. *tsėÄgg*^{A}, няат. *ceägGą* ‘торчащий, крутой’[48, т. 1, с. 627]. Приводимое в СРГК *па́жа* ‘луг’ (Карел.: Медв.) [СРГК 4, 369] определено недостаточно точно, контекст (*«Пажа – это пожня»*) позволяет уточнить значение до ‘сельскохозяйственное угодье, поле’. Лексему следует интерпретировать на основе саам. терск. *pąšk̄ę* ‘навоз’[48, т. 1, с. 359] и считать результатом обратного словообразования с вычленением суффикса *-к-*.

Вторично локативное сельскохозяйственное значение для лексемы *па́лма* и ее дериватов, *па́лма* ‘место в лесу или на болоте, пригодное для косьбы’ (Арх.: Карг., Он.; Влг.: Кир.) [37, т. 4, с. 382], ‘покос на вычищенном от деревьев участке леса’ (Арх.: Карг., Кон., Плес.; Влг.: Кир.) [15], *па́лма* ‘покос на низком, сыром месте’ (Арх.: Карг., Кон., Плес.; Влг.: Вож., Выт., Кир.) [15], *па́лмина* ‘то же’ (Арх.: Кон.; Влг.: Кир.) [15], *паломни́на* ‘то же’ (Влг.: Кир.) [15], *па́лма* ‘заливной луг, покос на заливном лугу’ (Арх.: Кон., Плес.; Влг.: Вож., Кир.) [15]. Этимологически первичными нужно считать *па́лма* ‘грубая, жесткая трава, растущая на болотистых местах’ (Арх.: Карг.; Влг.: Вож.) [15], *па́ломина* ‘то же’ (Арх.: Кон.) [15], *паломни́на* ‘то же’ (Влг.: Кир.) [37, т. 4, с. 382], *паломни́на* ‘сено с сырого покоса’ (Влг.: Кир.) [15], *па́лма* ‘сырое место у реки, заросшее осокой’ (Влг.: Кир.) [37, т. 4, с. 382] (ср. также *па́лма* ‘зыбкое моховое болото’ (Арх.: Карг., Плес.; Влг.: Вож., Кир.) [15], ‘большая яма с водой, заросшая травой’ (Влг.: Бел.) [15]), источником заимствования является саам. кильд. *pą̇uu̯ŋ̄*^{e} ‘кочка, поросшая осокой’, ‘торчащая кочка’ [48, т. 1, с. 347]. Русская лексема отражает диалектное колебание *ў/л*. От лексемы *па́лма* как обозначения места для сенокошения производно *па́ломный* ‘находящийся или растущий на месте в лесу или на болоте, пригодном для косьбы’ (Арх.: Карг.) [37, т. 4, с. 382].

Саамские истоки имеет *па́лтега* ‘выжженное для пашни место в лесу; пал’ (Ленингр.: Подп.) [37, т. 4, с. 383], которое ~ прасаам. **pɛ̄ltō*, саам. сев. *bæl’do*, ин. *peäldu*, колт. *peäldd*, кильд. *peald*, терск. *peal̄da* ‘поле’ [52, с. 100-101].

‘Полоса с горохом или льном’ имеет наименование *па́рдома* (Олон.) [18, с. 78], поскольку такие полосы ограждались, а на самих посадках гороха устанавливались изгороди, по которым вились стебли растения, лексему *па́рдома* следует сопоставлять с карел. ливв. *pardiene* ‘жердь, колосник в риге для насадки снопов’,*parzi* ‘бревно’[35, с. 256-257], *pardińe, pardīne* ‘опора колосника’, ‘3-4 жерди, составляющие ограду’ [53, т. 3, с. 496]. Родственное вепс. *parź* ‘бревно’[10, с. 402] в сочетании с *selǵiteś, selǵit́ez* ‘росчисть (расчищенное место в лесу для пожни)’[10, с. 505] в основе *па́рсельга* ‘место, очищенное от леса и предназначенное для вспашки’ (Карел.: Кондоп.) [37, т. 4, с. 399].

Выкашивались не только большие открытые пространства, но и маленькие по площади участки лугового пространства в лесах и по берегам рек, что отражено во внутренней форме лексемы *пи́кой* ‘место для косьбы, сенокоса’ (Карел.: Медв.) [37, т. 4, с. 507], <приб.-фин., ср. фин., карел. *pikoi* ‘совсем маленький’, *pikku* ‘маленький’, люд. *pikoi* ‘очень маленький’, ливв. *pikoi, pikkoi, pikko*‘маленький’ [54, т. 2, с. 361].

Учитывая *пу́рдега, пу́рдеж* ‘мелкая трава на сыром месте’ (Арх.: Плес.) [15], *пу́рдега* ‘запущенный, неплодородный участок поля’ (Арх.: Плес.) [15], *пу́рдеж* ‘сырое болотистое место на поле’ (Арх.: Плес.) [15], ‘запущенный, неплодородный участок поля’ (Арх.: Плес.) [15], *пу́рнега* ‘сырое место на поле, где ничего не растет’ (Арх.: Плес.) [15] следует сопоставлять с вепс. *purdę* ‘родник’[10, с. 440], в месте выхода на поверхность подпочвенных вод на полях и лугах образуются участки неплодородной земли.

В Олонецкой губернии было отмечено *ра́ека, ра́ега* ‘подсека, поросшая молодым лесом, небольшой частый лесок’ (Олон.) [18, с. 98], дающее в результате фонетического варьирования *ра́лля* ‘участок земли для пахоты’ (Карел.: Медв.) [37, т. 5, с. 440]. Источником заимствования являются прибалтийско-финские языки, ср. карел. ливв. *rajakko* ‘раскорчеванный участок’[49, с. 194; 43, т. 3, с. 432], карел. ливв., люд. *ra-*

jakko ‘заброшенная подсека, двух-, трехлетний молодой лес на месте пожоги’, вепс. *rajak* ‘плохой смешанный лес, заросшая пожога’[53, т. 3, с. 722], вепс. *rajak* ‘заросшая пожога’[10, с. 462]. Производны обозначения леса и лесных объектов, *ра́ека* ‘небольшой молодой частый лес’ (Влг.: Выт.) [15; 37, т. 5, с. 391], (Олон.) [31, с. 186; 6, т. 4, с. 9], *ра́ек* ‘то же’ (Влг.: Выт.) [15; 37, т. 5, с. 391], *ра́ечка* ‘то же’ (Влг.: Выт.) [15; 37, т. 5, с. 391], *ра́ика* ‘то же’ (Влг.: Выт.) [15], *ра́ека* ‘просека’ (Влг.: Выт.) [37, т. 5, с. 391], *ра́яга* ‘то же’ (Влг.: Выт.) [15], *ра́яка* ‘лес (любой)’ (Влг.: Выт.) [37, т. 5, с. 391], ‘небольшой молодой труднопроходимый лес’ (Влг.: Выт.) [15].

Я. Калима и М. Фасмер возводят *ра́заги* ‘подсека из тонкого и редкого леса, заросшая травой и не сожженная года 2-3’ (Олон.) [18, с. 98] к карел. *raźi*, ливв. *razi*, фин. *rasi*‘лес, срубленный при корчевании и оставшийся несожженным’ [49, с. 194;43, т. 3, с. 433], ср. также карел. *razi* ‘вырубленная два года назад, но не паленая подсека’[35, с. 300], карел. ливв. *rasi, raśi, raši, razi, raźi, raži* ‘оставшаяся несожженной подсека’, ‘лес, в котором было вырублено много деревьев или в котором деревья были само собой повалены, пожог, подсека’, ‘поляна, оставшаяяся невспаханной и незасеянной’, люд. *raži, razi* ‘подсека, оставшаяся не прокатанной и не сожженной в первое и второе лето’, вепс. *razagat* ‘оставшаяся несожженной подсека’[53, т. 3, с. 740]

Севернорусское *ра́нцера* ‘заболоченный участок, пригодный для сенокоса’ (Ленингр.: Тихв.) [37, т. 5, с. 443] может быть интерпретировано как заимствование сложного слова, *ра́нцера<ранд-сара*, в котором *ранд-*<приб.-фин., ср. фин. *ranta*, карел. *randa*, ливв. *rand, randu*, вепс. *rand*‘берег’ [53, т. 3, с. 733-734],*-сара*<приб.-фин., ср. фин. *saara*, карел. люд. *suar*, вепс. *sar* ‘разветвление, ветвь’[53, т. 4, с. 937]. Внутренняя форма для *ра́нцера* в этом случае восстанавливается как ‘береговое пространство между притоками реки’.

‘Небольшой покос, поляна в лесу’ (Влг.: Гряз.) [15] номинируется *ре́доч*, ср. карел. *reädä*, фин. *räätä*, род. п. *räädän* ‘смешанный лес из ели и сосны’[49, с. 209; 43, т. 3, с. 536], вепс. *räde* ‘еловая чаща, густой ельник’[10, с. 448].

Севернорусское *ремжа́* ‘рукав покоса’ (Арх.: В.-Т.) [15] следует рассматривать как фонетико-семантический вариант *ре́жма* ‘проток’, интерпретируемого А. Л. Шиловым из саам. **ressam* ‘начало, источник’ или **resma* ‘начинающийся’, производных от глагола *resseD*‘начинать, подниматься’ [45, с. 82].

Прибалтийско-финского происхождения (ср. карел. ливв. *sargu*, вепс. *sarg* ‘полоса пашни’, фин. *sarka* ‘находщаяся между ручьями узкая полоса поля’, ‘полоса луга’ [53, т. 4, с. 975]) *са́рга* ‘полоса покоса, вдающаяся в лес’ (Арх.: Он.) [15], ‘покос на болоте’ (Арх.: Он.) [15].

Наименование *се́дера* ‘покос на расчищенном от леса участке’ (Арх.: Он.) [15] вторично к *се́дера* ‘низкое сырое место в лесу’ (Арх.: Нянд.) [15], ‘топкое место на болоте’ (Арх.: Нянд.) [15], ‘густой труднопроходимый лес на сыром месте’ (Арх.: Нянд.) [15], заимствованному из саам., ср. патс. *sèwţer̥*, сонг. *sȫtr*, нот. *sèwţer̥*, кильд. *siewţer̥* ‘белый или торфяной мох’[48, т. 1, с. 487].

Сельскохозяйственное значение для *се́льга* ‘высокое пахотное место в лесу’ (Олон.) [31, с. 201], *сельга́* ‘то же’ (Олон.) [6, т. 4, с. 172], *се́льга* место на возвышенности, расчищенное ради посева хлеба (Олон.) [18, с. 106], ‘пожня, место косьбы (обычно в лесу)’ (Карел.: Кондоп., Медв., Пудож; Ленингр.: Подп.) [37, т. 6, с. 52] вторично к *се́льга* ‘продолговатая возвышенность, покрытая лесом’ (Влг.: Выт.) [15], (Олон.: Карг., Петр.) [18, с. 106], (Кольск.) [28, с. 141], (Карел.: Белом., Медв.; Ленингр.: Подп.) [37, т. 6, с. 52], ‘небольшая горка’ (Влг.: Выт.) [15], ‘густой, преимущественно березовый лес’ (Карел.: Белом., Кондоп., Прион., Пудож; Мурм.: Канд.) [37, т. 6, с. 52], ‘болотистое место в лесу’ (Влг.: Выт.) [15], ‘равнина’ (Карел.: Кондоп.) [37, т. 6, с. 52]. Источник лексемы нужно считать прибалтийско-финским, ср. фин. *selkä*, карел. *selgä*, ливв. *selgü*, люд. *śelg, seĺge, selgü* ‘спина’, ‘хребет’, ‘горный кряж’, вепс. *selg, śelg*, эст. *selg*‘спина’, ‘хребет’ [53, т. 4, с. 996]. Этимология предложена Я. Калима и поддержана М. Фасмером [43, т. 3, с. 597].

Заимствовано из карел. *sängi*, фин. *sänki* ‘жнивье’[43, т. 3, с. 602] *се́ньга* ‘сжатое поле, жнивье, стерня’ (Арх.: Он.) [15; 37, т. 6, с. 63].

Из прибалтийско-финских языков (ср., фин. *tunturi* ‘высокая безлесная гора’) [43, т. 4, с. 120] заимствовано *тундара* ‘выкошенное место’ (Олон.) [18, с. 122]. Сельскохозяйственная семантика вторична.

Значение *чё́лбина* ‘непрокошенное место на покосе’ (Арх.: Вил.) [15] вторично к *чё́лбина* ‘холм, горка, округлая возвышенность’ (Арх.: Вил.) [15] саамского происхождения, ср. саам. нот. *t’šą̀l̀‘pp*^{E}, сонг. *tšölp*, кильд. t’*šą̄l̄p*^{E} ‘высокий копнообразный предмет (гора, возвышенность, камень)’[23, с. 26].

Прибалтийско-финские истоки (ср., карел. ливв. *t́šuppu, t́šup̄, t́šup̀* ‘угол, уголок’, вепс. *t́šup, tšup̄, tšup* ‘задняя часть невода, сети, уголок’[53, т. 4, с. 1125]) у лексемы *чу́па* ‘рукав покоса’, ‘полоса в поле’ (Влг.: Кад.) [15]. Этимология предложена в [26, с. 353].

Оттопонимическим надо считать *ши́теремы* ‘сенокосы, расчищенные из-под кустарника’ (Арх.: Холм.) [15], в Холмогорском районе Архангельской области название *Шитерема* имеет покос [41]. Основа топонима интерпретируется на саамской почве, *Шите-* возводится к прасаам. **sijtę* (ср., саам. сев. *siidâ*, ин. *sijda*, колт. *sijdd*, кильд., терск. *sijd* ‘зимняя деревня, погост’[52, с. 122-123; 48, т. 1, с. 496]) [14, с. 145].

Детерминант *–рема* имеет прибалтийско-финское происхождение, ср. фин. *räme*, карел. *rieme* ‘болото, поросшее лесом’[53, т. 3, с. 125].

Прибалтийско-финского происхождения *шолы́га* ‘сенокосная поляна в лесу’ (Костр.: Кологр., Мант.) [15], *шолы́жка* ‘то же’ (Костр.: Кологр.) [15], *шолы́шка* ‘то же’ (Костр.: Кологр.) [15], *шулы́га* ‘небольшая сенокосная полянка’ (Влг.: М.-Реч.) [15], *шулы́жка* ‘то же’ (Влг.: М.-Реч.; Костр.: Кологр., Мант.) [15], ср. карел. ливв.*šolukka* ‘конец, уголок ржаного поля’, ‘выкошенный участок на ржаном поле’ [53, т. 4, с. 1057].

Образованием от **шуршá* (<**шаршá* саамского происхождения, ср. сонг. *šàrs̀tə̂ʾk̀*, кильд. *šāraš* (лок. *šārṣes̀t*) ‘продолжение, добавка’[48, т. 1, с. 545]) является *шуршеви́на* ‘неплодородная земля, на которой ничего не растет’ (Арх.: Лен.) [15], как правило, непригодные для земледелия участки находятся по краю полевых земель.

Заимствованные лексемы, называющие временные объекты, возникающие при обработке земли, немногочисленны, *ро́вница* ‘груда камней, собранных на пахотной полосе’ (Олон.) [18, с. 100], (Карел.: Белом., Кондоп., Медв., Пудож, Сегеж.; Ленингр.: Подп.) [37, т. 5, с. 535], *ро́вниця* ‘то же’ (Олон.: Заон.) [18, с. 100](<приб.-фин., ср. карел. *raunivo*, фин. *raunio*, эст. *raun* ‘куча камней, собранных на пашне’[49, с. 203; 43, т. 3, с. 489], фин. *rounio* ‘то же’ [53, т. 3, с. 749]); *тюка́ч* ‘сухой ком земли на пашне’ (Сев.) [6, т. 4, с. 451] (<приб.-фин., ср., фин. *tykkä, tykkö* ‘большой кусок, колода’[43, т. 4, с. 134]); *у́мик* ‘мета против пахотной полосы, сделанная на земле ножом или лопатой’ (Яр.) [27, с.205] (ср., фин. *uumen* ‘внутренность, нутро, глубина, толщина земли’, ‘щель, разрыв’ [53, т. 5, с. 1561]).

Единична лексема марийского происхождения: *ташке́м* ‘гумно’ (Вят.) [11, с. 158], <мар. с.-зап. *ташкем*, луг. *тошкем* ‘огород’ [12, с. 111].

Коми заимствования представлены на востоке Европейского севера России.

Для лексемы *быдня* ‘залежь, запущенное, заброшенное поле’ (Арх.) [6, т. 1, с. 149] А. Е. Аникин со знаком «?» предполагает производность от глагола *быть* [1, т. 5, с. 272]. При наличии *бы́дло* ‘крупный рогатый скот’ [43, т. 1, с. 260] сопоставление можно считать приемлемым при учете мены сонорных *л/н*. Для *бы́дло* предполагается сематическое развитие по цепочке, ‘пребывание’ >‘место пребывания’ > ‘жилище’ > ‘владение, имущество’ > ‘домашние животные’ [40, с. 69]. Однако, количество допущений при славянской этимологии слишком велико. Лексему вопреки предложенной славянской версии нужно сопоставлять с коми вс., вым., л., нв., скр., сс., уд. *быдмыны* ‘расти, вырастать, вырасти, нарастать, нарасти’, *быдмӧг* ‘растение’ [39, с. 33], надолго оставленная без обработки пахотная земля зарастает сорными травами, кустарником, молодым лесом.

А. Подвысоцкий приводит *ви́дзь* ‘сенокосная земля, луг’ (Арх.: Мез.) и дает ремарку «слово зырянское» [32, с. 128]. В современных говорах лексема отмечена в Поморье, *ви́дзи, ви́зьӑ* ‘сенокосные неудобья’ (Помор.) [29, с. 47]. Слово заимствовано из коми-зырянского языка, ср. коми *видз* ‘луг, покос, пожня’ [39, с. 48]. Этимология предложена Я. Калима и поддержана М.Фасмером [50, с. 18-19; 43, т. 1, с. 312].

Как «употребительное между русскими в Запечорском крае Мезенского уезда зырянское слово» А. Подвысоцкий характеризует сочетание *ви́лыске́рес* ‘пахотное поле на возвышенной местности’ (Арх.: Мез.) [32, с. 18]. Указанное сочетание связывается Я. Калимой [50, с. 19; 43, т. 1, с. 315] с коми *вылыс* ‘верх’, ‘верхний, находящийся вверху’ [39, с. 72] и *керӧс* ‘возвышенность, гора, иногда покрытая лесом’ [39, с. 153]. Предположение А. С. Кривощековой-Гантман [17, с. 50] о связи второго компонента сложения с коми *керас* ‘вырубка, росчисть, поляна’ несправедливо, поскольку в регионе (Арх.) *ке́рас, ке́рес, ке́рос* отмечено только с семантикой ‘возвышенность’.

Коми вв. *вомин*, вым., иж., уд. *вомын* ‘плес, часть реки от одного изгиба до другого’ [39, с. 59] в основе *воми́на* ‘сырое сенокосное место’ (Костр.: Меж.) [15], сенокосные луга нередко находились на побережьях рек, где травяной покров более сочен.

Мена *к’/т’* и география в пользу обратного заимствования из коми *(*телетник/*келетник*< русск.*телятник*) севернорусского *ке́летник, ке́ледник* ‘земельный надел для покоса и пастьбы лошадей’ (Арх.: В.-Т.) [15], однако в коми словарях соответствующая форма отсутствует.

Источником русск. *ко́йдома* ‘расчистка под пашню или покос’ (Арх.: В.-Т.), *ко́йдемка* ‘покос в сыром месте’ (Арх.: Пин.), *ко́йдома, ко́йдема, ко́йдама* ‘нетопкое травянистое болото; сырое заболоченное место, пригодное для сенокоса или пастбища’ (Арх.: В.-Т., Пин.), *ко́йдомина, койдоми́на* ‘нетопкое травянистое болото; сырое заболоченное место, пригодное для сенокоса или пастбища’ (Арх.: В.-Т., Пин.), ‘редколесье’ (Арх.: Пин.), *ко́йдомный* ‘относящийся к *ко́йдоме*’ (Арх.: Пин.) [15] послужило коми *куйӧда му* ‘удобренная навозом, унавоженная земля, земля с навозом’, где *куйӧда* ‘унавоженный, удобренный навозом’ (от *куйӧд* ‘навоз’) и *му* ‘земля’ [16, с. 332], коми вс., вым., лл., печ., скр., сс., уд. *куйӧд*, вв., нв. *куед* ‘навоз’ [39, с. 178], повс. *му* ‘земля’, ‘поле, пашня’, ‘почва’ [39, с. 226]. В первом слоге русского слова *о́й* является результатом переработки фонетически сложного сочетания при освоении коми *куйӧд-*.

Метафорично по внутренней форме *куни́ца* ‘небольшой участок пахоты, оставшийся случайно незапаханным’ (Яр.: Люб.) [47, т. 5, с. 108], может быть сопоставлено с коми нв., уд. *кунув*, вым., иж. *кунуу* ‘подмышка’ [39, с. 187], ~ удм. *кунул* ‘то же’, общеперм. *ko̯nul* ‘подмышка’ [20, с. 146]. Является метафо-

рой по признаку формы. Аттракция к русск. *куни́ца* ‘небольшой хищный зверек с ценным светло-коричневым пушистым мехом, а также мех его’ [40, с. 390] формальна.

Вторичны к *лудá* ‘плотная твердая порода’ (Арх.: Вин., Карг., К.-Б., Лен., Леш., Мез.; Влг.: В.-Уст., Нюкс.) [15]значения *лудá* ‘ровное место в поле’ (Арх.: Леш.) [15], *лудúк* ‘место, расчищенное под поле’ (Киров.: Халт.) [15], < коми*лод* уд. ‘глина, устилающая каменистое дно реки’, ‘глинистый сланец на дне рек’, ‘уплотненный торф на берегах рек’, вв. ‘глинистый сланец’, ‘окаменелость глинистого сланца на дне рек’ [39, с. 201], *l’ut* ‘ил’ [43, т. 2, с. 528].

Наименование *мег* ‘покос на речном мысу’ (Арх.: Леш., Пин.) [15] метонимично от *мег* ‘озерный или речной мыс острой формы’ (Арх.: Леш., Мез., Пин.) [15], (Арх.: Мез., Пин.) [32, с. 89], (Арх.: Кем.) [6, т. 2, с. 311], заимствованного из коми нв., сс., уд. *мег* ‘излучина реки’ [39, с. 219], диал. *мег* ‘излучина реки’, ср. удм. *мог* ‘окольная дорога’, < общеперм. **meg* ‘изгиб, излучина’ [20, с. 171]. Этимология разработана Я. Калима [50, с. 171; 43, т. 2, с. 588].

‘Часть поля, смытая водой’ носит название *урéв* (Арх.: Уст.) [15] (ср., *урéв* ‘обрывистый, подмываемый водой берег реки’ (Арх.: Уст.) [15]). Истоки лексемы нужно видеть в коми уд. *оров* ‘рытвина, промоина’ (производно от *орны* ‘оборваться, оторваться, порваться’) [20, с. 207], однако более узкий вокализм начального гласного указывает на специфику диалекта языка-источника, ср. с инициальным *ур-* родственные удм. сев. *уркырем* ‘овраг, луг’ (при *кырыны* ‘прорвать, размыть водой’), мар. *урмаш* ‘прорыв, промоина, обрыв, яр’ (при *ураш* ‘прорваться (о воде)’) [20, с. 207].

Источник *шутем* ‘покинутая из-под пашни земля, залежь; плохая, пустопорожняя пустошь’ (Вят.) [6, т. 4, с. 649], ‘нива, обращенная под покос’ (Вят.) [6, т. 4, с. 649], ср также *шутьмóм лежáть* ‘быть пустой или под покосом’ (Вят.) [6, т. 4, с. 649], находят в коми *сютöм* ‘не имеющий зерна, хлеба’, ‘незасеваемое место; место без хлебов на корню’ [17, с. 58-59]. Дериват *шутéмный* ‘суходольный, пырейный (о сене)’ (Вят.) [6, т. 4, с. 649] возник на русской почве. Неверным прочтением рукописных *шутем, шутéмный* [43, т. 4, с. 127] являются *тутéм* ‘пар, паровое поле’ (Арх.: Вят., Костр.) [6, т. 4, с. 445], ‘залежь, покинутая на годы, выпашь, залог, перелог’ (Арх.: Вят., Костр.) [6, т. 4, с. 445], *тутéмный* ‘покинутый на годы (о земле)’ (Арх.: Вят., Костр.) [6, т. 4, с. 445].

Из русского общенационального языка севернорусские диалекты заимствуют ряд заимствованных лексем, обозначающих участки земли, задействованные в сельскохозяйственной деятельности.

Лексема *план* ‘земельный участок’ (Влг.: К.-Г., Ник.) [34, т. 7, с. 63] наряду с *план* ‘приусадебный участок, огород’ (Арх.: Карг.; Влг.: Выт., Ник., Устюж.) [15], (Арх.: Карг.; Влг.: Устюж., Чаг.; Карел.: Медв.; Ленингр.: Сланц.; Новг., Бат., Новг., Пест., Солец., Шим.) [37, т. 4, с. 531], (Влг.: К.-Г., Ник.) [34, т. 7, с. 63] (ср. также *план* ‘место, на котором расположены дом и другие хозяйственные постройки’ (Кольск.) [28, с. 112]) производна от *план* ‘чертеж, изображающий на плоскости какую-нибудь местность, сооружение’, заимствованного из нем. *Plan*, восходящего через посредство франц. *plan*к лат. *planus* ‘плоский, ровный’[40, с. 648].

Вторично к *кáрта* ‘чертеж поверхности Земли’ (<польск. *Karte*из нем. *Karte*, восходящего к лат. *charta* ‘бумага’ из греч. *χάρτης* ‘лист бумаги’) [43, т. 2, с. 203; 40, с. 326] диалектное *кáрта* ‘участок поля, отделенный от других канавами’ (Влг.: Устюж.) [15], (Яр.) [47, т. 5, с. 22], ‘участок осушенного луга или болота, отделенный от других канавами’ (Влг.: Чаг.) [15], (Моск.) [13, с. 188], *кáрта* ‘огородный участок’ (Яр.: Нек.) [47, т. 5, с. 22]. Фонетически сходное *фáрта* ‘узкая полоса, разделяющая два земельных надела’ (Влг.: Кад.) [15] следует возводить к нем. *Fahrt* ‘движение, ход, проход, проезд’, производному от *fahren* ‘везти’[40, с. 1046]. Сходно происхождение наименования *кóнтур* ‘надел пахотной земли’ (Арх.: Вель., Шенк.; Влг.: Вож.) [15], *контурóк* ‘то же’ (Арх.: Вель.) [15] – восходит к *кóнтур* ‘внешнее очертание чего-нибудь’, заимствованному через посредство нем. *Kontur*из франц. *contour* ‘очертание, контур’[40, с. 361].

Слово *шлях* ‘след, протоптанный на лугу при дележе участков’ (Костр.: Остр.) [9, с. 335] производно от общерусск. *шлях* ‘на Украине и на юге России, наезженная дорога, путь’, заимствованного через польск. *szlach*, чеш. *šlak* ‘след, колея’ из ср.-в.-нем. *slag, slac* ‘колея, след, дорога’, нем. *Schlag* ‘удар’[40, с. 1110].

Из русского общенационального языка вошла в диалекты лексема *хýтор* ‘расчищенный под пашню участок земли’ (Арх.: Вель.) [15], ср. *хýтор* ‘дом или несколько домов на отшибе’ (Влг.: Нюкс.) [15] при общерусск. *хýтор* ‘крестьянский дом с земельным участком и хозяйственными постройками, стоящий отдельно от селения, деревни’, которое наряду с укр. *хутір*, польск. *chutor* заимствовано из др.-в.-нем. *huntari* ‘часть округа’[40, с. 1075].

Для *пикéт* ‘участок земли определенной площади’ (Влг.: Выт.) [37, т. 4, с. 507] нужно считать первичным значение *пикéт* ‘мера длины на местности’ (Мурм.: Тер.; Новг., Бат.) [37, т. 4, с. 507], ср. франц. *piquet* ‘кол, свая’[44, т. 2, с. 31], колышками обозначали край, конец участка.

Значение *казнá* ‘лучший участок земли в поле, урожай с которого шел на продажу’ (Арх.: Карг.; Влг.: Кир.) [37, т. 2, с. 314], (Арх.: Уст.) [15], *казнá* ‘полоса в поле, принадлежавшая священнику’ (Арх.: Уст.) [15] вторично к *казнá* ‘денежные средства, ценности’ тюркского происхождения, ср. тур. *χazna* ‘имущество, кладовая’[40, с. 315]. *алты́н* ‘покос на шесть хозяйств’ (Костр.: Чухл.) [15]. Производно от

названия монеты *алты́н* ‘старая разменная монета в 6 денег, равная 3 коп.’ (< тур., татар. *altyn* ‘золото’, ‘золотой’[43, т. 1, с. 72-73]).

Производно от *бечева́* ‘прочная толстая веревка, канат’, заимствованного из поволжских тюркских языков, ср. тюрк. кыпчак. *bečeu̯*<*bečegü*<монг. *büči* ‘тесьма, лента, завязка’[40, с. 43-44], *бечё́вка* ‘полоска покоса, пашни и т. п.’ (Влг.: Тот.) [15], *бичева́* ‘поле на берегу реки, обычно капустное’ (Костр.: Остр.) [9, с. 33]. Синонимично по внутренней форме *ли́ния* ‘часть поля, в котором каждый домохозяин получает полосу’ (Яр.) [27, с. 104], ‘полоса сенокоса между пашней и лесом’ (Яр.: Преч.) [47, т. 5, с. 131], заимствовано через посредство польск. *linia*из нем.*Linie*, восходящего к лат. *linea* ‘льняная бечевка, полоса, проведенная этой бечевкой’[40, с. 408].

Тюркизмами являются *улу́с* ‘ряд полей, пашен, правильные полосы, без недопашек и перепашек’ (Арх.) [6, т. 4, с. 489], ‘длинная, но узкая полоса земли’ (Арх.: Шенк.) [31, с. 238; 32, с. 178], ‘луг, покос или полоса леса клиновидной формы’ (Влг.: В.-Уст.) [15], *олу́з* ‘земельный надел’ (Арх.: Прим.) [15] (ср., *улу́с* ‘куст деревень’ (Арх.: Нянд.; Влг.: У.-Куб.) [15], (Влг.: Кадн.) [7, с. 524], (Олон.) [18, с. 124], ‘закоулок; скрытое пристанище’ (Псков., Твер.) [8, с. 279; 6, т. 4, с. 489], ‘место, участок’ (Влг.: Бабуш.) [15], заимствованное из тюркских языков, ср. тур., азерб., кыпчак., уйгур. *ulus* ‘народ’ [40, с. 1026]); *чула́нчик* ‘пожня в кустах’ (Арх.: Холм.) [15] – производно от общерусск. *чула́нчик* – уменьш. к *чула́н* ‘помещение в доме, служащее кладовой; клеть или часть сеней в крестьянской избе’, ср. татар. *čölån* ‘кладовая’, алт. *čulan* ‘загон для скотины’[40, с. 1098].

В целом, обилие заимствованных наименований географических пространств, используемых для сельскохозяйственной деятельности, свидетельствует о преемственности в методах и способах обработки земли между исконным населением региона – финно-угорскими народами – и пришедшим позднее русским населением. Разнооборазие семантики лексем, обилие источников заимствования указывают на активное взаимодействие народов Европейского севера России в разработке земельных участков, их использовании для сельскохозяйственных нужд. Наличие заимствованных лексем общенационального русского языка, получивших сельскохозяйственную семантику в диалектах Европейского севера России, указывает на глубокую работу по формированию новой земледельческой лексики, необходимой для обозначения различных типов сельскохозяйственных угодий. Тюркское влияние несущественно.

Литература

1. Аникин А. Е. Русский этимологический словарь. – М., 2007 – Вып. 1.
2. Аникин А. Е. Этимологический словарь русских диалектов Сибири: Заимствования из уральских, алтайских и палеоазиатских языков. –М.: Новосибирск, 2000. – 768 с.
3. Архангельский областной словарь / Под ред. О.Г. Гецовой. – М., 1980 – Вып. 1.
4. Большой финско-русский словарь / Под ред. В. Оллыкайнен и И. Сало. –М., 2001. – 816 с.
5. Гемп К. П. Сказ о Беломорье. Словарь поморских речений. – М.: Архангельск, 2004. – 637 с.
6. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. – Т. 1– 4. – М., 1955.
7. Дилакторский П. А. Словарь областного вологодского наречия в его бытовом и этнографическом применении. – Вологда, 1902. – 677 с.
8. Дополнение к «Опыту областного великорусского словаря». – СПб., 1858. – 328 с.
9. Живое костромское слово. Краткий костромской областной словарь / Сост. Н. С. Ганцовская, Г. И. Маширова. – Кострома, 2006. – 347 с.
10. Зайцева М. И., Муллонен М. И. Словарь вепсского языка. – Л., 1972. – 747 с.
11. Зеленин Д. К. Восточнославянская этнография. – М., 1991. – 511 с.
12. Иванов И. Г. Марийские лексические заимствования в русских говорах Вятского края // Советское финно-угроведение. – 1969. – № 2. – С. 105–114.
13. Иванова А. Ф. Словарь говоров Подмосковья. – М., 1969. – 598 с.
14. Кабинина Н. В. Субстратная топонимия Архангельского Поморья. – Екатеринбург, 2011. – 342 с.
15. Картотека «Словаря говоров Русского Севера» (хранится на кафедре русского языка и общего языкознания УрФУ).
16. Коми-русский словарь. – М., 1961. – 923 с.
17. Кривощекова-Гантман А. С. Коми-пермяцкие заимствования в русских говорах Верхнего Прикамья // Этимологические исследования. – Вып. 2. – Свердловск, 1981. – С. 46–62.
18. Куликовский Г. Словарь областного олонецкого наречия в его бытовом и этнографическом применении. – СПб., 1898. –151 с.
19. Куркина Л. В. Словенско-восточнославянские лексические связи // Этимология 1970. – М., 1972. – С. 91–102.
20. Лыткин В. И., Гуляев Е. И. Краткий этимологический словарь коми языка. – М., 1970. – 431 с.
21. Мамонтова Н. Н., Муллонен И. И. Прибалтийско-финская географическая лексика Карелии. – Петрозаводск, 1991. –162 с.
22. Марийско-русский словарь. – М., 1956. – 864 с.

23. Матвеев А. К. К этимологии русск. диал. челпан // Études Finno-Ougriennes. – Budapest, 1975. – С. 28–29.
24. Матвеев А. К. Русская топонимика финно-угорского происхождения на территории севера Европейской части СССР. Дис. … докт. филол. наук. – М., 1970. – 558 с.
25. Матвеев А. К. Субстратная топонимия Русского Севера. – Ч. 1. – Екатеринбург, 2001. – 346 с.
26. Матвеев А. К. Этимологизация субстратных топонимов и апеллятивные заимствования // Этимология 1971. – М., 1973. – С. 332–355.
27. Мельниченко Г. Г. Краткий ярославский областной словарь. – Ярославль, 1961. – 224 с.
28. Меркурьев И. С. Живая речь кольских поморов. – Мурманск, 1979. – 184 с.
29. Мосеев И. И. Поморьска говоря. Краткий словарь поморского языка. – Архангельск, 2005. – 138 с.
30. Ненецко-русский словарь. Сост. Н. М. Терещенко.– М., 1965. – 942 с.
31. Опыт областного великорусского словаря, изданный Вторым отделением Академии наук. – СПб., 1852. – 275 с.
32. Подвысоцкий А. Словарь областного архангельского наречия в его бытовом и этнографическом применении. – СПб., 1885. – 198 с.
33. Прибалтийско-финские народы России. – М., 2003. – 671 с.
34. Словарь вологодских говоров. – Вологда, 1983–2007. – Вып. 1–11.
35. Словарь карельского языка (ливвиковский диалект). – Сост. Г. Н. Макаров. – Петрозаводск, 1990. – 495 с.
36. Словарь карельского языка (тверские говоры). – Сост. А. В. Пунжина. – Петрозаводск, 1994. – 396 с.
37. Словарь русских говоров Карелии и сопредельных областей / Гл. ред. А. С. Герд.– Вып. 1–6. – СПб., 1994–2005.
38. Словарь русских народных говоров. – Вып. 1– М.; Л., 1965.
39. Сравнительный словарь коми-зырянских диалектов. – Сыктывкар, 1961. – 455 с.
40. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов. – М., 2008. – 1175 с.
41. Топонимическая картотека Севернорусской топонимической экспедиции УрФУ.
42. Удмуртско-русский словарь. – М., 1948. – 592 с.
43. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. – Т. 1–4. – М., 1964–1973.
44.Черных П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка. – Т. 1–2. – М., 1994. – 623 с., 560 с.
45. Шилов А. Л. К происхождению гидронимических терминов курья, пудас, режма // Русская диалектная этимология. Тез. докл. и сообщ. Третьего научного совещания. 21-23 октября 1999 г. – Екатеринбург, 1999. – С. 79–82.
46. Эрзянско-русский словарь. – М., 1993. – 803 с.
47. Ярославский областной словарь. – Вып. 1–10. – Ярославль, 1981–1991.
48. Itkonen T. I. Koltan- ja Kuolanlapin sanakirja. – I-II. – LSFU, XV. – Helsinki, 1958. – 1236 s.
49. Kalima J. Die ostseefinnischen Lehnwörter im Russischen // MSFOu, XLIV. Helsinki, 1919. 265 s.
50. Kalima J. Syrjänisches Lehngut im Russischen // FUF. XVIII. – Helsinki, 1927.– S. 1-56.
51. Karjalan kielen sanakirja. – I-V. – LSFU. XVI. – Helsinki, 1968–1997. – 1899 s.
52.Lehtiranta J. Yhteissaamelainen sanasto. – MSFOu. 200. – Helsinki, 1989. – 180 s.
53. Suomen kielen etymologinen sanakirja. – LSFU, XII. – O. 1–7. – Helsinki, 1958–1981. – 2293 s.
54. Suomen sanojen alkuperä. Etymologinen sanakirja. – O. 1–3. – Helsinki, 1992–2000. – 486 s., 470 s., 503 s.

Сокращения

1. В названиях языков и диалектов.

азерб.	– азербайджанский язык	
алт.	– алтайские языки	
балт.	– балтийские языки	
вепс.	– вепсский язык	
водск.	– водский язык	
греч.	– греческий язык	
др.-в.-нем.	– древневерхненемецкий язык	
карел.	– карельский язык	
	ливв.	– ливвиковский диалект
	люд.	– людиковский диалект
	твер.	– тверской диалект
коми	– коми-зырянский язык	
	вв.	– верхневычегодский диалект
	вс.	– верхнесысольский диалект
	вым.	– вымский диалект
	иж.	– ижемский диалект
	л.	– лузский диалект
	лет.	– летский диалект
	лл.	– лузско-летский диалект
	нв.	– нижневычегодский диалект

	печ.	– печорский диалект
	скр.	– присыктывкарский диалект
	сс.	– среднесысольский диалект
	уд.	– удорский диалект
кыпчак.	– кыпчакский язык	
лат.	– латинский язык	
латыш.	– латышский язык	
лив.	– ливский язык	
лит.	– литовский язык	
мар.	– марийский язык	
	с.-зап.	– северо-западный диалект
монг.	– монгольский язык	
морд.	– мордовский язык	
нем.	– немецкий язык	
общеперм.	– общепермский язык	
общерусск.	– общерусское	
польск.	– польский язык	
прасаам.	– прасаамский язык	
приб.-фин.	– прибалтийско-финские языки	
русск.	– русский язык	
саам.	– саамский язык	
	ин.	– диалект Инари
	кильд.	– кильдинский диалект
	колт.	– колтовский диалект
	кольск.	– кольский диалект
	лул.	– диалект Луле
	норв.	– норвежский диалект
	нот.	– нотозерский диалект
	няат.	– диалект Няатамо
	патс.	– диалект Патсйоки
	сев.	– северный диалект
	сонг.	– сонгельский диалект
	терск.	– терский диалект
ср.-в.-нем.	– средне-верхненемецкий язык	
татар.	– татарский язык	
тур.	– турецкий язык	
тюрк.	– тюркские языки	
удм.	– удмуртский язык	
уйгур.	– уйгурский язык	
укр.	– украинский язык	
фин.	– финский язые	
чеш.	– чешский язык	
эрз.	– эрзя-мордовский язык	
эст.	– эстонский	

Уточняющие пометы, вост. – восточный, зап. – западный, сев. – северный, сред. – средний, юж. – южный.

2. В географических названиях.

Арх.	– Архангельская область (губерния), г. Архангельск
Баб.	– Бабаевский район Вологодской области
Бабуш.	– Бабушкинский район Вологодской области
Бат.	– Батецкий район Новгородской области
Бел.	– Белозерский район Вологодской области
Белом.	– Беломорский район Карелии
Буйск.	– Буйский район Костромской области
Ваш.	– Вашкинский район Вологодской области
Вель.	– Вельский район Архангельской области
Вил.	– Вилегодский район Архангельской области
Вин.	– Виноградовский район Архангельской области
Влг.	– Вологодская область (губерния)
Влгд.	– Вологодский район Вологодской области
Вож.	– Вожегодский район Вологодской области
Волх.	– Волховский район Ленинградской области
В.-Т.	– Верхнетоемский район Архангельской области
В.-Уст.	– Великоустюжский район Вологодской области
Выт.	– Вытегорский район Вологодской области
Вят.	– Вятский край
Гряз.	– Грязовецкий район Вологодской области
Заон.	– Заонежский уезд Олонецкой губернии
Запечор.	– Запечорский уезд Архангельской губернии
Кад.	– Кадуйский район Вологодской области

Кадн.	– Кадниковский район Вологодской области
Калин.	– Калининская область
Канд.	– Кандалакшский район Мурманской области
Карг.	– Каргопольский район Архангельской области, Каргопольский уезд Олонецкой губернии
Карел.	– республика Карелия
К.-Б.	– Красноборский район Архангельской области
К.-Г.	– Кичменгско-Городецкий район Вологодской области
Кем.	– Кемская волость Архангельской губернии, Кемский район Карелии
Кир.	– Кирилловский район Вологодской области
Киров.	– Кировская область
Кологр.	– Кологривский район Костромской области
Кольск.	– Кольский полуостров, Кольский уезд Олонецкой губернии
Кон.	– Коношский район Архангельской области
Кондоп.	– Кондопожский район Карелии
Костр.	– Костромская область, г. Кострома
Котл.	– Котласский район Архангельской области
Лен.	– Ленский район Архангельской области
Ленингр.	– Ленинградская область
Леш.	– Лешуконский район Архангельской области
Люб.	– Любытинский район Ярославской области
Макар.	– Макарьевский район Костромской области
Мант.	– Мантуровский район Костромской области
Медв.	– Медвежьегорский район Карелии
Меж.	– Межевской район Костромской области
Мез.	– Мезенский район Архангельской области
Моск.	– Московская область
М.-Реч.	– Междуреченский район Вологодской области
Мурм.	– Мурманская область
Нейск.	– Нейский район Костромской области
Нек.	– Некоузский район Ярославской области
Ник.	– Никольский район Вологодской области
Новг.	– Новгородская область, Новгородский район Новгородской области
Нюкс.	– Нюксенский район Вологодской области
Нянд.	– Няндомский район Архангельской области
Олон.	– Олонецкая губерния
Он.	– Онежский район Архангельской области
Остр.	– Островский район Костромской области
Пест.	– Пестовский район Новгородской области
Петр.	– Петрозаводский уезд Олонецкой губернии
Пин.	– Пинежский район Архангельской области
Плес.	– Плесецкий район Архангельской области
Подп.	– Подпорожский район Ленинградской области
Помор.	– Поморье – побережье Белого моря
Преч.	– Пречистинский район Ярославской области
Прим.	– Приморский район Архангельской области
Прион.	– Прионежский район Карелии
Псков.	– Псковская область
Пудож.	– Пудожский район Карелии
С.-Дв.	– г. Северодвинск Архангельской области
Сев.	– Север России
Сегеж.	– Сегежский район Карелии
Сланц.	– Сланцевский район Ленинградской области
Сок.	– Сокольский район Вологодской области
Солец.	– Солецкий район Новгородской области
Сямж.	– Сямженский район Вологодской области
Твер.	– Тверская область
Тер.	– Терский район Мурманской области
Тихв.	– Тихвинский район Ленинградской области
Тот.	– Тотемский район Вологодской области
У.-Куб.	– Усть-Кубинский район Вологодской области
Уст.	– Устьянский район Архангельской области
Устюж.	– Устюженский район Вологодской области
Халт.	– Халтуринский район Кировской области
Хар.	– Харовский район Вологодской области
Холм.	– Холмогорский район Архангельской области
Чаг.	– Чагодощенский район Вологодской области
Чуд.	– Чудовский район Новгородской области

Шенк.	– Шенкурский район Архангельской области
Шим.	– Шимский район Новгородской области
Яр.	– Ярославская область
3. Прочие.	
аттр.	– аттрибутив
д.	– деревня
диал.	– диалектное
лат.	– латив
лок.	– локатив
мн. ч.	– множественное число
н. э.	– нашей эры
повс.	– повсеместно
род. п.	– родительный падеж
сев.	– северное
ср.	– сравни
т. п.	– тому подобное
уменьш.	– уменьшительное
юж.	– южное

УДК 81.1

Г. В. Токарев

ПРОЦЕДУРА ВЫЯВЛЕНИЯ КВАЗИСИМВОЛА В НЕАБСОЛЮТИВНОМ УПОТРЕБЛЕНИИ

Исследование выполнено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (грант № 19-512-18008)

Аннотация. В статье рассматривается процедура определения квазисимвола в составе паремии.
Ключевые слова: язык, культура, квазисимвол, семантика, прагматика.

G. V. Tokarev

PROCEDURE FOR IDENTIFICATION OF THE QUASI-SYMBOL IN A NON-ABSOLUTE USE

Annotation. The article discusses the procedure for determining the quasisymbol as part of paremia
Keywords: language, culture, quasisymbol, semantics, pragmatics.

Одной из тенденций языкового образования настоящего времени является реализация технологии диалога культур, предполагающей изучение и сопоставление культурно маркированных единиц. Среди элементов лингвокультурного уровня можно выделить особую группу – квазисимволы. Термин предложен В. Н. Телия [2, с. 243]. К ним следует отнести единицы вербальной природы, характеризующиеся абстрактной семантикой, образностью, калейдоскопичностью, ситуативной ориентированностью и прагматической императивностью. Квазисимволы могут употребляться как абсолютивно, в виде самостоятельных цельнооформленных единиц, так и неабсолютивно, в составе фразеологизмов и паремий: *русский человек любит авось, небось да как-нибудь* / *будешь эту баню помнить до новых веников* / *век изжил, всё прожил – горб нажил.* В данной статье обратим внимание на процедуру выделения квазисимволов, употреблённых в составе паремий русского языка.

Главным основанием для определения символа является языковая интуиция исследователя, а также опора на фоновые знания и культурный опыт. Так, М. Л. Ковшова отмечает: «Лингвокультуролог опирается на собственную культурно-языковую компетенцию и работает ключевым в семантике методом глубокой интроспекции» [1, с. 176-177]. Для подтверждения авторитета своих слов М. Л. Ковшова цитирует Л. Теньра: «…интроспекцию упрекают в том, что ею трудно пользоваться, что она чересчур субъективна и потому опасна… Интроспективный метод можно обвинить в субъективизме, потому что он апеллирует к интуиции… Однако, кроме того, он апеллирует и к внутреннему опыту. Тем самым этот метод становится экспериментальным и, следовательно, объективным» [Цит. по 1, с. 177]. Семантика квазисимвола формируется на основе ассоциативных связей слова и его коннотаций, которые объективируются в виде описания типичных ситуаций, правил, норм и т. п.

Так, поговорка *первый блин комом* включает в свой состав квазисимвол *первый блин.* Образное основание данной единицы указывает на сценарий выпекания блинов, а именно прилипание первого блина к сковороде, невозможность снять блин со сковороды без изменения его структуры. Данная

картинка порождает семантику лингвокультурной единицы: начало любого дела не приносит желаемого результата, первая попытка неудачна, – она в прагматическом аспекте выражается в виде посыла: будь готов к тому, что начало дела связано с неудачей.

В пословице: *кнут не мука, а вперёд наука* – квазисимвол *кнут* указывает на физическое наказание за ошибки, проступки и т. п. Картинка, отражающая сценарий наказания, порождает значение, физическое воздействие на кого-либо, которая реализуется в императиве, ожидай неодобрения чьего-либо действия или бездействия в виде физического наказания.

Выделение квазисимвола из состава паремии включает следующие этапы:

1) предположение, что данный компонент имеет символическое значение;

2) определение семантики квазисимвола путём реконструкции его образного основания. На данном этапе осуществляется процедура буквального прочтения образа, его распаковка в виде разворачивания в виде сценария;

3) соотнесение полученной реконструкции с типичными ситуациями. Эта операция связана с типизацией реконструируемого сценария, его абстрагированием до выделения прототипической схемы. Так, в приведённых примерах сцена выпекания блинов обобщается до сценария выполнения любого дела; физическое наказание кнутом – до физического наказания вообще;

4) определение акциональной составляющей семантики символа. Этот этап связан с определением, к каким действиям побуждает символ. Императивность символа целесообразно формулировать с опорой на прагматические операторы: учти, будь готов к тому, ожидай и т. п.;

5) верификация полученных выводов путём моделирования лингвокультурных ситуаций, в которых используется квазисимвол. Лингвокультурная ситуация является разновидностью прагматической ситуации, в которой отражён прототипический сценарий поведения участников коммуникации, их цели, намерения при использовании различных знаковых средств, а также реакции на данные процессы в культурном контексте, предполагающем отсылку к ценностям лингвокультуры. Исследователь на данном этапе осуществляет приём подстановки квазисимвола к конкретной ситуации, происходит стыковка выделенного значения с значением ситуации.

Выделенный квазисимвол должен отвечать критерию прецедентности, то есть иметь понятное для представителя лингвокультуры значение и употребление.

Квазисимволы, наряду с другими единицами лингвокультуры, являются узлами, основными координатами лингвокультуры. Культурная семантика квазисимвола заключается в образном основании. Из всего многообразия культурных практик языковое сознание отбирает те картинки, которые являются для него наиболее значимыми, *базар, баня, квас, каша* и др. Культурно значимой является интерпретация образного основания с опорой на нормы, установки, стереотипы, правила.

Процедуры определения квазисимвола направлены на развитие культурно-языковой компетенции представителей одной лингвокультуры. Сопоставление семантики квазисимволов разных лингвокультур позволяет определить их сходные и специфические черты.

Литература

1. Ковшова М. Л. Лингвокультурологический метод во фразеологии. Коды культуры. – М.: Книжный дом «Либроком», 2012. – 456 с.

2. Телия В. Н. Русская фразеология, семантико-прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Шк. «Яз. рус. культуры», 1996. – 284 с.

УДК 378.18

Ю. Г. Фатеева

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА СОВРЕМЕННОГО ВУЗА: ОБЪЕКТИВНАЯ НЕОБХОДИМОСТЬ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА

Аннотация. В статье представлен анализ ситуации обучения в поликультурной среде. Автором рассматривается такая особенность современного общества и высшего учебного заведения, как поликультурная образовательная среда, необходимость ведения поликультурного диалога, определяются основные условия успешного поликультурного диалога.

Ключевые слова: поликультурность, самоидентификация, образовательная среда, поликультурный диалог.

Y. G. Fateeva

EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A MODERN UNIVERSITY: OBJECTIVE NEED FOR A POLICULTURAL DIALOGUE

Annotation. The article presents an analysis of the learning situation in a multicultural environment. The author considers such a feature of modern society and higher education institution as a multicultural educational environment, the need for multicultural dialogue, defines the basic conditions for a successful multicultural dialogue.

Keywords: multiculturalism, self-identification, educational environment, multicultural dialogue.

Современное развитие общества, стремящегося к глобализации, унификации процессов, происходящих в нем, и технологий, делающих понятие границы условным, приводит к тому, что меняются основные требования к человеку, ключевым качествам личности каждого. Одной из отличительных черт настоящего является «поликультурность» среды обитания, что привело к необходимости формирования поликультурности среды обучения.

Отметим, что наука проявила интерес к феномену поликультурности во второй половине XX века. В частности, в США. М. Гордон в книге «Ассимиляция в американской жизни», не упоминая поликультурную среду, дает наиболее близкое данному понятию определение ассимиляции, связанной с поликультурностью. Так, ученый характеризует поликультурность как процесс, в результате которого несколько лиц или групп принимают определенные модели поведения [8]. Позднее феномен поликультурности стал объектом изучения различных направлений современной науки, появилось понятие «поликультурной среды», которое является опорным для философов, культурологов, психологов, педагогов. Сейчас поликультурная среда – это «сосуществование и взаимодействие в конкретном социальном пространстве разнообразных, равноправных и равноценных культур и их представителей, подразумевающее определенное отношение личностей к этому многообразию» [1, с. 41].

Определение В. В. Гладких, полагаем, как нельзя лучше характеризует процесс получения высшего образования в современном вузе, индивидуумы, вынужденные длительное время находиться в определенном социальном пространстве (место, время, необходимость соблюдения определенных правил и т.д.), нередко оказываются не подготовленными к активному взаимодействию, таким образом, поликультурная среда воспринимается ими как чуждая, процесс адаптации может происходить довольно болезненно. Наиболее остро этот вопрос стоит в университетах, обучающих, наряду с российскими, иностранных граждан, т. к. в этом случае в одной социальной среде могут оказаться представители абсолютно разных культур, диалог которых необходимо организовать ради достижения общей цели – получения знаний и формирования личности, способной к саморазвитию и самообразованию.

Отметим, что любое образование, в том числе и высшее, оказывает целенаправленное влияние на процесс развития и социализации личности, профессионально ее формирует. Переоценить роль учебного заведения в процессе всестороннего развития человека невозможно, т. к. «образование выступает средством трансляции культуры, овладевая которой человек не только адаптируется к условиям постоянно изменяющегося социума, но и становится способным к неадаптивной активности» [6, с. 59].

Полагаем, что применительно к процессу получения образования возможно использовать понятие «поликультурная образовательная среда», которая представляет собой «определенную систему условий и влияний (посредством образования) на личность с целью формирования толерантного отношения к другим культурам, готовности к эффективному межэтническому и межкультурному взаимодействию, умения вступать в коммуникации с представителями других культур, обязательности сохранения национальной идентичности, осознания важности культурного многообразия, новых форматов развития культуры в целом» [7, с. 163–164]. Обоснованным представляется также мнение, что поликультурная среда во многом близка, но не идентична полиэтнической среде, т. к. «полиэтническая образовательная среда – это совокупность условий совместного существования и развития представителей двух и более этнических групп, «создаваемых субъектами образовательного учреждения или системой образовательных учреждений, которая характеризуется этнической идентификацией, способствует диалогу этнокультур, направленному на эффективное межэтническое взаимодействие» [3, с. 300]. Таким образом, полиэтническая среда – скорее необходимость, вызванная естественными причинами, поликультурная среда – процесс регламентации и социализации представителей различных культур в условиях необходимости осуществления совместной деятельности.

Обратим внимание на тот факт, что необходимость вступать в ежедневную коммуникацию в условиях поликультурной среды способствует более успешному формированию языковой личности, искренний интерес к другой культуре, языку стимулируют самостоятельную речевую деятельность, учат слушать и слышать, терпимо относиться к своим и чужим речевым ошибкам, снимают зажатость, неуверенность в своих языковых знаниях и умениях [подробнее см.: 2].

Все вышесказанное позволяет сделать вывод, что поликультурная образовательная среда отвечает основным требованиям, предъявляемым современным обществом к условиям, формирующим мобильную, функционально грамотную толерантную личность, т. к. «необходимость более активного насыщения учебно-воспитательного процесса культурными компонентами, … создает условия для духовного становления личности, а общечеловеческие ценности могут обеспечить новые социокультурные потребности» [5, с. 26].

Однако, как показывает практика, большинство высших учебных заведений констатирует несоответствие между существующей поликультурной средой вуза и темпами саморазвития студента в процессе профессионального формирования. Решить данную проблему поможет комплекс мероприятий, создание специальных педагогических условий для формирования толерантной позиции студента. Из многолетнего опыта обучения иностранных граждан и создания условий для поликультурного диалога, необходимого для успешного обучения представителей различных этнических и культурных групп, отметим, что наиболее эффективными являются план совместных мероприятий для российских и зарубежных студентов, постоянный мониторинг процесса адаптации первокурсников к обучению в вузе, сопровождение данного процесса опытными педагогами и кураторами.

Мероприятия, направленные на оптимизацию социализации в поликультурной среде, включают осуществление совместной деятельности представителями различных культурных групп, встречи с ведущими деятелями различных областей, принадлежащих к различным этническим группам, Интернет-форумы, семинары и т. д. Особенностью подобных мероприятий служит то, что носители различных культурных традиций знакомятся с достижениями представителей других национальностей, имеют возможность более детально и «под другим углом» «рассмотреть» специфические черты инокультурной среды, самостоятельно найти точки соприкосновения, стороны, достойные уважения. Все это необходимо не только как мера профилактики конфликтов между студентами, оказавшимися в поликультурной среде, но и для того, чтобы стимулировать межкультурное взаимодействие, которое «влияет на развитие интеллектуальной, волевой и эмоциональной сфер его личности, что создает предпосылки для личностного и профессионального роста будущего специалиста» [1, с. 45].

Безусловно, организация социально-культурной деятельности в поликультурной среде не может подчиняться принципу спонтанности и естественному течению, необходимо планировать и координировать данный процесс. При этом следует брать во внимание социокультурное окружение студентов (этнический и социальный состав, психологические особенности личности), отношение студентов к проблемам поликультурного общества в целом или отдельных социокультурных групп (степень толерантности, заинтересованность–замкнутость, уважение–неприятие, интерес–равнодушие). Помимо личностных особенностей стоит учитывать социокультурную и социально-экономическую ситуацию в регионе (этнический состав, «настрой» населения по отношению к представителям иной культуры, уровень жизни и пр.). Все это делает процесс организации и контроля обучения в поликультурной среде задачей многоуровневой, достаточно трудоемкой, в которой поликультурный диалог является основным условием успешности обучения, формирования будущего специалиста.

Отметим, что успешное участие личности в межкультурном диалоге основывается на самоидентификации, изначальном постижении человеком своей этнической культуры, осознании принадлежности к той или иной культурной среде. Это включает в себя усвоение родных традиций, формирование ценностного отношения к ним. Формирование данной черты личности в высшем учебном заведении не является основным видом деятельности, он должен быть завершен в процессе школьного обучения. Вуз имеет дело с практически сформированной личностью, поэтому для организации процесса поликультурного диалога, достижения его успешности педагогам необходимо провести диагностику уровня этнокультурной компетентности обучающихся. Полученные результаты помогут определить изначальный уровень самодентификации, толерантности, открытости к усвоению новых культурных традиций каждого, продумать наиболее эффективные стратегии повышения их. Необходимость корректировки недостаточной сформированности культурной самоидентификации осложняет процесс обучения студента в условиях поликультурной образовательной среды, т. к. лишь в том случае, если человек знает и любит свою национальную культуру и традиции, бережно относится к культурному наследию своей страны, он готов к оптимальному поликультурному диалогу как залогу успешности обучения в поликультурной среде.

Литература

1. Гладких В. В. Сущность и особенности формирования поликультурной информационной среды учреждения образования // Вестник ТГУ. – 2010. – № 12. – С. 41–46.

2. Ефремова Н. В. Развитие языковой личности при обучении русскому как иностранному // Проблемы качества обучения зарубежных граждан в медицинских вузах. IV Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием, 2012. – С. 216.

3. Ильинская И. П. Феноменология поликультурной образовательной среды, от концептуальных основ – к реалиям нравственно-эстетического развития личности // Российское учительство в модернизации духовно-

нравственной культуры общества, традиции, судьбы, идеи. Опыт / под ред. А. В. Репринцева. – Курск, 2011. – С. 300–310.

4. Крылова Н. Б. Введение в круг культурологических проблем образования // Новые ценности образования, культурная и мультикультурная среда школ. – М., 1996. – Вып. 4. – С. 132–152.

5. Палаткина Г. В. Проблемы мультикультурного образовательного пространства. – Волгоград, 2015. – С. 22–26.

6. Сергеев С. Ф. Проектирование обучающих сред // Школьные технологии. – 2006. – № 3. – С. 58–65.

7. Суровцова Е. И. Поликультурная образовательная среда как феномен современной духовной жизни общества // Педагогическое образование в России, 2014. – № 7. – С. 162–164.

8. Gordon, Milton M. «Assimilation in American Life, The Role of Race, Religion, and National Origins». 1964.

УДК. 811.161.2’27 Ç 811.161.1’27

М. С. Хмелевский, В. С. Князькова

РУССКИЙ ЯЗЫК ОДЕССЫ НА СТЫКЕ КУЛЬТУР: ВЧЕРА И СЕГОДНЯ

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований. Проект «Проведение комплексного социолингвистического исследования роли и функций русского языка в украинском полиязычном пространстве и описание положения русского языка в современной языковой ситуации на Украине» (№ 18-012-00754 А)

Аннотация. В статье с социолингвистической точки зрения анализируется современная языковая ситуация в г. Одессе, которая складывалась на протяжении нескольких веков вследствие тесного взаимодействия различных этнических групп, проживавших в одной агломерации и сформировавших в итоге самобытность одесской культуры, атмосферы и городского языка миллионного населения этого украинского мегаполиса, ставших также неотъемлемой частью современной русской культуры.

Ключевые слова: русский язык, украинский язык, городская речь, одесское просторечие, русско-украинское двуязычие, Одесса.

M. S. Khmelevskiy, V. S. Kniazkova

RUSSIAN LANGUAGE IN ODESSA AT THE JOINT OF CULTURES: YESTERDAY AND NOWADAYS

Annotation. Given article provides the study from a sociolinguistic point of view of the current linguistic situation in Odessa, which has formed over several centuries as a contamination of various ethnic groups. In fact, it creates cultural identity, atmosphere and urban language of the million population of this Ukrainian metropolis, which has also become an integral part of contemporary Russian culture.

Keywords: Russian language, Ukrainian language, urban interdialect, odessian colloquial speech, Russian-Ukrainian bilingualism, Odessa.

Язык миллионного города на юге Украины – Одессы – и история его становления представляет собой интересный материал для лингвистического исследования и описания, в первую очередь, из-за того, что он глубоко вошел в русскую культуру, стереотипное сознание, является маркированным и узнаваемым современным носителем русского менталитета [10, с. 85].

Городское койне мегаполиса складывалось на протяжении нескольких веков в результате сосуществования различных этнических, а следовательно, и языковых групп, населявших Одессу с момента ее основания: русских, украинцев, евреев, румын, болгар, греков и др. Изменявшийся с течением времени в процентном соотношении национальный состав создал особую, неповторимую в своем роде атмосферу с характерным, весьма колоритным и образным языком, который отразился в произведениях, ставших частью русской литературы, – И. Ильфа и Е. Петрова, И. Бабеля, В. Катаева, Ю. Олеши, А. Куприна [6, с. 141], черты этого языка можно найти в песнях Л. Утесова, М. Бернеса, комических монологах М. Жванецкого, современном как элитарном, так и массово-культурном кинематографе (в частности, фильмах известного одесского режиссера К. Муратовой) и т. п. Одесса – один из первых городов Европы, в котором развились городской мультикультурализм и многоязычие новой и новейшей эпох. В течение двух столетий этот город представляет собой самую масштабную «лабораторию» микширования языков и культур на территории Украины, стоящей на принципах сохранения лингвокультурной специфики представителей разных этнических групп одновременно с образованием и функционированием городского койне, ориентированного на систему русского языка [9, с. 3].

Язык Одессы на сегодняшний день является неотъемлемой составляющей современной русской культуры, что не может не вызвать интерес лингвистов, занимающихся вариативностью и спецификой функционирования русского языка как городского койне внутри одного отдельно взятого полиэтнического и поликультурного пространства в рамках островной, или региональной формы его реализации [10, с. 101].

Одесскому городскому интердиалекту, который складывался как результат многоязыковой интерференции, русско-украинского билингвизма, под значительным влиянием в разные периоды идиша и румынского, посвящено немало работ по лингвистике и культурологии [9, с. 4; 5]. Поэтому в настоящей статье мы представим лишь небольшой ряд позиций, которые могли бы охарактеризовать современный срез языковой полифонии Одессы на основе наших актуальных исследований, поскольку в лингвистике нет комплексного исследования особенностей реализации русской языковой системы в полилингвокультурном пространстве одного города [8, с. 15]. Языковые материалы (иллюстративные примеры которых приведены ниже в орфографии, максимально приближенной к их фонетическому оформлению) собирались нами на протяжении нескольких лет полевых исследований, что дает нам право в определенной степени максимально объективно говорить о той городской речи одесситов, которой они пользуются в своем не только бытовом, но и официально-деловом общении:

1) стереотипность русского сознания об одесском языке. Самобытная южнорусская интонация, столь часто имитируемая и пародируемая в российской массовой культуре, может быть названа, по результатам наших наблюдений, почти полным анахронизмом. Язык современной Одессы – это чистый литературный русский язык, в особенности в устной речи молодого поколения, за исключением незначительной в процентном отношении части его представителей, осознанно использующих украинский язык с целью позиционирования своих политических взглядов [3, с. 269];

2) говоря на литературном украинском языке, зачастую можно оказаться не всегда понятым, поскольку среднестатистический одессит владеет им весьма пассивно, и форма переспроса в подобной ситуации частотна и ожидаема: *Вибачте, де тут кнігарня? – Книжный магазин шо ли?;* либо принципиальное непереключение с одного языка на другой в рамках билингвизма: *Скажіть, будь ласка, як нам вийти до Оперного театру? – Идёте прямо, потом налево, а там увидите; Шо такое матузок? Он меня просит за какой-то матузок, откуда я знаю, шо це верьовка?* При этом нельзя не отметить, что переключение с одного языка на другой проходило с трудом и далеко не во всех случаях (как правило, из-за невладения в достаточной мере украинским языком), что свидетельствует о том, что Одесса была и остается по большей своей части русскоязычной. Более того, подчеркнем, что украиноязычные украинцы из западных регионов страны, приезжая в Одессу, обычно переходят на русский язык с целью быть понятыми [1, с. 31];

3) фонетические особенности регионального городского койне можно разделить на два принципиально различных уровня: а) русский язык, который в малой степени отличается от литературного и которым пользуется в основном поколение в возрасте до 40 лет, б) характерные черты одесской речи, среди которых следует выделить такие, как артикуляционное сближение [ы] и [и], отвердение [р] под влиянием украинской фонетики, восходящая дифтонгоидность ударных гласных, отвердение долгого мягкого [ш’] вплоть до распадения аффрикаты на сочетание звуков [шч] и отвердение звука [ч]: *шчолочка*, *шчука,* отсутствие редукции безударных гласных [о], [э], фрикативное [г] и соответствующее его оглушение в слабой позиции до [х], спорадическое возникновение протетического [х] перед [ф] с его озвончением: *хвонтан, хвильм, хвормы, аж в р<u>о</u>те шхрумстит…*и т. п. под влиянием центральных поднепровских говоров и др.;

4) местоименные формы, которые спорадически встречаются в основном у старшего поколения одесситов – *шо, щё, шчо*, частое употребление указательных местоимений в функции определенного артикля, зачастую в сочетании с притяжательными: *Продемонстрируй мне вже тот свой новый телефон!; Она ту твою куртку носить не будет*; *Где те мои тапки?;*

5) суржик, так называемая смесь русского и украинского языков, слышен в основном от приезжих из Одесской, Николаевской или Херсонской областей, которые не владеют ни одним из двух языков в достаточной степени и социально маркируются как приезжие жители в противопоставлении «город – село». В их речи мы отмечаем наличие лексических и синтаксических черт, которые пришли из украинского языка или из русско-украинского одесского варианта смешения двух языков, что не является литературным ни в той, ни в другой нормах: *Галя, подожди, мне надо еще купить синего лифчика!* (Привоз); *Шо ты падаешь? Смотри про ноги!; У ней брожка на грудк<u>а</u>х дуже великолепна; Я не замітила* (вм. *помітила*); *Такие сложні вопроси* (вм. *важкі питання*); *Мене зовуть Михайло. – Це твои проблемы, шо тебя так зовуть; А ну вылазь з воды, шоб тебя перекосило!* (мать обращается к ребенку);

6) в продолжение к предыдущему пункту следует отметить саму форму изъяснения и общения, а именно – создание комического эффекта, каламбура, в речи как своеобразной манеры коммуникации: *Даром за амбаром, а у нас сим-карты торгуются по приличной цене; Вы, мужчина, с Плутона или местный?* (о непонимании); *Я вам шутку делаю, а вы тут в позе аиста встали!; Вы тут сидите и меряйте, а я за сусідкой присмотрю, бо её вот-вот разворують* (Привоз); *Шикарные рыбы – берите,*

оближитесь! (Привоз); *Це не маршрутка, а душегубка на одному колăсе*; *Нет, чтобы да – так ведь нет!; З тебя за всă про всё трыдцать три гривні – трыдцать три – возраст Хрыста!;* (каламбур для создания комического эффекта); *Споласкивайте после себя, свиньи!* (надпись в душевой кабине) [2, с. 96];

7) русское просторечие, возведенное до уровня обычного бытового общения, в том числе и между незнакомыми участниками диалога: *Я стою под дождем как левый чиж; Давно бы мог отдыхать в шэзлонге, а он у политику лезет; Ходи сюда!; Ложите на стол всă, шо понаносили!; Ляж уже спать, ночь на дворе!; Покушала себе та буду теперь ноги протягать на диване;*

8) соединение высокого и просторечного стиля русского языка вследствие невладения стилистическими тонкостями [7, с. 101], с включением в речь украинских лексических элементов для создания эмоционально-экспрессивного эффекта: *Я тут порпаюсь на даче с семи утра* (т. е. *вожусь*); *Где там наш Ваня забурывся?; Мы сегодня весь день по Одессе гасали за той маечкой; А я себе коньячка налила и растворилась на пару хвилинок; Схаменіться уже з просмотром тех ваших фильмов, дела надо делать, а не ерундой займатыся* (укр. «остановиться»)*; Морозиво только на набережной, а у меня одни сосиски в тесте и лискунчики* (соленые палочки, чипсы);

9) высокая продуктивность диминутивных форм, не свойственных русскому литературному языку: *Пивко домашненькое, берите занедорога!; У него вже лысенка на лбу; Боршчыка не хочете с сальцом и огурчыка?; коечка за подешевле; арбузика не желаете?; вам перчиночку до супа положить?; рукав коротюсенький такой; покажите вон те очăчки; мадамочка дуже гарная – шчечки пудронькой подкрасила, губки помадкой отреставрировала* и т. п.;

10) вставки-штампы из русской культуры, которые зачастую употребляются в искаженном, стертом значении: с целью придания высказыванию усиленной эмоционально-экспрессивной окраски либо оценки: *Торговля сегодня шо-то не идет – сижу вже три часа як та золотая рыбка у разбитого корыта; У меня того лука – как миллион алых роз!; Жэншчына, не загораживайте мне покупателя! А то встала тут как айсберг в окияне!;*

11) украинский и еврейский микрокомпонент, ограниченный городским дискурсом, встречается в настоящее время по большей части в разговорной речи старшего поколения жителей Одессы, напр.: *Это вы на меня кидаете намек?* (укр. *кидати натяк*); *Я другим разом зайду* (укр. *іншим разом*); *Уморилася за весь день – пойду телевизор дивиться* (укр. *смотреть*); *Тетя Соня скоренько имеет припереться* (калька из идиша); *Мушчына в 50 лет – це почти еще мальчик* (А. Львов); *Делать гешефт* (идиш); *И шо ты имеешь сказать?* (идиш) [4].

Однако, комментируя последние пункты, стоит отметить, что, как подтверждает исследователь одесского койне В. Смирнов: «В Одессе говорят не по-русски, не по-украински и даже не по-еврейски, а на особом одесском языке, понятном ныне лишь части коренного населения преклонного возраста» [5, с. 211]. Феномен Одессы как раз и состоял в том, – заключает исследователь, – что и город, и его язык создавался людьми разных национальностей [Там же]. Благодаря нашим наблюдениям за современной языковой ситуацией в рамках одного города можно сделать вывод, что узнаваемый и столь широко цитируемый в русской культуре самобытный говор Одессы уже не является столь явно узнаваемой «визитной карточкой» современной украинской агломерации [3, с. 270]. В рамках русско-украинского билингвизма отмечается языковой сдвиг в сторону русского литературного языка у молодого поколения одесситов, тогда как носителями «одесского диалекта» остаются жители города старшего возраста или выходцы из сельской местности соседних областей, что в языковом плане маркирует их происхождение и социальный статус в оппозиции «коренной житель мегаполиса – село».

Таким образом, так называемый «одесский язык», претерпевая значительные изменения (в частности, все более утрачивая свои «классические, стереотипные» черты), сохраняет свою самобытность, которая при этом больше достигается за счет разговорно-просторечных фраз из русского языка, отдельных элементов суржика, украинского языка, идиша, румынского, болгарского, новогреческого, а также различных стилистических эффектов, контаминации, игры стилей (стилевых контрастов), создания комического эффекта как обычной манеры коммуникации вследствие использования в устной речи авторских языковых каламбуров и оксюморонов. Отдельно следует выделить случаи (умышленного) нарушения грамматических норм русского языка в рамках одного городского интердиалекта как явление языковой игры, способа бытового общения, образности диалогической речи внутри одного городского конгломерата, сотканного из разных национальных групп и этнических сообществ. Феномен языка Одессы заключается не только в его полифонии, но и в том, что он стал частью русской культуры XX–XXI вв. (в том числе и массовой), что обогатило ее и сделало более мозаичной, многообразной и уникальной, наряду с вкладом Н. В. Гоголя, Т. Г. Шевченко, М. А. Шолохова, М. А. Булгакова и многих других.

Литература

1. Ижакевич Г. Русская речь в украинском окружении (лексика) // Культура речи в условиях национально-русского двуязычия: проблемы лексики. – М.: Наука, 1985. – С. 30–42.

2. Кузнецова И. В., Савченко А. В., Хмелевский М. С. Киевский суржик как феномен украинской городской разговорной речи (на примере комедии М. П. Старицкого «За двумя зайцами») // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – № 2. – Чебоксары, 2018. – С. 92–103.

3. Мечковская Н. Б. Русский язык в Одессе: вчера, сегодня, завтра // Russian linguistics. – Vol. 30, № 2, 2006. – New York: Springer, 2006. – Pp. 263–281.

4. Смирнов В. П. Большой полутолковый словарь одесского языка. – Одесса: Друк, 2003. – 485 с.

5. Смирнов В. П. Одесский язык. – Одесса: Полиграф, 2008. – 95 с.

6. Степанов Е. М. Отражение процесса взаимодействия русского и украинского языков в повести Александра Куприна «Олеся» // Kieleckie Studia Rusycystyczne. – Kielce, 2000. – T. 10. – S. 139–148.

7. Степанов Є. М. Українскі запозичення в лексиці та фразеології російського мовлення Одеси // Одеса: Одеський лінгвістичний вісник, 2015. – Т. 1, № 6. – С. 99–104.

8. Степанов Є. М. Російське мовлення Одеси: Монографія. – Одеса: Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова, 2004. – 496 с.

9. Степанов Е. М. Русская городская речь в полилингвокультурном пространстве Одессы. – Автореферат дис. на соиск. ст. доктора филолог. наук. – Киев: НАНУ, Институт языковедения им. А. А. Потебни, 2003. – 34 с.

10. Хмелевский М.С. «Языковой портрет» современной Украины – социолингвистический аспект // Komunikacja specjalistyczna. – Warszawa, 2017. – № 13. – S. 79–105.

РАЗДЕЛ 3

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА, ЛИТЕРАТУРЫ И КУЛЬТУРЫ

УДК 398.222

М. И. Журина, Т. С. Отнюкова

ХРИСТИАНСКИЕ ЛЕГЕНДЫ, ЗАПИСАННЫЕ В СЕЛЕ ЧУВАРЛЕЙ АЛАТЫРСКОГО РАЙОНА ЧУВАШИИ

Аннотация. В статье представлен опыт изучения поэтики жанра христианской легенды на материале фольклорных текстов, записанных в 2016 году в с. Чуварлей Алатырского района Чувашской Республики.

Ключевые слова: христианские легенды, с. Чуварлей, поэтика.

M. I. Zhurina, T. S. Otnyukova

THE CHRISTIAN LEGENDS RECORDED IN THE VILLAGE OF CHUVARLEY IN ALATYR DISTRICT OF THE CHUVASH REPUBLIC

Annotation. The article presents the experience of studying poetics of the genre of the christian legends on the material of thefolklore texts recorded in 2016 in the village of Chuvarley in Alatyr district of the Chuvash Republic.

Keywords: christian legends, village Chuvarley, poetics.

Легенда как прозаический жанр фольклора, в котором фантастически осмыслены события действительности, представляет собой занимательное явление народной духовной культуры. История возникновения жанра связана с распространением православной веры, а сюжеты и образы легенд соединили в себе, по словам А. Н. Афанасьева [4], языческие и христианские элементы.

«Словарь литературоведческих терминов» обозначает такие жанровые признаки легенд, как назидательность и чудесность содержания, а также установка на достоверность изображаемого. Легенда определяется как «рассказ поучительного содержания о выдающемся событии или поступке человека, повествование о необыкновенном, чудесном происшествии, которое воспринимается как достоверное» [1, с. 74].

Религиозно-христианскую основу жанра отмечает В. Я. Пропп, видящий в легенде «рассказ, обращающийся в народе, содержание которого прямо или косвенно связано с господствующей религией <…>, каковой является христианство» [5, с. 271].

Христианская легенда как видоизмененное народной фантазией отражение библейской истории или апокрифических повествований представлена у С. Н. Азбелева. По мысли ученого, «христианские легенды иногда являют собой вольную переработку в народной среде того или иного евангельского рассказа – описанного апостолами эпизода земной жизни Христа. Но чаще источниками устных легенд служили апокрифы. Это не признававшиеся церковью литературные сочинения религиозного содержания» [3, с. 17].

Исследователи называют различные жанровые разновидности легенд, дифференцируя их по тематике. В. Я. Пропп выделяет легенды сказочного происхождения, космогонические, о святых, о странствующем божестве [5]. Т. В. Зуева и Б. П. Кирдан рассматривают такие группы легенд, как, этиологические, восходящие «к мифам о сотворении мира (космогоническим), о начале человеческого рода (этнологическим) и о «конце света» (эсхатологическим)» [2, с. 17]; религиозно-назидательные, отражающие гуманистические основы христианства, утверждающие общечеловеческие моральные ценности; социально-утопические, связанные с мечтой о справедливом общественном устройстве. Ю. М. Соколов предлагает типологию христианских легенд: «1) о миросоздании (les legendes d'origine). 2) о конце мира, т. н. эсхатология, 3) о Христе и богородице, 4) жития святых и сказания об их чудесах, 5) рассказы о диаволе в его борьбе с богом и святыми» [7]. Все это свидетельствует о стойком научном интересе к жанру легенды, ее функциональной направленности, художественному содержанию и форме, эстетике чудесного как основы повествования.

В 2016 г. студенты филологического факультета ЧГПУ им. И. Я. Яковлева записали несколько христианских легенд, которые были рассказаны жителями села Чуварлей Алатырского района Чувашии. Первая из них посвящена возникновению болот как природной особенности местного края, «Вблизи Чуварлей есть несколько болот. Об их происхождении в народе толкуют так: сам Господь Бог сел на своего коня и спустился на землю. Его конь был настолько большим и сильным, что когда он ступал по земле, его копыта оставляли глубокие впадины. И на месте этих следов образовались три больших болота» (записано Н. В. Харисановой, С. Н. Антоновой, А. А. Кузьминой, З. Ч. Арыкбаевой, Е. В. Димитриевой, О. О. Салминой, Ю. В. Парфёновой в 2016 г. от Устиновой Анны Ефимовны, 1918 г. р.) [МФА КЛиК].

В данной легенде прослеживается характерный признак произведений подобного жанра: наличие фантастического начала, когда болота образуются от следов копыт большого коня. Конь, обрисованный с помощью гиперболы, традиционный чудесный помощник былинных богатырей:

Он спустил добра коня да й богатырского.
Он поехал-то дорожкой прямоезжею.
Его добрый конь да богатырский
С горы на гору стал перескакивать,
С холмы на холму стал перемахивать.
Мелки реченки, озерка промеж ног спущал [6, с. 462].

Хозяином коня в тексте с. Чуварлей становится Господь Бог, через образ которого раскрывается христианское содержание произведения, поэтически осмысляется тайна мироздания. Примечательно, что в результате божественного вмешательства образовалось именно три болота. Как известно, число три в Библии означает Божественное Триединство, трактуется как цифра, подчеркивающая святость, преданность Богу. Записанную легенду можно отнести к этиологическим, объясняющим возникновение компонентов географического ландшафта данной местности.

В селе бытует и другой вариант легенды о происхождении болот: «Если посмотреть на карту озер, то можно увидеть, что они расположены в виде следов копыт. Говорят, что задолго до того, как появилось село: здесь проехал всадник на огромном коне. Такие копыта есть и в стороне Мордовии» (записано Д. С. Солиной, А. А. Илларионовой, Л. М. Григоровой в 2016 г. от отца Георгия) [МФА КЛиК].

Достопримечательности с. Чуварлей поэтически отразились в легендах христианского содержания. Чудотворный источник носит имя святых благоверных князей Бориса и Глеба, считающихся покровителями села: «Есть святой источник, где нашли явленную икону, на которой были изображены Борис и Глеб. Затем в источнике показалось два пузырька, а после увидели, что рядом растет дуб с двумя корнями. У местных жителей не оставалось сомнений, что это святое место. Источник освятили, а после построили часовню Бориса и Глеба. С тех пор источник является чудотворным» (записано Д. С. Солиной, А. А. Илларионовой, Л. М. Григоровой в 2016 г. от отца Георгия) [МФА КЛиК].

На официальном сайте Чуварлейского сельского поселения представлена подробная информация о местоположении источника: «Более 170 лет назад в нескольких километрах от села Чуварлеи, в сухом овражке на Киреевой горе, в бившем из земли источнике была найдена явленная икона святых благоверных князей Бориса и Глеба» [8]. О чудотворности источника, освященного отцом Андреем Савенковым 6 августа 2009 года по благословлению митрополита Варнавы, «свидетельствуют два дуба, выросших из одного корня, как же и то, что в одном из найденных срубов бьют сразу два ключа. Источник не замерзает и в сильный мороз. Святые Борис и Глеб имеют благодать исцелять от всех болезней» [8]. Иконы, обретенные чудесным образом, называются у верующих явленными.

Легенда восходит к реальным событиям. В 1832 г. в с. Чуварлей был построен каменный храм Святого Иакова, один из трех престолов которого посвящен благоверным князьям Борису и Глебу. Русские князья, сыновья киевского князя Владимира Святославича, Бориса и Глеб, жили в X веке и были убиты в междоусобной борьбе за право наследия престола своим старшим братом Святополком. Они стали первыми русскими святыми, их канонизировали в лике мучеников-страстотерпцев, сделав их покровителями Русской земли и небесными помощниками русских князей.

Привлекает внимание библейская нумерология рассматриваемого текста, его числовая символика. Здесь несколько раз упоминается число два: двое святых, два пузырька в источнике, два корня у дуба. Число 2 обозначает нечто основополагающее, например, две скрижали Декалога, два столба у врат Храма, да и апостолов всегда отправляли по двое.

Кроме числовой, в легенде прослеживается и растительная символика. У христиан дуб – эмблема Христа как силы, проявляющейся в беде, твердости в вере и добродетели. По некоторым версиям христианских преданий, крест распятия был сделан из дуба.

Таким образом, чудесность содержания, отражающая христианские представления и образы, установка на достоверность воссоздаваемого в тексте, применение растительной и числовой символики определяют поэтическое своеобразие записанных в с. Чуварлей фольклорных повествований.

Литература

1. Белокурова С. П. Словарь литературоведческих терминов. – СПб.: Паритет, 2006. – 320 с.
2. Зуева Т. В., Кирдан Б. П. Русский фольклор. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 400 с.
3. Народная проза / сост., вступ. ст., подгот. текста и коммент. С. Н. Азбелева. – М.: Русская книга, 1992. – 608 с., 24 л. ил. – (Б-ка русского фольклора; Т. 12).
4. Народные русские легенды, собранные А. Н. Афанасьевым. – М.: Тип. В. Грачева и Комп., 1859. – 205 с.
5. Пропп В. Я. Поэтика фольклора / сост., предисл. и коммент. А. Н. Мартыновой. – М.: Лабиринт, 1998. – 352 с.

6. Русское устное народное творчество : хрестоматия. учеб. пособие / сост., вст. ст., коммент. В. П. Аникина. – М.: Высшая школа, 2006. – 1127 с.
7. Соколов Ю . М . Легенда // Литературная энциклопедия, Словарь литературных терминов, в 2 т. Т. 1. А – П. – М.; Л.: Изд-во Л. Д. Френкель, 1925. – С. 393–399. – http://feb-web.ru/feb/slt/abc/lt1/lt1-3932.htm
8. Чуварлейское сельское поселение Алатырского района. Официальный сайт – http://gov.cap.ru/SiteMap.aspx?id_170852&gov_id_279

Источники и материалы

МФА КЛиК – материалы фольклорного архива кафедры литературы и культурологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева.

УДК 378.016:[371.12.011.3-051:81](076.5)

Л. Н. Иванова

ОБРАЗ УЧИТЕЛЯ РУССКОЙ СЛОВЕСНОСТИ В ТВОРЧЕСКИХ СОЧИНЕНИЯХ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования личности педагога, его профессионально значимых качеств. В ней представлены результаты проведенного исследования творческих сочинений студентов в целях создания образа учителя русской словесности настоящего времени. Подчеркивается необходимость его использования в совершенствовании качества профессиональной подготовки будущих педагогов.
Ключевые слова. Учитель русской словесности, профессионально важные качества педагога.

L. N. Ivanova

THE IMAGE OF THE TEACHER OF RUSSIAN LITERATURE IN THE CREATIVE WORKS OF FUTURE TEACHERS

Annotation. The article deals with the problem of formation of the teacher's personality, his professionally significant qualities. It presents the results of the study of creative works of students in order to create an image of the teacher of Russian literature of the present time. The necessity of its use in improving the quality of professional training of future teachers is emphasized.
Keyword: Teacher of Russian literature, professionally important qualities of the teacher.

Сегодня перед системой образования поставлена задача повышения качества изучения и преподавания русского языка и литературы в образовательных организациях в целях обеспечения достойного уровня знаний, общей грамотности граждан России и тем самым глобальной конкурентоспособности, притягательности русского языка как современного, живого, динамично развивающегося средства общения [1], решения перспективных задач развития российского государства, общества и экономики [2]. В связи с этим усиливается интерес к профессии учителя, особую актуальность приобретают вопросы: «Каким должен быть современный учитель русского языка и литературы?», «Какими профессионально важными и личностными качествами он должен обладать?». Именно на учителя русской словесности возлагается ведущая роль в воспитании в человеке нравственных качеств, патриотизма, чувства исторической памяти, принадлежности к культуре, народу и всему человечеству, развитии творческих способностей, в приобщении к отечественной и зарубежной культуре, в сохранении и развитии национальных традиций и исторической преемственности поколений [2].

Проблема формирования личности школьного учителя в целом, учителя русской словесности в частности, имеет многовековую историю. Обобщенный образ педагога каждой эпохи представлен в произведениях многих зарубежных и отечественных философов, представителей государственной власти, деятелей науки, образования, культуры, искусства, представителей различных общественных организаций. Так, исследователи И. А. Федосеева, М. П. Малиновская подчеркивают, что уже в древних памятниках культуры, произведениях русского фольклора представлены взгляды о предназначении учителя, сущности педагогической профессии, профессиональном взращивании педагога [3]. Об учителе, его качествах личности как человека, гражданина, профессионала размышляли в своих трудах выдающиеся зарубежные и отечественные классики педагогики Я. А. Коменский, А. В. Дистервег, К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой и др. В психолого-педагогических исследованиях последних лет различные аспекты профессионализма учителя рассматриваются с позиций формирования его Я-концепции (А. Маслоу, К. Роджерс, Б. Франкл и др.), профессионально-педагогической культуры (В. А. Сухомлинский, В. А. Сластенин, Е. И. Исаев, и др.), мышления (Н. В. Кузьмина. А. К. Маркова, Л. М. Митина и др.), творчества и креатив-

ности (В. И. Загвязинский, В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров и др.) и др. Таким образом, сегодня представители разных слоев общества – школьники, их родители, ученые, педагоги, психологи и т. д., обладают познаниями об учителе прошлого, и на этой основе формируют его современный образ.

В целях изучения этого явления мы провели небольшое исследование, в котором приняли участие студенты первого курса профилей «Математика и информатика» (26 чел.), «Физика и информатика» (29 чел.), «Русский язык и литература» (28 чел.), в прошлом выпускники общеобразовательных школ Чувашии, Марий Эл, Татарстана, Ульяновской и Нижегородской областей, Туркменистана. В начале изучения учебной дисциплины «Педагогика» им было предложено задание: «Написать творческое сочинение (эссе) на тему «Мой любимый учитель».

Результаты проведенного исследования показали, что значительная часть первокурсников, вчерашних школьников, сохранили в памяти теплые воспоминания о школе, об учителях. В своих размышлениях они стремились показать все лучшие качества своих любимых учителей.

Знакомство с творческими работами позволило убедиться в том, что наиболее яркие воспоминания студентов всех профилей о школе связаны с именами первых учителей (91%). Исследование также показало, что в выделении студентами любимых учителей имеются некоторые различия. Так, большинство студентов профилей «Русский язык и литература» (65 %) в облике любимого учителя видят преподавателя русского языка и литературы, меньше – учителей других учебных дисциплин. Студенты профилей «Физика и информатика», «Математика и информатика», наоборот, раскрыли образы учителей не только русского языка и литературы, но и математики и физики, информатики, химии и биологии, истории и обществознания, технологии, ОБЖ и физической культуры, музыки и др., а также воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Следует отметить, что преимуществом в данном списке обладали учителя словесности (у студентов профилей «Математика и информатика» (38%), «Физика и информатика (24%)).

Имея в виду, что большинство первокурсников названных профилей в своих сочинениях слова благодарности посвятили учителям русского языка и литературы, попробуем создать собирательный образ современного учителя русской словесности. Следует подчеркнуть, что он будет объединять характеристики учителей, только что начинающих свою профессиональную деятельность или, наоборот, имеющих многолетний педагогический опыт, работающих в городской или сельской школе.

В своих сочинениях будущие педагоги рассуждали над различными составляющими личности учителя, предложили свое понимание о функциях современного педагога, охарактеризовали его профессиональные и личностные качества, определили роль и влияние в личностном и профессиональном самоопределении.

Знакомство с содержанием сочинений показало, что большинство студентов к профессионально важным качествам учителя русской словесности относят профессиональную компетентность, проявляющуюся в обучении русскому языку и литературе. В качестве примера приведем некоторые фрагменты из сочинений: «она учила писать грамотно без ошибок, красиво и лаконично строить свою речь, правильно произносить слова и ставить ударения» (*здесь и далее в кавычках используются высказывания студентов без изменений*), «старалась донести весь глубокий смысл литературных произведений, главные мысли автора», «открывала перед нами волшебный мир русского языка и литературы», «благодаря ей мы познали азы грамматики и орфографии русского языка», «научились анализировать произведения», «полюбили русский язык и литературу всей душой». Вчерашние школьники тепло отзывались о такой стороне личности учителя, как стремление всегда приходить на помощь, оказать поддержку и заботу в ситуациях затруднения в освоении учебного материала, выборе необходимого образца поведения. «Она могла на пальцах объяснить какое-то правило», – пишет студентка профилей «Русский язык и литература» о своей учительнице, – всегда была готова уделить время и объяснить все непонятное». «Часто во время урока у одноклассников или у меня возникали разные каверзные вопросы», – читаем мы в работе другой студентки, –. Светлана Анатольевна всегда находила подходящие ответы для нас. Я не припоминаю такого случая, чтобы наш вопрос остался неразобранным. Мне казалось, что Светлана Анатольевна знает абсолютно все правила и нормы русского языка, и я думала, что она говорит на этом языке правильнее всех в школе».

Как было отмечено выше, важной функцией педагога является воспитание подрастающего поколения. В текстах студенческих сочинений учитель словесности как воспитатель характеризуется следующим образом: «в свободное от уроков время мы могли разговаривать на разные темы, слушать рассказы о ее школьной жизни», «учила любить искусство, ценить красоту, природу, предлагала и организовывала различные экскурсии», «открыла для многих из нас всю прелесть чтения книг», «уроки Елены Владимировны были не просто уроками русского языка, это были настоящие уроки жизни… Именно на них мы узнавали о духовных ценностях, о нормах морали, о понятиях нравственности, о том, что значит дружить, любить, жить. Наверное, каждый из нас, учеников 11 класса, взял с собой во взрослую жизнь частичку этих драгоценных уроков…».

Одними из важных профессиональных качеств учителя-воспитателя, выделяемых в научной литературе учеными, педагогами и психологами, являются любовь и доверие к детям. Как показывают результаты нашего исследования, это качество не осталось без внимания и у будущих педагогов. Характеризуя

своих любимых учителей словесности, они пишут: «любит детей», «развивала в нас самые лучшие качества, помогала нам в становлении личности», «замечала каждое изменение в учениках, внимательное отношение к ученикам», «если она видела, что кого-то что-то тревожит, она обязательно разговаривала с этим ребенком наедине, а узнав, что случилось, делала все, чтобы ему помочь, а не просто поинтересовалась и отпустила», «верила в мои способности, видела во мне будущего педагога». Здесь любовь учителя к детям сочетается с педагогической проницательностью и чуткостью, с верой в их силы, потенциальные возможности и способности.

Как показало исследование, будущие педагоги в своих сочинениях старались отметить такие профессиональные качества и умения учителей, которые позволяли ему достигать эффективных результатов педагогической деятельности. Приведем некоторые высказывания студентов: «своеобразный способ проведения урока и умение доходчиво объяснять новый материал», «есть такое удивительное качество, как умение заинтересовать учеников, вовлечь их в процесс изучения языка и литературы». Некоторые студенты профессионализм учителя раскрывают на основе анализа собственных результатов ОГЭ и ЕГЭ по русскому языку и литературе: «в итоге в нашем классе ОГЭ по русскому языку двадцать пять человек сдали на «отлично», а еще семь человек на «хорошо». Это был лучший результат за последнее время в нашей школе», «была уверена в том, что с ней я смогу набрать достаточно высокие баллы, и ЕГЭ по русскому языку меня совсем не пугал. Мои ожидания оправдались: я набрала 94 балла. Мой результат был одним из лучших в районе, и я не сомневаюсь, что в этом есть и большая заслуга моей учительницы». В качестве примера приведем еще один фрагмент сочинения студентки первого курса профилей обучения «Русский язык и литература»: «С пятого по девятый класс моим учителем русского языка и литературы была Скворцова Оксана Борисовна. Именно благодаря ей я и захотела связать свою жизнь с той профессией, которую я осваиваю. Моя цель – быть похожей на нее. Она умела к каждому ребенку найти определенный подход, превратить урок в увлекательное приключение, заинтересовать любого, даже самого невнимательного ученика. На ее уроках всегда была тишина, домашняя работа сделана. Если же кто-то провинился, то она не ругала, а объясняла, почему так делать не стоит. На мой взгляд, это очень важно, чтобы ребенок осознал свою вину и не совершал дальнейших ошибок. Оксана Борисовна всегда мотивировала меня, учила идти до конца, несмотря на любые трудности. Именно она посоветовала дополнительно заниматься с таким прекрасным человеком и педагогом, как Львова Ирина Михайловна. Никто, кроме них и моей любимой мамочки не верил в мои силы, за что я буду благодарна им до конца всей моей жизни. В 9 классе я решила сдавать ОГЭ по литературе, хотела проверить свои силы. Тогда меня и начали отговаривать большинство педагогов от этого выбора, потому что в Алатыре никто не сдавал выше тройки такой сложный предмет. Говорили, чтобы не позорила честь гимназии. Но вместе мы справились, и я сдала на отлично! Именно тогда Ирина Михайловна и преподала мне важный жизненный урок, который заключался в том, что нужно всегда добиваться желаемого, несмотря на трудности и мнения других людей. Она увидела во мне потенциал и помогла и развить его. Два прекрасных педагога помогли мне пройти сложный путь и получить желаемый результат. Спасибо им огромное за это!» Как видим, в данной ситуации сплелись в одно целое личный, профессиональный и жизненный успех педагога и обучающегося.

Во многих сочинениях студентов встречается высказывание Л. Н.Толстого о требованиях к учительской личности: «Если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам». На наш взгляд, обращение будущих педагогов к высказыванию классика педагогики связано с необходимостью подчеркнуть важную сторону личности своего педагога как любовь и преданность своему делу, своей профессии. «Настоящий учитель, – повторяет студентка профилей «Математика и информатика» вслед за Толстым, – это прежде всего человек, способный бескорыстно помочь ребенку в трудной ситуации, способный стать опорой, поддержкой и даже другом, способный всем сердцем любить своих воспитанников, способный каждый день отдавать всего себя (до последней крупицы) выбранной профессии».

Наиболее значимыми качествами личности педагога, по мнению студентов, являются высокий уровень нравственной культуры, речевой культуры, доброта, терпеливость, любовь к детям, трудолюбие, организованность, настойчивость, знание предмета, педагогический такт, душевная чуткость, преданность профессии, широкий кругозор, справедливость, строгость, требовательность.

В отдельных случаях студенты для характеристики педагогического мастерства своего учителя применяют полярные, контрастные качества, например, строгость и отзывчивость, твердость своих желаний в достижении результатов и мягкость по отношению к детям.

В своих работах студенты для полного раскрытия личности учителя используют целую палитру словосочетаний, изображающих профессиональные роли педагога. Назовем их: «вторая мама», «еще одна родная женщина», «прекрасная женщина», «сильный педагог», «педагог с большой буквы», «замечательный психолог», «мудрый наставник», «лучший друг и помощник», «проводник в мир знаний, мир взрослых», «путеводитель по взрослой жизни», «человек доброй души», «солнечный человек».

Детальное изучение содержания сочинений показало, что в них авторы не забыли упомянуть о творческом характере труда учителя. В студенческих воспоминаниях учитель словесности отображен как профессионал, который находится в постоянном творческом поиске. Он, по словам будущих педагогов, «постоянно ищет новую информацию, развивается сам, чтобы учить детей», «рассказывала о поэтах и писателях не только в рамках школьной программы… В оставшееся время она читала нам интересные произведения, которые никогда не входили и, наверное, никогда не войдут в общеобразовательную программу, но именно эти произведения и помогли мне понять, что чтение не ограничивается только домашними заданиями по литературе, что, читая других авторов, можно открыть для себя целый мир и найти книги, написанные для моей души». К примеру, студентка первого курса профилей «Математика и информатика» для характеристики творческой натуры любимого учителя русского языка и литературы МБОУ «СОШ № 2» г. Алатыря Чувашской Республики, кандидата педагогических наук Е. В. Селезневой в качестве примера приводит все ее достижения: авторские научно-методические разработки, учебные и методические пособия, научные статьи, сведения об участии в научно-практических конференциях, профессиональных конкурсах различного уровня.

Будущие педагоги в процессе построения образа любимого учителя словесности обратили внимание на главное предназначение педагога. Приведем некоторые высказывания студентов: «на них лежит огромная ответственность по воспитанию детей», «вероятно, именно когда личность учителя перетекает в личность ребенка и происходит тот самый момент соприкосновения душ. На мой взгляд, так и проявляется учительское предназначение». По нашему убеждению, подобные размышления будущих педагогов являются очень ценными в плане осознания ими социальной значимости педагогической профессии, роли школьного учителя в судьбе каждого человека, страны, их заинтересованности и стремления развивать в себе профессионально важные и личностные качества, присущие образу любимого учителя русской словесности.

Таким образом, проведенное исследование позволило определить наиболее яркие, позитивно воспринимаемые будущими педагогами в плане личностного и профессионального развития черты личности современного учителя русской словесности. Осмысление этого образа сквозь призму требований общества настоящего времени и будущего способствует успешному проектированию ориентиров в развитии системы высшего педагогического образования и тем самым частичному решению вышеуказанных актуальных задач.

УДК 821.161.1.09

Е. Ю. Косякова

МОТИВ ЛЮБВИ В ЛИРИКЕ А. Н. МАЙКОВА

Аннотация. Статья посвящена раскрытию особенностей мотива любви в лирических произведениях А. Н. Майкова.

Ключевые слова: А. Н. Майков, поэзия, мотив, любовь.

E. Y. Kosyakova

THE MOTIVE OF LOVE IN A. N. MAYKOV'S POETRY

Annotation. The article is devoted to the disclosure of the features of the motive of love in A. N. Maykov's lyrical works.

Keywords: A. N. Maykov, poetry, motive, love.

Мотив любви – «вечный» мотив мировой литературы. До сих пор о любви была сказана только одна неоспоримая правда, а именно, что «тайна сия велика есть» [1, с. 123].

В лирике А. Н. Майкова любовь – всепроникающая тема и один из универсальных мотивов, выступающий в своем конкретном воплощении как любовь к отечеству, к природе, детям («Новая светлая звездочка», «Эти детские глазки» и т. д.), к женщине («Порывы нежности обуздывать умея…» и др.). Поэт философски осмысливает феномен любви, она для него нечто таинственное, не поддающееся объяснению, тайна, которую невозможно передать даже в стихах:

О чем в тиши ночей таинственно мечтаю,
О чем при свете дня всечасно помышляю,
То будет тайной всем, и даже ты, мой стих,
Ты, друг мой ветреный, услада дней моих, –
Тебе не передам души своей мечтанья… [2, с. 76].

В то же время А. Н. Майков уже в ранних произведениях указывает на двойственную природу чувства любви, которая может быть либо «земной», либо христианской (см. философскую теорию Фрэнсиса Бэкона), причем «земная» любовь является некой ступенькой к познанию высшей духовной христианской любви, а значит – к познанию Бога:

Блажен, кто сохранил еще знаменованье
Обычаев отцов, их темного преданья,
Ответствовал слезой на пение псалма;
Кто, волей оторвав сомнения ума,
Святую Библию читает с умиленьем,
И, вняв церковный звон, в ночи, с благоговеньем,
С молитвою зажег пред образом святым
Свечу заветную, и плакал перед ним [2, с. 77].

Утверждая любовь как высшую христианскую добродетель, А. Н. Майков явился продолжателем идей апостола Иоанна, взывавшего к людям: «Возлюбленные! Будем любить друг друга, потому что любовь от Бога… Кто не любит, тот не познал Бога, потому что Бог есть любовь» (1 Ин 4, 7-8).

Однако поэт неоднократно подчеркивает, что «земная» любовь часто сопряжена со страданиями:

Зачем средь общего волнения и шума
Меня гнетет одна мучительная дума?
Зачем не радуюсь при общих кликах я?
Иль мира торжество не праздник для меня?.. [2, с. 77].

О переживаниях лирического героя заявляют здесь такие слова, как: «гнетет», «мучительная дума», «не радуюсь». Но именно через страдания, – говорит художник, – можно достичь очищения, духовного просветления, гармонии с окружающим:

Когда, гоним тоской неутолимой,
Войдешь во храм и станешь там в тиши,
Потерянный в толпе необозримой,
Как часть одной страдающей души, –
Невольно в ней твое потонет горе,
И чувствуешь, что дух твой вдруг влился
Таинственно в свое родное море
И заодно с ним рвется в небеса… [2, с. 111].

В стихотворении с психологической и поэтической проникновенностью передано состояние душевной просветленности. Это состояние контрастно противопоставлено трудной минуте жизни лирического героя – «когда, гоним тоской неутолимой». Автор с особой силой рисует картину единения всех людей в храме в одном молитвенном порыве, когда молитва предстает и как власть слова над человеком – «сила благодатная слов живых» (см. в «Молитве» М. Ю. Лермонтова).

Тишина и все убранство храма даруют тишину душевную и умиротворяют не только лирического героя, но и толпу прихожан. Именно это умиротворенное состояние дорого герою майковского произведения, ибо «Стяжайте дух мирен и тысячи вокруг вас спасутся» (Серафим Саровский). Соборная молитва, которой отдается поэт, рождает высокий светлый душевный порыв, очищающий душу. Этим мгновением восхищается лирический герой, понимая, что в эти минуты душа человека обретает вечность:

И чувствуешь, что дух твой вдруг влился
Таинственно в свое родное море
И заодно с ним рвется в небеса… [2, с. 111]

Характерно, что такое душевное волнение лирический герой А. Н. Майкова испытывает только в русском храме. В итальянских стихах поэта не раз нарисованы образы грандиозных соборов Рима, но там он скорее наблюдатель, чем участник общего действа.

А. Н. Майков смотрит на церковные обряды не только как на ритуал, он видит в них внешнее проявление глубинной сущности православия, и потому в его стихах так часто возникают образы храма, иконы, свечи.

Таким образом, можно заявить, что мотив любви в изображении А. Н. Майкова предстает как определенная таинственность человеческого бытия, как способ познать Бога, и «блажен» тот, – ответствует поэт, – кто это понял.

Литература

1. Демидов Д. Б. Феномены человеческого бытия / Д. Б. Демидов. – Мн.: Экономпресс, 1999. – 180 с.

2. Майков А. Н. Сочинения: в 2 т. Т. 1 / А. Н. Майков ; сост. и подгот. текста Л. С. Гейро; под ред. Ф. Я. Приймы. – М.: Правда, 1984. – 576 с.

УДК 7(470.344)

И. А. Никонова, А. Ю. Николаева

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ДИСКУРС В СОВРЕМЕННОМ ЧУВАШСКОМ ИСКУССТВЕ

Аннотация. Сегодня, в эпоху глобальных трансформаций, наблюдается унификация всех сфер жизни человека, что в свою очередь приводит к обострению этнического самосознания народа, который все больше обращается к этнически значимой тематике произведения. Таким образом, в данной статье рассматривается форма проявления национального начала в произведениях искусства современных художников Чувашии.

Ключевые слова: этноискусствознание, современное чувашское искусство, этнофутуризм, А. Миттов, Праски Витти.

I. A. Nikonova, A. Y. Nikolaeva

NATIONAL DISCOURSE IN THE MODERN CHUVASH ART

Annotation. Nowadays, in an epoch of global transformation, there is a unification in all spheres of human life, which in turn leads to worsening of ethnic self-consciousness of the people, who are increasingly drawn to the ethnically significant themes of the works. Therefore, this article discusses the form of manifestation of the national principle in the works of art by contemporary artists of the Chuvash Republic.

Keywords: ethnoscience, modern Chuvash art, ethnofuturism, A. Mitov, Praski Viti.

По мнению Б. М. Бернштейна, вся история искусств является «этноисскуствознанием» [1]. Ибо этническая координата обязательно входит в конструкцию любого историко-художественного описания. Так в каких же тогда формах проявляется этническое начало в изобразительном искусстве чувашей? Неоспоримый факт, что чувашское искусство имеет свою неповторимую особенность, начиная с древности: неповторимая структура вышивки, этнические особенности декоративно-прикладного искусства, сюжетно-тематическая линия в живописи. Но как это национальное начало проявляется в современном искусстве? У многих современных чувашских художников появляется стремление к опредмечиванию национального начала в произведении искусства. Это явление, скорее всего, связано с обострением этнического самосознания народа, который все больше старается обращаться к этнически значимой тематике произведения: исторической, бытовой, фольклорной и т. д.

Ярко выраженная особенность чувашского национального искусства прослеживается с глубокой древности. Уже на протяжении многих лет мы являемся свидетелями подлинной зрелости и расцвета чувашского искусства. В начале XX века художественная критика не раз отмечала расцвет национальных художественных школ. И «локальная выразительность» тогда становилась определяющей в оценке той или иной национальной школы. Критика заговорила о художниках, чьи имена стали символическими в создании чувашской национальной школы живописи, которую они представляли: М. Спиридонов, Н. Сверчков, Ю. Зайцев. Именно они оттеняли «суровый стиль» национальным колоритом, многоцветьем народных просторов. Впоследствии к этой плеяде мастеров присоединяются А. Миттов, В. Агеев, Р. Федоров.

К середине 1970 годов в искусстве «семидесятников» все отчетливее подчеркивалась самобытность национальной школы. Она была представлена уже вышеперечисленными мастерами. «Суровый стиль» нашел свое место в искусстве Чувашии в строгом осмыслении жизни и трудовых будней простых людей [1]. Особенно ярко это проявилось в творчестве П. В. Павлова, В. Д. Чуракова, В. С. Карандаева. Их искусство подчеркивает энергию и волю своего народа через активный ритм и динамику цветовых пятен полотен. В их работах на переднем плане человек со своим внутренним миром, который всегда сдержан эмоционально и физически, что является отличительной национальной чертой чувашского народа.

Художник Ревель Федоров в своем творчестве органично сплавил традиции русского и чувашского искусства в совершенно новой, свободной и современной интерпретации, что наиболее ярко проявилось в работах того времени: «Сеспель» (1969), «Песня» (1971), «Праздник в Шоршелах» (1972), «Икар XX века» (1974).

Искусствоведы отмечают, что появление в эти годы индивидуальностей, самобытных художников помогло появиться такому феномену, как национальная чувашская школа живописи.

По истечении времени все более независимыми от своих предшественников становились современные художники, и более очевидной представлялась новизна их творческой программы, понимание традиции не как совокупности отдельных признаков, а как чего-то генетически сущностного, неизбежного и современно естественного.

В 1980 г. активно развивающийся жанр – графика – ярко выявляет самобытное национальное начало в искусстве Чувашии. Причем развивается как станковая, так и книжная графика. Ярким мастером этих

лет является А. Миттов. Его работы – это зашифрованный в знаках и символах архаический текст, требующий монументальных знаний глубокого и многоуровневого прочтения традиционной культуры, системы религиозных представлений и мифов чувашского этноса. Ярким осмыслением чувашской традиционной культуры и быта являются его иллюстрации к «Нарспи» (1960), циклы работ «Земля наших дедов» (1963), «Чувашская старина» (1965).

Также ярки в этом понимании символические листы В. Агеева. В них тоже отражены философские размышления родного народа со сложным и таинственным миропониманием. Например, живописная работа «Эсрель. Дух смерти» (1983) посвящена языческой теме.

Чувашские художники 1990 гг. обращались к излюбленным темам и сюжетам, историческим, бытовым, религиозно-мистическим и т. д. И это вполне объяснимо: технократизм, быстрый ритм жизни конца XX в. заставляли художников возвращаться к корням, к истокам, к природе, к родине в поисках гармонии, тепла, поддержки и успокоения.

Современную чувашскую живопись нельзя представить без этнофутуристического направления, художественный язык которого формируется на основе типических образов традиционной чувашской культуры и на изобразительных приемах декоративного искусства, а именно на чувашской вышивке. И ярким представителем этого направления в искусстве является Праски Витти (В. Петров).

Длительные поиски своего стиля сделали манеру этого художника самобытной и отличимой, при этом нельзя не отметить глубокую связь практически всех новаторских решений в произведениях Праски Витти с народной традицией. Без преувеличения можно говорить о феномене его произведений, об уникальном, единственном в своем роде синтезе художественных новаций XX века с традициями чувашского традиционного искусства. Символические работы Праски Витти подобны архаическому знаку, требующему глубокого и многоуровнего прочтения, знаку, в котором заложена практически вся система ценностей чувашской традиционной культуры, религии, мифов.

Обращаясь к древнейшим канонам народного искусства, Праски Витти стремится воплотить в своем творчестве связь с чувашской орнаментикой, которая веками выстраивалась по законам линий, композиции, цвета. Вероятно, мастера привлекает именно эта выверенность народного искусства, прошедшего столь долгий путь развития.

В произведениях художника воплощена присущая вышивкам строгость, декоративность. Его полотна умело скомпонованы как по рисунку, так и по цветовой гамме. Все, что пишет Праски Витти, отнюдь не подражательство, это почитание опыта предшественников для выражения своих мыслей и мыслей своего народа.

В картинах Праски Витти ярко выражены признаки национального колорита. Все творчество художника построено на цветовых раздумьях. Практически в каждой своей работе автор использует излюбленные цвета чувашского народа: золотисто-желтый, зеленый, синий, красный, черный. Подбор красок, их великолепное согласование, контрастное распределение говорят о глубоком знании Праски Витти традиций народного искусства. Его полотна – гениальный образец чувашского живописного колорита. Колорита, который сразу говорит о чувашском народе и о чувашской культуре.

Итак, можно предположить, что самыми древними цветами в искусстве вышивки являются красный, черный и белый. В орнаменте они взаимосвязаны и представляют как бы одну палитру или отдельную систему цветов.

Мы знаем, что символическое значение цвет приобрел уже на ранних стадиях развития человечества. Многие исследователи считают, что первым цветом, замеченным и осознанным людьми, был красный (красная охра). Красный цвет эмоционален, действует возбуждающе на человека и вызывает сильный и позитивный отклик в душе. Он ассоциировался в сознании людей с кровью, солнцем и огнем, поэтому стал символом вечных ценностей. Из всего этого и получается, что цвет становится каноном с многовековой традиционностью [2, с. 42].

В искусстве чувашей красный цвет также играет важную роль. Он является знаком жизни, любви, отваги, символом всего, от чего зависело счастье человека, да и у многих народов, как уже говорилось выше, красный цвет связан с понятиями красивого и прекрасного. Изображение фигур красным цветом в чувашской вышивке связывает их с образом солнца, с материнством – идеей жизни в целом.

Почему же для многих народов триада цветов «черный – красный – белый» имеет огромную смысловую нагрузку? В этом сочетании, скорее всего, заложено представление об общих чертах мироздания, которые возникли с появлением человека разумного. Наряду с этим хотелось бы отметить, что космогонические представления чувашей близки к мифам древнего мира, а многочисленные узоры с их сложнейшими композиционными построениями как бы воспроизводят эти представления. В чувашских орнаментальных мотивах очень часто поверхность земли и неба изображается черными и красными нитками. Черный цвет в сочетании с красным в чувашской вышивке также символизирует брак, начало жизни. Сочетание черного и красного цветов утверждает идею возрождающего начала. Преобладающий красный цвет в узорах и окантовка их черными нитками в искусстве вышивки у предков чувашей, видимо, очень рано становится как бы обязательной формой, которая постепенно превращается в канон.

Между тем зеленый, синий, желтый цвета в чувашской вышивке также занимают не последнее место и, думается, имеют магический характер. Синим цветом обозначались слои воздушного пространства, так как в представлении древних чувашей пространство от земли до неба состояло из нескольких уровней. Зеленый цвет символизирует жизнь, древо жизни, которое, кстати, иногда изображается и красным.

Однако, наблюдая древнюю вышивку, мы все же видим, что красный цвет является преобладающим (в вышивке верховых чувашей – в большинстве случаев, низовых – всегда). По-видимому, у чувашей, как и у многих народов, красный цвет является признаком красивого, цветом огня, светил, жизни и т. п. С ним связано все прекрасное, возрождающее. Судя по всему, вышивальщица, изображая в узоре предметы красными, стремится еще раз подчеркнуть эту красоту. Важно, что красный цвет в вышивке выступает вообще как средство образной характеристики. Символическая сторона красного цвета, по сравнению с другими цветами, прослеживается очень четко, и в узорах он держится особо выкристаллизованно.

В творчестве Праски Витти преобладающим цветом тоже является красный. В знаменитой серии картин, посвященной поэме Константина Иванова «Нарспи», красный цвет уравновешивает всю композицию полотна, словно держит напряжение сюжета. Являясь здесь знаковым цветом, он не дает зрителю «покинуть» пределы картины, а словно намеренно уводит вглубь, не давая зрению расслабиться, заставляет задуматься над происходящим.

Отметим также, что и в монументальной живописи Праски Витти присутствует обилие красного цвета. Например, в панно «Праздник человека», в росписи «Метаморфозы» г. Пущино на Оке, «Здравоохранение в нашем городе» энкаустика г. Тольятти интерьер аптеки № 212.

Как видим, и живопись, и декоративно-прикладное искусство, и графика, как правило, у Праски Витти очень ярки и чаще всего построены на контрасте чистых цветов с учетом их символических значений. Мастер, будучи по-настоящему народным художником Чувашии, не забывает о традиции, даже совмещая ее с новациями. Эта обращенность к народному прошлому, к прошлому искусства проявляется и в композиционном решении произведений Праски Витти, и в колористическом. Без сомнения, цвет, как, впрочем, и линия, в каждом полотне мастера не взяты из ниоткуда, они привнесены из прошлого, они словно «припомнены» художником. Эта «припомненность», эта обращенность к коллективному бессознательному чувашского народа и является, по-видимому, визитной карточкой Праски Витти.

Безусловно, чувашская школа живописи представляет собой яркий художественный феномен. И, несомненно, в сравнении с мировыми национальными школами она еще очень молода. Ведь только с 1920-х годов, двигаясь от простого к сложному, она прошла сложнейший путь, преодолевая много препятствий, чтобы занять достойное место, и национальная нить, пронизывающая все чувашское искусство, как видим, тянется от самых истоков до современности.

Литература

1. Бернштейн Б. М. Традиция и канон, два парадокса // Советское искусствознание'80. Вып. 2. – М.: Советский художник, 1981. – С. 112–153.
2. Трофимов А. А. Искусство: избранные труды : сборник статей. – Чебоксары : ЧГИГН, 2005. – 604 с.
3. Трофимов А. А. Поиски истоков чувашской вышивки // Чувашское искусство. Вып. 1. –Чебоксары, 1971.

УДК 76(470.344)

А. Ю. Николаева, И. А. Никонова

ЧУВАШСКАЯ НАЦИОНАЛЬНАЯ ГРАФИКА: ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ

Аннотация. В статье проводится анализ основных этапов становления чувашской графики, являющейся сугубо национальной как по форме, так и по содержанию.

Ключевые слова: чувашская графика, книжная графика, станковая графика, Ф. С. Быков.

A. Y. Nikolaeva, I. A. Nikonova

CHUVASH NATIONAL GRAPHICS: STAGES OF FORMATION

Annotation. This article presents an analysis of the main phases in the evolution of Chuvash graphics which are purely national, both in form and in substance.

Keywords: Chuvash graphics, book graphics, easel graphics, F. S. Bykov.

«Чувашский народ, словно графика в искусстве, последователен, сдержан, строг, лаконичен, ритмичен и поразительно глубок…» – так считает художественный критик Г. В. Соколов [2, с. 37]. И с этим

утверждением трудно не согласиться. Между тем, говоря о чувашской графике, необходимо отметить, что чувашская национальная графика прошла свой долгий и трудный путь зарождения, чтобы впоследствии стать сугубо национальной как по форме, так и по содержанию. Именно анализу основ становления чувашской графики посвящена представленная статья.

Известно, что формирование художественного профессионального искусства Чувашии в 20–50-е годы XX века происходило по стандартным схемам распространения культуры Народным комиссариатом просвещения и началом послужила организация в 1920 году изосекции при Чувашском отделе народного образования, то есть первого художественного объединения художников региона. Следующим шагом в организации художественной жизни региона стало создание в 1921 году Центрального музея, где сосредоточилась совместная работа ученых и художников по этнографии и изучению народного творчества.

Постановление Чувашского обкома партии от 7 мая 1929 г. «О мероприятиях по развитию чувашской художественной культуры» способствовало значительному росту графических работ – художественному оформлению книг, журналов, газет и плакатов. Первые профессиональные шаги в чувашской книжной графике связаны с именем М. С. Спиридонова (высоким профессионализмом отличаются плакаты «Механизируем сельское хозяйство» (1930), «Женщины, Советы для Вас!» (1930) [3, с. 28]. М. С. Спиридонов также может быть назван одним из основателей чувашской книжной и станковой графики.

К середине 1930-х годов чувашское изобразительное искусство уже существовало как самостоятельное художественное явление. Имелись и периодические выставки.

Важную роль в развитии графики сыграла вторая выставка Чувашского филиала АХР, посвященная 20-летию автономии в 1930 году, где впервые выставлялись графические работы – от плакатов до зарисовок национального орнамента.

Выставка 1932 г. примечательна тем, что участие в ней принял один из видных граверов тех дней Ф. С. Быков, профессиональный уровень которого не могли не отметить. Федор Семенович Быков родился 1 февраля 1885 года в селе Кувакино Алатырского района Чувашской Республики. В разные годы был преподавателем Всероссийского Пролеткульта, Казанского художественного училища, организатором, директором и преподавателем Алатырской художественно-граверной школы; художником «Литературной энциклопедии». Этот график, манера которого тесно связана с традициями дореволюционной русской графики, виртуозно владел техникой ксилографии. Посредством своих работ он выражал собственное видение окружающей действительности в национальном контексте, т. е. социалистической по содержанию и национальной по форме.

Другим аспектом развития графики в республике стала востребованность профессионалов в этом деле, в связи со стремительным ростом периодической печати сразу после установления советской власти в Чувашии. Насущной проблемой становится подготовка национальных художественных кадров.

И далее следует один из решающих этапов на пути становления профессионального искусства в Чувашии – открытие в 1934 г. в Алатыре, где была хорошая типография, художественно-граверной школы. Затем ее преобразовали в специализированное училище, где готовили мастеров для работы в издательствах. Организация этого отделения была поручена уже упоминавшемуся нами Ф. С. Быкову [3, с. 31].

Под руководством данного мастера школа, преодолевая трудности, развивалась и росла в профессиональном плане. Советский график Д. Е. Моор в своем письме к Ф. С. Быкову писал: «Те работы молодежи, которые мне были показаны вами, заставляют сказать Вам несколько слов: во-первых, – радости за самый молодежный человеческий материал, который дает возможность в некоторых из них угадывать очень способных художников, а во-вторых, – удовлетворения и гордости, потому что начато такое культурное дело, как Ваша школа… Существование в городе Алатыре такой школы, как руководимая Вами, и методы Вашей работы, которые в очень короткий срок дали чрезвычайно большие результаты, доставляют мне, как советскому художнику, большую радость» [1, с. 354–355].

В то время в СССР это было единственное учебное заведение, выпускавшее профессионалов для работы в издательствах. Из него вышло целое поколение известных чувашских графиков, таких как Н. Овчинников, Р. Ермолаева, П. Сизов и другие. И это стало точкой отсчета для дальнейшего развития профессиональной графической культуры в Чувашии.

И неудивительно, что становление чувашской графики шло столь стремительно, так как изначально чувашское искусство испокон веков развивалось именно в графической манере. Она проявилась уже в национальной чувашской вышивке, которая содержит все элементы графического искусства (плоскостность, линию, ритм, сдержанность, орнаментальность и т.д.), то есть была заложена у народа веками развития. Безусловно, и художественный опыт русской графической школы также дал прочный фундамент для построения чувашского национального искусства графики.

Литература

1. 15 лет Советской социалистической Чувашии. 1920–1935: сборник статей. – Чебоксары: Чуваш. гос. изд-во, 1935. – 478 с.
2. Соколов Г. В. Народ глазами художника. – М., 1989.

3. Ургалкина Н. А. Чувашское советское искусство : Живопись. Графика. Скульптура. Театр.-декорац. искусство. Декоративно-прикл. искусство. 1917–1970. – Чебоксары: Чувашкнигоиздат, 1973. – 118 с.

УДК 821.161.1, 82-32

И. А. Посохин

«ЭМИГРАНТСКОЕ» В ЯЗЫКЕ ПРОЗЫ С. ДОВЛАТОВА

Аннотация. В настоящей статье рассматриваются специфические черты языка произведений Сергея Довлатова (1941-1990), связанные с его эмиграцией в США. Рассматривается лексический уровень его произведений, на котором можно увидеть множество заимствований и прием переключения кодов. Также рассматриваются способы художественного изображения языковой идентичности довлатовских эмигрантских персонажей.

Ключевые слова: Довлатов, эмиграция, заимствования, языковая идентичность.

I. Posokhin

«THE ÉMIGRÉ LANGUAGE» IN S. DOVLATOV'S PROSE

Annotation. This paper discusses the specific features of language in Sergei Dovlatov's (1941-1990) prose that are associated with his emigration to the United States. The lexical level of his works is considered, where one can see many borrowings and the code-switching technique. The paper also discusses the way Dovlatov depicts the linguistic identity of his emigrant characters.

Keywords: Dovlatov, emigration, borrowings, linguistic identity.

Эмиграция – это радикальное изменение способа существования любого, кого она касается, а в случае творческих людей она может нести с собой и изменение подхода к художественному творчеству. При создании литературных произведений в эмиграции их автор может избрать для себя несколько творческих путей: игнорировать факт эмиграции, продолжая писать так, как если бы он не уезжал; принимать факт эмиграции, но никак не отражать его в своем творчестве; принимать факт эмиграции и творчески его интерпретировать в своих произведениях; постепенно ассимилироваться с принимающей культурой, отказаться от родного языка и начать писать на иностранном и т. д. Сергея Довлатова, эмигрировавшего из СССР в 1978 г., можно отнести к тем авторам, чьи произведения не выдают себя за произведения, созданные лишь на родном русско-советском субстрате, поэтому мы здесь рассуждаем о творчестве Довлатова как о творчестве, для которого характерно наличие выраженной эмигрантской позиции автора, которая реализуется через ряд повторяющихся художественных приемов, релевантные примеры которых мы находим уже на уровне языка произведений.

Наиболее очевидным проявлением вторжения новой языковой среды в сознание писателя становится использование им заимствованной лексики для описания реалий принимающей культуры, причем часто в неосвоенном виде. В этом видится следствие того, что Довлатов, будучи искусным бытописателем, стремился окружающую среду детализировать и словесно материализовать, а это иногда требовало определенной экзотизации. Например, в «Иностранке» находится множество примеров использования заимствованной лексики, которая, во-первых, применяется для передачи бытовых реалий, прямых аналогов которых на момент написания произведения в русско-советском пространстве не было: *хот-дог, ланчонет* (вид заведения быстрого питания), *супермаркет, тостер, дайперсы, мотель, пиццерия* и др. Во-вторых, здесь можно найти и несколько примеров передачи важных для эмигрантов понятий, таких как *велфер* и *фудстемпы*, поскольку именно получение государственного пособия и талонов на питание нередко было важным источником дохода для не имевших постоянную работу иммигрантов. *Велфер* даже входит в набор юмористических приемов Довлатова как символ безнадежной эмигрантской неприспособленности к жизни в новой среде: «<Зарецкий> кричал, что западная демократия под угрозой. <…> Что американской литературы не существует. Что в супермаркетах продается искусственное мясо. Что Гарлем надо разбомбить, а велфер увеличить» [3, с. 223]; «Мы осуществляем великое человеческое право на смех и улыбку. Смеемся над велеречивой тупостью и змеиным ханжеством. <…> Над президентами и рыцарями велфейра...» [4, с. 555]. Помимо этого, для создания речевого колорита своих персонажей Довлатов «засоряет» их речь варваризмами, причем часто это касается слов, имеющих русский эквивалент: «Фимуля, принеси нам *кейк* из холодильника…» [3, с. 256]; «Их здесь целый клан: мамаша, братья, сестры. <…> У одного брата – *кар-сервис*» [3, с. 286]; «Он должен Левушку забрать из *киндергартена*» [3, с. 300] и т. д. В этих примерах можно видеть частый у Довлатова прием переключения кодов (code-switching), когда в рамках одного предложения русская лексика совмещается с описанными выше англицизмами-американизмами. Например, в «Филиале» мы встречаемся с такими фразами: «Мне дали наконец четырнадцатый *грэйд* в тарифной сетке» [7, с. 16]; «Моя жена – квалифицированная наборщица, по-здешнему – *тайпистка*» [7, с. 15].

Данное явление имеет место как в речи автора-повествователя, так и в речи персонажей. В обоих случаях его можно воспринимать как художественную интерпретацию свойственной эмигрантам расщепленности языковой идентичности, а также как составную часть портретно-речевых характеристик персонажей.

Также стоит обратить внимание на то, каким образом Довлатов передает английскую речь своих персонажей (в том числе свою собственную – автора-повествователя). В большинстве случаев она фактически представлена переводом, т. е. русским языком: его персонажи - американцы говорят на таком же русском, как и все остальные, но их речь тем не менее включена в рамки, предполагающие, что средствами русского языка передается английский. Однако можно найти и несколько примечательных случаев. Во-первых, Довлатов порой включает целые английские фразы в текст с помощью транскрипции, как, например, в словах мистера Хиггинса из «Филиала»: «Хиггинс сказал в микрофон единственную фразу. Точнее, начало первой фразы. А именно:

– *Дис из э грейт привиледж фор ми…*» [7, с. 31].

Во-вторых, в его текстах можно найти и редкие фразы на «настоящем» английском, как, например, в одном из «писем», включенных в «Зону», где английским языком подчеркивается определенная авторская освоенность в новой среде:

«<Голодранец> скажет:

– Прохладный день сегодня.

И я отвечу:

– *Sure*» [2, с. 78].

В-третьих, в случае речи англоязычных персонажей также можно проследить использование переключения кодов, особенно в речи Рафаэля из «Иностранки», говорящего на «русском», но ругающегося на транскрибированном английском: «Учтите, – вставил Рафаэль, – я не сопротивлялся. Я только закрывал лицо. Она меня загнала в угол. И я был вынужден ее толкнуть...<…> В ответ на это Рафаэль беззлобно повторял: – *О, факен Раша! Крейзи рашен вумен!..* » [3, с. 291].

Иной (и более интересной для интерпретации) формой проявления эмигрантской позиции Довлатова-писателя становятся языковые явления, в которых отражается осознание им самого себя эмигрантским писателем, своей принадлежности к иному типу литературной и жизненной ситуации, а также восприятие языка как фактора бытийной адаптации персонажей.

В первую очередь стоит обратить внимание на языковые средства, которые используются для называния, идентификации людей и явлений эмиграции. Так, в таких довлатовских произведения, как «Марш одиноких», «Иностранка», «Филиал», написанных уже в 1980-е гг., Довлатов прибегает к использованию собирательных местоимений «мы», «наш» в своих рассуждениях о жизни и быте третьей эмиграции, подчеркивая общность и своей судьбы с судьбами третьих эмигрантов: «В нашем районе произошла такая история. <…> Мы – это шесть кирпичных зданий вокруг супермаркета, населенных преимущественно русскими. То есть недавними советскими гражданами. Или, как пишут газеты, – эмигрантами третьей волны. <…> У нас есть русские магазины, детские сады, фотоателье и парикмахерские» [3, с. 215]. Помимо этого, Довлатов часто использует определение «русская колония», говоря о среде, в которой он живет. Словом «колония», на наш взгляд, подчеркивается невключенность ее обитателей в принимающую среду, внешний по отношению к ней характер бытия.

Важно также отметить характерное для третьей волны неоднозначное национальное самоопределение, нашедшее отражение в произведениях Довлатова, где на одной и той же странице об эмиграции может говориться как о сообществе, объединенном русским языком и культурой, но через несколько абзацев та же эмиграция становится уже еврейской: «Здешние американцы, в основном, немецкие евреи. Третья эмиграция, за редким исключением – еврейская. Так что найти общий язык довольно просто.

То и дело местные жители спрашивают:

– Вы из России? Вы говорите на идиш?» [3, с. 216] В целом, это нередкое явление именно для третьей волны, уезжавшие из СССР евреи, оказавшись на Западе, нередко идентифицировали себя как русских или жили с расщепленной двойственной, а то и тройственной (если переходили на иностранный язык) национальной идентичностью.

Говоря о языке как о факторе бытийной адаптации довлатовских персонажей, надо отметить, что в своих произведениях писатель, демонстрируя полиязычность эмигрантской ситуации, выстраивает условную типологию своих эмигрантских персонажей часто на основе включенности, невключенности или же частичной включенности в новую языковую ситуацию. Данные ситуации можно охарактеризовать и как ситуации понимания, частичного понимания или полного непонимания между персонажами, говорящими на разных языках, или между персонажем и средой в целом. Речь эмигранта также становится у Довлатова одним из знаков его социального положения в принимающей среде. Условно набор социально-коммуникативных ситуаций, в которых оказываются довлатовские персонажи в эмиграции, можно разделить на три группы:

1) ассимиляция с новой средой. Наиболее яркий пример можно найти в рассказе «Третий поворот налево», герои которого, Алик и Лора, впоследствии перекочевали в «Иностранку» под именами Фима и

Лора. Алик (Фима) и Лора представляют собой пример успешных советских эмигрантов, одним из залогов успеха которых стало отличное владение английским. В их русском языке англицизмы выступают как знак принадлежности к более высокому социальному классу, о чем свидетельствует и их пренебрежительное отношение к русским эмигрантам: «Русских мы практически не обслуживаем. У нас слишком высокие цены», «С русскими мы практически не общаемся...» [6, с. 206], «Разве трудно, – говорила Лора, – получить американскую специальность? – Действительно, – соглашался Алик, – ты права. Единственная проблема – вырваться из русского гетто...» [6, с. 208]. При этом они положительно относятся к американской культуре и быту, старательно перенимая соответствующие образцы поведения: «…приходили американские друзья. Например, менеджер Алика – Сет Эплбаум, веселый и шумный толстяк. Больше года он приходил с невестой Шеллой Роуч. Вчетвером они жарили сосиски у заднего крыльца и пили „Бадвайзер“» [6, с. 206], «Фима готовил коктейли. Маруся и Лора сначала устроились на ковре. Лора сказала: „Так принято“» [3, с. 254].

2) частичная ассимиляция, положение на грани двух языковых культур и двух бытовых практик. В определенной мере это случай и самого автора-повествователя. В речи таких персонажей англицизмы становятся, с одной стороны, знаком незнания русского эквивалента, «Чек <Лемкус> сохранил, загадочно при этом высказавшись:

– Таксдидактибл...» [3, с. 342].

С другой стороны – они выступают и как свидетельство переходного языкового состояния, когда ежедневное существование принуждает думать по-английски, но сознание по-прежнему переводит все на русский. Условный пример можно найти в «Филиале»: «Недавно я заполнял какую-то официальную бумагу. Там была графа „цвет волос“. Я автоматически вывел – „браун“. В смысле – шатен. А секретарша зачеркнула и переправила на „грей“. То есть – седой» [7, с. 129]. Характерным проявлением формирования такого типа сознания является и замена в литературном тексте названий обыденных вещей и явлений «более западными» образцами: у Довлатова, например, больница становится госпиталем, милиция – полицией, обед – ланчем, а метрическая система мер и весов заменяется американской: «купили фунт черешен», «полгаллона виски» и т. д.

3) попытка изоляции от принимающей среды, пренебрежение ею, жизнь в собственном оторванном мире. В качестве примера можно привести собирательный образ консервативного крыла русско-советской эмиграции – «почвенников», созданный Довлатовым в «Филиале»: «Почвенники не владели английским и заявляли об этом с гордостью» [7, с. 33]. Для них жизнь на Западе – вынужденная мера, а все мечты и устремления направлены на родину: «Плевать я (*Ковригин – И.П.*) хотел на ваш симпозиум. Все собравшиеся здесь – банкроты. Западное общество морально разложилось. Эмиграция – тем более. Значительные события могут произойти только в России!» [7, с. 27].

Как говорилось выше, в эмигрантском пласте довлатовских текстов очень многие ситуации выстраиваются на понимании/непонимании, не только в узкоязыковом смысле, но и в более широком культурно-специфическом значении. За счет этого возникает характерная для его творчества оппозиция «тут и там», постоянное сравнение различных ситуаций на родине и в эмиграции. Проблема языка в эмиграции находит, соответственно, еще одно преломление, как проблема способности высказаться, быть услышанным и понятым, причем не в метафорическом смысле, а в самом буквальном. У Довлатова мотив невозможности сказать что-либо без акцента, вести диалог становится одним из главных в текстах. Мать его героя «в супермаркете переходит от беспомощности на грузинский язык» [5, с. 374], он сам, встретившись с хулиганами в метро, рассуждает: «В Союзе я бы знал, как поступить. Я бы подошел к этим молодым людям и сказал: – Заткнитесь! И добавил бы: – Вон отсюда! А если надо, треснул бы кого-то по затылку... А тут я испугался. Языка толком не знаю. Порядков не знаю. Скажут что-то – не пойму. То ли извиняются, то ли дальше оскорбляют» [4, с. 553]. Этот мотив становится одной из составных частей тщательно конструируемого Довлатовым самообраза.

Как видно из этого краткого анализа некоторых проявлений «эмигрантского» в языке рассказов Довлатова, эмиграция поставила перед ним сложную задачу: найти средства выражения опыта новой жизни в эмиграции, объяснить новую реальность как своим читателям, так и самому себе. По словам Маризы Робертсон-Текстор, «испытанием для Довлатова стало не объяснение Ленинграда Чикаго. Это оказалось довольно просто. Сложнее было объяснить Чикаго Ленинграду» [1].

Литература

1. Robertson-Textor, Marisa. All Dovlatov’s Children, Recent Soviet Emigré Literature // Public Books [Электронный ресурс]: 1 декабря, 2014. [цит. 05.11.2019] Режим доступа: https://www.publicbooks.org/all-dovlatovs-childrenrecent-soviet-emigre-literature

2. Довлатов Сергей. Зона // Собрание сочинений в 4-х томах. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2011. – 2064 с.

3. Довлатов Сергей. Иностранка // Собрание сочинений в 4-х томах. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2011. – 2064 с.

4. Довлатов Сергей. Марш одиноких // Собрание сочинений в 4-х томах. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2011. – 2064 с.
5. Довлатов Сергей. Наши // Собрание сочинений в 4-х томах. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2011. – 2064 с.
6. Довлатов Сергей. Третий поворот налево // Собрание сочинений в 4-х томах. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2011. – 2064 с.
7. Довлатов Сергей. Филиал // Собрание сочинений в 4-х томах. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2011. – 2064 с.

УДК 130.12

Ю. Л. Сироткин

ВРЕМЯ И ПРОСТРАНСТВО МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАЦИЙ: ПОСТМОДЕРНИСТСКИЙ ПРОЕКТ

Аннотация. В статье анализируются представления о времени – пространстве, развиваемые в постнеклассической парадигме философского дискурса. Выделяются особенности постмодернистского проекта на основе анализа пространственно-временных конструкций в интерпретации Ж. Деррида, Ж. Делеза и др. Раскрывается взаимодействие пространства – времени позднего модерна и конструирования межкультурных коммуникаций, основу которых составляет специфическая текстовая модель.
Ключевые слова: постмодерн, пространство, время, межкультурные коммуникации, текст.

Y. L. Sirotkin

TIME AND SPACE OF INTERCULTURAL COMMUNICATIONS: POSTMODERN PROJECT

Annotation. The article analyzes the notions of time – space developed in the post-non-classical paradigm of philosophical discourse. Special features of a postmodern project based on the analysis of spatio – temporal structures in the interpretation of Jacques Derrida, Gilles Deleuze, etc. Reveals the interaction of the space – time of the late art Nouveau and design of intercultural communication which are based on specific text model.
Keywords: postmodern, space, time, intercultural communications, text.

Межкультурные коммуникации мы полагаем рассматривать как осуществляемое посредством диалога взаимодействие субъектов культуры в поликультурной среде, разворачивающееся в пространстве – времени позднего модерна. Не требует развернутой аргументации тезис о том, что творчество и (само)созидание происходит во времени и пространстве культуры. Восприятие культуры постмодерна обусловлено временем, в котором она сложилась и развивается и пространством ее бытия. Восприятие культуры в позднем модерне лишается массовости и приобретает индивидуальный колорит. В частности, социальное пространство в жизни человека утрачивает доминирующие позиции, уступая место приватному пространству личной жизни, в среде которой формируются культурные ценности и приоритеты. Временные формы культуровосприятия также сужаются, несмотря на расширяющееся пространство и увеличивающийся информационный потенциал межкультурных коммуникаций. Участники коммуникации оказываются интегрированными в сетевую культуру (интеркультуру), которая мозаична, стирает межкультурные различия, внося неопределенность в универсальные общекультурные ценности, нивелируя культурную специфику и акцентируя внимание на индивидуальных предпочтениях в диалоговом взаимодействии, носящих преимущественно характер информационного обмена культурными ценностями и артефактами. Наряду с отмеченными особенностями, постмодернистский проект времени – пространства (пространства – времени) обладает отличительными признаками, которые определяют содержание межкультурного диалога (если он становится возможным и желательным) и оказывают неоднозначное влияние на продуктивность межкультурных коммуникаций в поликультурной среде. Своеобразие постмодернистского проекта пространственно-временного континуума нам видится в следующем.

Постмодерн создал иную культурно-историческую ситуацию, доминирующим признаком которой является смена культурно- цивилизационных ориентиров, которые непостоянны, ацентричны, спонтанны и стохастичны. Тем не менее, культура постмодерна возникла на основе преемственности и является результатом модернистской парадигмы социокультурной эволюции, что предполагает, ввиду цикличности исторического времени, сохранение либо реставрацию органически сложившихся ценностей и традиций. Обратим внимание, что традиция воспроизводится в ослабленном варианте, а в пространстве культуры преобладают инновации, в основном в информационной сфере, что способствует усилению интенсивности коммуникационного взаимодействия с негарантированным качеством и результатами.

Человек постмодерна живет настоящим, которое фрагментировано, как и все, что его окружает, включая культурное пространство. Всеобщая фрагментация, основанная на неспособности сознания придать ей признаки целостности, порождает неопределенность, которая лишает человека чувства безопасности перед натиском социокультурных симулякров, что провоцирует утрату ощущения безопасности и бессилие перед вызовами настоящего. «Общей характеристикой состояния постмодернити является то, что оно сжимает время и сокращает восприятие расширяющегося его потока до ощущения (Erlebnis) текущего мгновения (Jetzteit) или же расчленяет его на ряд самодостаточных эпизодов, каждый из которых должен переживаться, оставляя глубокое ощущение быстротечного момента, при этом отдаляясь, по возможности более тщательно, как от своего прошлого, так и от возможных будущих последствий» [2, с. 288]. Будущее неопределенно, но одинаково для всех. Такова реальность глобализирующегося мира, породившего философию постмодерна с его интерпретацией времени и пространства. Декларируемое постмодернистским проектом время – эпизоды (фрагменты) это не дефиниции времени как объективного феномена; это манифестация изменения восприятия времени человеком постмодерна, которое антропологично по своей природе и сущностным характеристикам. Российская специфика восприятия времени – пространства определяется интеграцией континуума в контекст духовных универсалий. Впрочем, восстановление добродетелей и нравственных ценностей, достижение душевного покоя и здоровья являются универсальными процессами, к которым человек стремится приобщиться, по крайней мере, в ареале мировых религий. «Духовное возрождение, – считает Ж. Липовецки, – происходит не благодаря драматическому отсутствию смысла, оно не является следствием сопротивления засилью технократов, а возникает в результате постмодернистского индивидуализма при возврате к гибкой логике» (6, с. 175). При этом продолжает сохранять свою значимость соотношение общего, особенного и индивидуального в восприятии и транслирование этого соотношения на коммуникационные процессы.

Постмодернистский проект времени – пространства предполагает отказ от бинарных оппозиций. В частности, преодоление оппозиции конечного и бесконечного имеет своим следствием многомерность пространственно-временных конструктов. Длительность как основной постулат времени утрачивает статус смыслообразования. Процедура овладения временем в постмодернистской парадигме сопровождается не пребыванием во времени, а взаимодействием с ним. Мысль о соотношении знания и незнания актуализируется в процедурах деконструкции, открывая перспективы множественности эпистемологических векторов, в том числе в анализе потенциала межкультурных коммуникаций.

Транслятором культурных ценностей и образцов является человек как обладатель антропологического времени. Основные постулаты обоснованной нами концепции единства человека и пространственно-временного континуума в соответствии с излагаемым постмодернистским проектом времени – пространства таковы. Во-первых, время возникает одновременно с душой человека и становится его внутренним сопереживаемым состоянием. Во-вторых, человек живет во времени и время живет в человеке. В-третьих, коммуникационные возможности удлиняют время и расширяют пространство, интенсифицируя межкультурный обмен и усиливая взаимовлияние на всех уровнях иерархии [8].

В межкультурных коммуникациях с целью обобщения информационных потоков участники диалога овладевают искусством знаков-симулякров. Это гибридно-цитатный сверхъязык, владение которым обеспечивает (или способствует обеспечению) его носителей способностями к проектированию и трансляции культурно-художественных образов. Реальность обретает черты фантазма. Моделируется гиперреальность, частью которой является интеркультура. Гипперреальность интегрирует посткультуру как бесконечное множество культур, иерархизированных по значимости вклада в мировую культуру, состоящую из множества культурообразующих пространств и временных отрезков различной длительности, понимаемую, объясненную и транслируемую средствами гибридного языка цивилизации, науки и культуры.

Известный и неоспоримый постулат о единстве времени – пространства и его континуальности [7] в постмодернистском проекте разрывается, разрушая целостность восприятия. При этом утверждается, что приоритетными понятиями в анализе континуума являются восприятие и оценивание. Это не единственное противоречие в аналитике пространства – времени в постмодернистском проекте, но их анализ выходит за рамки настоящей статьи. З. Бауман [2] привлекает в качестве обоснования тезиса о разрыве континуума социальный аргумент. Для людей, стоящих на разных ступенях социальной иерархии, время и пространство различно. Все зависит от возможностей: если они позволяют, люди живут исключительно во времени, а те, у кого возможности ограничены, обитают в пространстве. Укажем на приоритетную роль коммуникационных средств в преодолении пространства, по сравнению со средствами физического перемещения и их возможностями. В любом случае пространство теряет значение преграды, так как использование коммуникационных возможностей сокращает пределы его достигаемости. Модернистская доминанта времени сменяется постмодернистской доминантой пространства. Скорость преодоления пространства коммуникативными средствами позволяет говорить о сохранении времени, его экономии, что является неоспоримым свидетельством континуальности пространства – времени.

В постмодернистской версии время – пространство антропологично по своей природе и сущности. Как антропологический феномен пространственно-временной континуум включен в социокультурную

сферу. Человек как участник межкультурного обмена ориентирован социокультурными ценностями и выступает их транслятором. Ценности имеют многовековую историю; процесс их формирования длителен и пространственно разбросан. Ценности воспринимаются как вехи истории и неразрывно связаны с историческим временем их рождения и эволюции. Историческое время как прошлое связано с настоящим и будущим. Прошлое выступает в качестве синтезирующего начала; настоящее и будущее служат мерой прошлого. Прошлое не в прошедшем, – утверждает Ж. Делез. «Оно упорствует своим прошедшим настоящим; оно содержится в актуальном или новом настоящем. Оно – в – себе времени как последнее основание перехода. В этом смысле оно образует чистый, общий элемент, apriori любого времени» [3, с. 109]. Синтез пассивен в отношении к прошлому, но активен по отношению к настоящему. В любом случае Повторение служит связи времен как на уровне материальных констант, так и на уровне духовных универсалий.

Формула «время во мне и Я во времени» усиливает информационную насыщенность межкультурных коммуникаций. «Я» непрестанно меняется, расширяя информационные поля и поликультурные практики. «Моё Я» и «Я» разделяет линия времени; она же привязывает их друг к другу. Так определяет нить времени Ж. Делез [4, с. 46]. Обратим внимание на лингвистические особенности диалога в контексте представлений Ж. Делеза о времени – пространстве. Основываясь на грамматической концепции Г. Гийома, согласно которой время бывает внутренним, включенным в процесс, и внешним, связанным с различением его отрезков («эпох»), Делез полагает, что неопределенная форма глагола вовсе не является неопределенной в отношении категории времени. «Инфинитив, – комментирует С. Л. Фокин, – выражает время чистого события, становления, которое подвластно не Хроносу, время регулирующему, изменяющему, а Эону, персонификации времени. Время Хроноса – это время, соответствующее глаголу «быть», последний представляет собою не столько инфинитив, сколько абстрактное выражение, обозначающее совокупность определенных наклонений и времен французского глагола. Глагол «быть» всегда на стороне состояния, пустого повтора, тогда как глагол «становиться» – на стороне становления, изменения, различия» [4, с. 234]. Не вдаваясь в тонкости лингвистического анализа, обратим внимание на языковые нюансы, передающие не только ощущение человеком, принадлежащим к определенной культуре, течения времени и длительности пространства, но и иные языковые изящества и стилистические оттенки информации, составляющей содержание межкультурного диалога.

Межкультурные коммуникации осуществляются в настоящем через прошлое, ориентированное на будущее и во имя будущего. Настоящее находится в сознании человека; оно воспринимается. «Следовательно, значение является настоящим для себя в жизни настоящего, которая еще не вышла из себя в мир, в пространство или природу» [5, с. 57–58]. По утверждению Ж. Деррида, жизнь «всегда была и будет настоящим. Всегда есть и будет одно настоящее. Бытие есть присутствие или модификация присутствия» [Там же, с. 74]. Время означает движение, которое обозначается в терминах настоящего. Сложности коммуникационного обмена продиктованы неоднозначностью восприятия и толкования настоящего. Трудности поджидают нас при переводе информации на другой язык. Согласимся, что настоящее как Теперь обладает сложной динамикой и неоднородной структурой, которые определяются массой причин, факторов, обстоятельств, трудно поддающихся учету и тем более прогнозированию. Настоящее как Теперь обладает нелинейной динамикой и подвижной структурой. Другое Теперь выступает необходимым транзитом времени для меня. «Процесс, посредством которого спонтанным порождением создавалось живое Теперь, должен, для того чтобы быть Теперь и удерживаться в другом Теперь, действовать сам, без помощи чего-либо эмпирического, но с новой первичной актуальностью, в которой он бы становился не – Теперь, прошлым Теперь, – это процесс действительно является чистым самоотношением, в котором То же самое является Тем же самым только испытывая влияние другого, только становясь другим Того же самого. Это соотношение должно быть чистым, так как на первичное восприятие не воздействует ничего другого, кроме него самого, посредством абсолютной «новизны» другого первичного восприятия, которое является другим Теперь» [5, с. 111–113]. Деррида считает, что в метафизике время – метафора, которая скрывает динамику соотношений.

Соотношения трактуются относительно пространства и времени. У Деррида пространственно-временные координаты подвижны. Поэтому их конфигурации неопределенны, что приводит к иным возможностям соотношения. Соотнесенность обнаруживает множественные переходы пространства во время и наоборот. Внутреннее пространство становится представляемым. И этот тезис оказывается вполне аргументированным, так как сегодняшние модели обоснования знания исходят из «постоянного достраивания и доращивания образов предметов» [1, с. 78]. Такая конструкция знаний приводит к парадоксам движения, одновременно включающего приближение и отдаление. Пространство превращается в действие мысли и языка. В нем все уравнивается, начало и конец, центр и периферия. Происходит децентрация мысли, оказывающая непосредственное влияние на ее восприятие; оно становится нелинейным и требует актуализации иных способов когнитивной деятельности. Соответствует изложенным представлением о пространстве и текст. «Архаика и архисовременность, фольклор и гипертекст в нем уравниваются, ни там, ни тут нет ни начал, ни концов, ни центра, ни периферии, ни определенного входа или выхода; нет ни отправных пунктов, ни пунктов назначения, и мы вообще забыли, куда едем, только какие-то промежуточные стан-

ции мелькают…» [Там же]. Это полная автономия смысловых единиц, не образующих целостности. Межкультурный диалог в этом случае преображается конструктивно.

Краткое резюме. Не вызывает сомнений, что постмодернистский проект (в более широком смысле постнеклассическая парадигма) оказывает едва ли не определяющее влияние на моделирование межкультурного диалога в пространстве – времени постмодернити. Изменяется конструкция текста; становятся подвижными его смысловые значения. Возрастает значимость дешифровки сообщений для адекватного понимания заключенных в них смыслов с целью продолжения диалога на уровне устойчивых коммуникационных связей.

Литература

1. Автономова Н. С. Деррида и грамматология / Н. С. Автономова // Деррида Ж. О грамматологии / Ж. Деррида. Пер. с фр. и вступ. ст. Н. Автономовой. – М.: AdMarginem, 2000. – С. 7–107.

2. Бауман З. Индивидулизированное общество / З. Бауман. – М.: Логос, 2002. – 390 с.

3. Делез Ж. Различие и повторение / Ж. Делез; пер. с фр. Н. Б. Ианьковская, Э. П. Юровская. – СПб.: Петрополис, 1998. – 384 с.

4. Делез Ж. Критика и клиника / Ж. Делез; пер. с фр. О. Е. Волчек и С. Л. Фокина. Послесл. и примеч. С. Л. Фокина. – СПб.: Machina, 2002. – 240 с.

5. Деррида Ж. Голос и феномен и др. работы по теории знака Гуссерля / Ж. Деррида. Пер. с фр., С. Г. Кашина, Н. В. Суслов. – СПб.: Алетейя, 1999. – 208 с.

6. Липовецки Ж. Эра пустоты. Очерки современного индивидуализма / Ж. Липовецки. – СПб.: Владимир Даль, 2001. – 330 с.

7. Миносян Л. А. Пространство – время в современной научной картине мира / Л. А. Миносян, В. А. Бейлин, О. А. Лещева // Вопросы философии. – 2019. – № 9. – С. 118–129.

8. Сироткин Ю. Л. Человек и время. Философско-антропологический дискурс / Ю. Л. Сироткин. – Казань: КЮИ МВД России, 2017. – 388 с.

УДК 821.512.111-6

О. В. Скворцова

ЭПИСТОЛЯРНОЕ НАСЛЕДИЕ ЧУВАШСКИХ ПОЭТОВ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА (НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА П. П. ХУЗАНГАЯ)

Аннотация. В статье автор исследовал переписку народного поэта Чувашии П. П. Хузангая с писателем и литературоведом, заслуженным деятелем Украины Л. Н. Большаковым. В ней рассмотрены тематика, особенности написания и построения писем художника слова.

Ключевые слова: письмо, эпистолярный текст, источник, содержание, тематика, маршрут.

O. V. Skvortsova

EPISTOLARY HERITAGE OF CHUVASH POETS OF THE SECOND HALF OF THE XX CENTURY (FOR EXAMPLE, THE CREATIVITY OF THE P. P. HUZANGAY)

Annotation. In the article, the author investigated the correspondence of the national poet of Chuvashia P. P. Khuzangaya with a writer and literary critic, Honored Worker of Ukraine L. N. Bolshakov. It discusses the topics, especially the writing and construction of the artist's letters of the word.

Keywords: letter, epistolary text, source, content, subject, route.

Общение посредством переписки – всего лишь грань взаимодействия между людьми, но она имеет важную особенность, это не просто «мыслимая», но документированная грань, ее можно изучать.

Валентин Лукьянин

Сберегите письма Л. Н. Письма – драгоценный источник для истории человеческого общества… В письмах к Леониду Наумовичу – не только он, но и авторы этих писем и эпоха.

И. Ф. Петровская

Чувашский национальный музей является одним из крупнейших хранилищ объектов, составляющих часть культурного достояния чувашского и других народов. В его фондах насчитываются более 198 тысяч предметов. Среди них достойное место занимают документальные памятники, которые сгруппированы в целостные тематические коллекции. Каждая из них в основном состоит из документов личного происхождения. Для нас наибольший интерес представляет коллекция «Писатели и поэты Чувашской Республики».

На сегодняшний день в хранилище сосредоточены материалы 147 чувашских писателей и поэтов. Архивы мастеров пера различаются по своему объёму, некоторые размещаются в одной-двух папках.

Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает архивный фонд известного чувашского поэта П. П. Хузангая, который содержит разносторонний информационный комплекс документов, рукописи, переписку, личные документы, записные книжки, заметки, черновики и т. п. Среди них несомненную ценность представляют письма художника слова к Л. Н. Большакову, так как до настоящего времени они не были предметом специального изучения.

У П. П. Хузангая было много друзей-единомышленников. Об этом свидетельствует и речь его супруги, народной артистки СССР В. К. Кузьминой, которую она произнесла на открытии памятника мужу 21 июня 2006 года: «Хузангай был лидером, на него многие равнялись. У него было огромное количество друзей во всех уголках Советского Союза. Он был многогранным человеком, не только поэтом, но и настоящим гражданином» [4].

В окружение народного поэта Чувашии входили люди, хорошо известные своими передовыми взглядами. Одним из них был и Леонид Наумович Большаков (1924–2004) – прозаик, литературовед, краевед, кандидат филологических наук, профессор (1980), академик Международной академии гуманизации образования. Он с 1960 года занимался литературоведческими исследованиями краеведческого характера. Его основные работы посвящены Т. Г. Шевченко, Л. Н. Толстому, Г. С. Винскому, А. А. Фадееву и др.

В личном фонде П. П. Хузангая хранятся 10 писем поэта к Л. Н. Большакову. Способом поступления данных предметов является закупка. Они были куплены у старшей дочери Л. Н. Большакова, Татьяны Леонидовны. Т. Л. Большакова со своим сыном С. В. Любичанковским, доктором исторических наук, профессором, в 2016 году в издательстве «Флинта» выпустили монографию «Леонид Большаков: на связи с миром и с людьми». Авторы в предисловие своей книги включили выдержки из дневниковых записей ученого и писателя, благодаря которым можно узнать о его отношении к эпистолярному жанру: «письма ценны не только информацией – в них настроения, чувства пишущего, а собранные вместе, они являются «срезом» эпохи. Знакомство с судьбами людей, встреченных на дорогах жизни, помогает более объемно представить Личность» [1, с. 4].

Большой интерес вызывает и статья Валентина Лукьянина «Исследование о получателе писем», рассказывающая о том, что «Л. Н. Большаков всегда вел огромную переписку, к которой относился очень заинтересованно и ответственно. Он ощущал нечто вроде «аритмии жизни», не получив с очередной почтой хотя бы одного письма, а на полученные письма, хоть их случалось и до десятка враз, полагал непременным долгом ответить тотчас, не откладывая даже на следующий день. Того, как он считал, требовала элементарная вежливость, но это поддерживало и его рабочий тонус. Переписка была очень значимой частью его литературной работы» [2].

По словам внука Л. Н. Большакова, Сергея Валентиновича Любичанковского, знакомство П. П. Хузангая с его дедом «началось в шестидесятые годы XX века, когда в Чувашском книжном издательстве вышла книга Л. Н. Большакова «Живые нити». Л. Н. Большаков до конца жизни гордился знакомством с П. П. Хузангаем. После выхода книги переписка с П. П. Хузангаем не прервалась. Письма и открытки от Петра Петровича приходили в Оренбург в течение 1966-1969 гг., и в них автор рассказывал о себе, о литературных планах, поздравлял с праздниками, давал советы и т. д.» [3, с. 49].

Хронологический ряд писем Петра Петровича к Леониду Наумовичу выглядит так:

1966 г. – два письма (25 июля и 3 сентября);

1967 г. – три письма (7 января, 5 октября, 25 декабря);

1969 г. – пять писем (22 апреля, 25 апреля, 9 мая, 29 июня, дата одного письма неизвестна, предположительно, относится к данному периоду).

Письма поэта характеризуются искренностью и теплотой. Они позволяют шаг за шагом пройти небольшой отрезок его жизни. В них соединены особенности делового и частного письма. Тон текстов – почтительно-дружеский. В содержании писем преобладает эпический компонент. Чувашский поэт делится со своим другом мыслями, эмоциями, которые возникали по поводу конкретных жизненных обстоятельств. Кроме того, некоторые из его эпистолярных документов проясняют и уточняют литературно-общественную позицию стихотворца, его взгляды и мнения по вопросам общественного быта, культуры и искусства. П. П. Хузангай всегда откровенен и настойчив в защите своего мировоззрения.

Письма художника слова невелики по объему. Композиция текстов свободна, автор легко переходит от одной темы к другой, от выражения чувств к изложению планов. Они имеют сходную структуру, содержат одинаковые выражения приветствия и прощания. Свое приветствие П. Хузангай оформлял в виде обращения, которое состояло из имени адресата и сопровождалось прилагательным дорогой: *дорогой Леонид Наумович!* То же относится и к заключительной части письма, подпись сопровождается оборотами: *«ваш П. Хузангай», «ваш ПХ», «руку друг! ПХ».*

«Кто не путешествует, тот не знает реальную ценность человеческой жизни», – гласит мавританская пословица. Чувашского поэта, по словам его сына Атнера Хузангая, всегда отличала особая «тяга в

дорогу», желание увидеть мир и страну своими глазами. Действительно, письма любимца муз помогают нам поподробнее узнать маршрут его поездок. Взять, к примеру, выдержки из письма, написанного 25 июля 1966 года:

Дорогой Леонид Наумович!

*31.07 поеду в родное село, где не был с 1951 года. М.б., это будет последнее посещение. Вернусь 6-7.08. Рад за Вас. Я отдохну, на дорогах Грузии, ... Ваш ПХ. (**Орфография и пунктуация автора сохранены. О.С.)***

Или строки из письма от 7 января 1967 года, написанные в поселке Переделкино:

Дорогой Леонид Наумович!

Поздравляю Вас и Ваших близких с Новым годом. Он уже не успел постареть, 1-й месяц меня бросает нелегкая по городам и весям, М., Л., Киев, опять М… Не заезжая. Вот здесь, в снегах Подмосковья, меня и застает бренное мое 60-летие, 22.01. А последующий день я выеду, тоже … в неизвестном пока направлении. В феврале появлюсь как-нибудь в Ч. Потом на 2-3 месяца в Грузию.

Пусть в Новом знаменательном году исполнятся все Ваши сокровенные желания! Ваш П. Хузангай.

Отрывок из письма от 29.06.1969 года:

В октябре обязательно должен быть в Киеве, а с 1 сентября – в Болгарии – на месяц. Мир Вашему дому! Ваш – П. Хузангай.

Фрагмент из письма от 9 мая 1969 года:

Дорогой Леонид Наумович!

И 1 мая, и День Победы – все у меня слилось в одно. Участвовал в неделе культуры Чувашии в г. Ульяновске и области. Усталый, заскочил в Москву. И вот… 60 писем на столе!

Первому – пишу к Вам. Поздравляю Вас, вместе с праздниками, с Вашими успехами. Браво!

Привет близким. П. Хузангай.

Почти каждое письмо поэта содержит факты, непосредственно связанные с литературной деятельностью. Приведем некоторые из них:

Спасибо за весточку. Моей книги еще нет.

Делаю для перспективного плана Москвы небольшой сборник лирики. Приятнейшее дело – составление. Нужен соколиный глаз(25.07.1966).

Работать не могу. Перевел летом 3 главы Руставели. Выйдут в сентябре №-е «Ялав». Что-то не то внутри. П. Хузангай (03.09.1966).

Вот газета, мне присудили гос. премию им. Константина Иванова. А до этого занесли в Почетную Книгу Трудовой Славы и Героизма Республики. Надо жить! Премия за: поэму «Великое сердце», «Книга дружбы», цикл ст. о Кубе «Дальний полет». Радует, что скрывать! И обязывает! Ваш П. Хузангай (05.11.1967).

Примите мое поздравление с праздником Весны, Любви, Вдохновения. Благодарю за «Літ Укр», за Тычину. Я пишу о нем… (25.04.1969).

Я оставил в СП русскую книжицу, которая значится в ред. подготовке. Когда выйдет – бог весть.

П. Хузангай в своем письме от 3 сентября 1966 года выражает горечь и переживание по поводу того, что не хотят опубликовать труд Л. Большакова, а также дает ему ценные рекомендации, «*Здесь не напечатают. Нет. Что делать? Жаль, что не можем встретиться. Адресуйте-ка в «Сов. Россию» (издательство). Предварительно можно бы кое-что и в периодику… – Нет, не надо. Нельзя. Выстрелить сразу! Пока все, что могу, что должен сказать».*

Вместе с тем в письмах нашли отражение и печальные моменты жизни поэта. Они связаны с ухудшением здоровья служителя муз. Об этом свидетельствуют несколько письменных текстов. В письме от 29 июня 1969 года сообщается:

Вот и Ваше читаю, дорогой Леонид Наумович!

На десятый день после моей операции. Второй день хожу по этой келье-одиночке. Присел и за стол. Пишу друзьям, коллегам. Операция была не из легких – резекция желудка. Резал проф. Савельев, главный хирург России. Хронический анацидный гастрит дал язву. Так сказано мне. Температурил, боролся, грустил… Сейчас t – N. Начал есть понемножку, завтра снимут швы. Перевезут, очевидно, на отдых – в филиал, по другой дороге. Напишу оттуда.

Факторов, отрицательно повлиявших на здоровье П. Хузангая, было предостаточно: это и тюремное заключение (январь 1938 г. – август 1939 г.), и фронтовые ранения. Но чувашскому поэту не было присуще уныние. Дух его был крепок. Верность данного утверждения доказывают следующие строки из писем: *«Я после долгой болезни еле раскачиваюсь. Но жить люблю и обязан»* или *«Надо жить!»*.

Рассмотрев письма П. П. Хузангая, можно утверждать, что тематика, стиль, образ выражений в текстах обусловливаются его настроением, кругом интересов в конкретный промежуток времени, а также – кругом интересов корреспондента.

На наш взгляд, приведенные письма являются документальными свидетельствами литературной и общественной жизни 60–70-х годов XX века, дающие возможность услышать голоса замечательных

представителей чувашской и украинской литературы, почувствовать их дружелюбие и готовность помочь друг другу.

Литература

1. Большакова Т. Л., Любичанковский С. В. Леонид Большаков: на связи с миром и людьми [электронный ресурс] : монография / Т. Л. Большакова, С. В. Любичанковский. – М.: Флинта, 2016. – 493 с.
2. Лукьянин В. Исследование о получателе писем / Лукьянин В. // Урал. – 2017. – № 4. http://www.zh-zal.ru/ural/2017/4/issledovanie-o-poluchatele-pisem-pr.html
3. Любичанковский С. В. «Был бы рад вашему мнению» (о переписке П. П. Хузангая с Л. Н. Большаковым) / С. В. Любичанковский // Национальные языки и литературы в поликультурных условиях : сб. науч. трудов.- Вып. 4 / отв. ред. А. Д. Ахвандерова. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2018. – 263 с.
4. https://regnum.ru/news/cultura/661605.html

УДК, 303.01, 37.013

Е. А. Тимощук

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОСТИ

Аннотация. Разработка полионтичной системы воспитания и образования сохраняет свою актуальность, т. к. бинарные, дихотомические подходы утратили свою продуктивность в поликультурной, диалогической социокультурной реальности. Феноменология не является изолированным гуманитарным методом. Она тесно связана с другими стратегиями описания общества, герменевтикой через понятия контекстуальность, многослойность, экзистенциализмом (жизненный мир, диалогизм), синергетикой (конститутивность). Это реалистическое направление для которого характерно рассмотрение мира без диктата какой-либо одной научной теории или системы, учёт многообразия предметных сущностей.

Ключевые слова: феноменология культуры, феноменология образования, поликультурность, Гуссерль, жизненный мир.

E. A. Timoshchuk

THE MULTICULTURAL PHENOMENOLOGY

Annotation. The development of a poliontic system of upbringing and education remains relevant since binary, dichotomous approaches have lost their productivity in a multicultural, dialog-based sociocultural reality. Phenomenology is not an isolated humanitarian method. It is closely connected with other strategies for describing society, hermeneutics through the concepts of contextuality, multilayering, existentialism (life world, dialogism), synergetics (constitutiveness). This is a realistic trend, which is characterized by the consideration of the world without the dictates of any one scientific theory or system, taking into account the variety of subject entities.

Keywords: phenomenology culture, phenomenology of education, multiculturalism, Husserl, life world.

Глобализация – это новый фактор состояния мира открытости информации, ценностям, смыслам. В этих условиях идёт выработка модели взаимодействия субъектов мирового процесса, мультикультурализм, поликультурность, культурная ассимиляция, аккультурация. Очевидно, что откровенная культурная экспансия и колониализм позади, выбор стоит между диффузией и сепарацией, маргинализацией и интеграцией. Россия нуждается в адекватной модели аккультурации, которая бы могла цивилизованно работать с проблемами культурного плюрализма, миграции, миссионерством, горизонтальными и вертикальными новшествами. Современная политика межкультурной коммуникации берёт начало в Европе эпохи Просвещения и нуждается в адаптации. Культурные различия находятся, возможно, не на уровне онтологии, но они затрагивают общественные формации не меньше, чем природно-географическая среда, и, в отличие от последней, могут быть гармонизированы.

Мультикультурализм и фьюжн («правильный тигль») рассматриваются как две противоположные политики. Первая представляет идею винегрета культур (или «эффект пиццы», «симфония», «мозаика»), которые сохраняют свою идентичность, в то время как вторая выступает за снятие ограничений и различий, накладываемых собственной традицией и формирование унифицированной культурной формы.

Слияние культур, переплавка этноконфессиональных идентичностей в единый англопротестантский национальный сплав – этот идеал возник в США в результате наплыва иммигрантов. Реализация этой цели проходила достаточно успешно до тех пор, пока субъектами амальгамации выступали белые переселенцы. Представители индейской, латиноамериканской, японской, китайской, африканской цивилизаций

формировали обособленные анклавы, что позволило С. Хантингтону даже в 1993 г. говорить о столкновении разных культурных миров.

Мультикультурализм как политика и социальная практика применялся в Канаде, Германии, Франции, Великобритании и в некоторых субъектах накопил негативную реакцию из-за обособления этнических общин, потенциальной конфликтности, сохранения языковой дистанции, криминогенности.

Поликультурность предлагается как умеренная защита культурного плюрализма, воспитание подрастающего поколения в духе уважительного отношения к инокультурным системам.

Политические образования стремятся достичь максимального господства, опираясь на практики американизации, арабизации, германизации, синизации, полонизации, русификации, украинизации, эллинизации и т. д., пока они не достигают встречного сопротивления. Российское государство расширило свои рубежи до известных географических границ и границ других сильных политических образований. Сотни монокультурных образований входили в состав российского государства. Двумя главными направлениями царской политики были ассимиляция через принятие православия, а также управление культурным разнообразием через этнические и религиозные элиты. СССР построил международную идентичность «советский человек», объединяя народы вокруг социально-экономической цели построения коммунистического общества. После распада СССР радикальное культурное строительство сменилось «малыми скрепами» – единством исторической судьбы, победой над нацизмом, евразийским экономическим пространством, общероссийским патриотизмом.

Феноменология – это философская практика глубинного преодоления культурных стереотипов, этноконфессиональных клише, политических конвенций, основанная на категориях многослойности, конкретизации, интенциональности, жизненного мира, эпохé.

Из-за того, что учения Гуссерля очень обширны, многогранны и трудны для понимания, интерпретация феноменологии варьируется от автора к автору. Преобладает умозрительное толкование, которое не только оправдывает название феноменологии как «философия для философов», но и делает ее продуктом сомнительного качества. Многие авторы занимаются созданием терминов и рассматривают под феноменологией некоторый тип формирования индивидуального мышления, не принимая во внимание традицию феноменологической философии.

В то же время феноменология имеет довольно конкретную программу, близкую к социальной и культурной практике, представленную учениями Р. Ингардена, А. Шютца, П. Бергера, Т. Лукмана. Они поставили перед феноменологией вполне ясные задачи – объяснить смысл предметностей в индивидуальном и коллективном сознании, устранить антиномию между природным и социальным, дать рациональное толкование метафизическому.

Обратимся к ключевым категориям феноменологии. Польский феноменолог Роман Ингарден разработал онтологическую систему множественности слоев бытия, которая помогает сформулировать новую модель общения для социальных агентов. В онтологии Р. Ингардена, помимо реального бытия вещей, идеального бытия математических конструкций и абсолютного бытия Бога, существует интенциональный мир социокультурных объектов, порождаемый проективностью сознания и необходимостью самовыражения и идентификации (художественные герои, социальные ожидания, этнические идеи, религиозные убеждения, средства массовой информации).

Реальные объекты (гора, река, планета) могут перестать существовать из-за влияния других реальных объектов, но их экзистенциальная стабильность высока. Интенциональные объекты имеют наименьшую экзистенциальную инерцию, они могут исчезнуть без какого-либо внешнего воздействия, если их просто забыть. Самые жесткие идеологические столкновения ольмеков и ацтеков, ассирийцев и арамейцев сейчас вспоминают очень немногие, поскольку постоянно возникают новые мировоззрения и конфликты, всегда происходит гибридизация старого и нового, местного и глобального.

Существование социокультурных объектов зависит не от одного сознания, а от согласия нескольких агентов. Интенциональные объекты поддерживают их существование интерсубъективно за счет коммуникативного согласия, в котором хранятся параметры целостности интенциональных объектов. Благодаря знаковым системам преднамеренные объекты становятся общедоступными, доступными для просмотра, оценки и изменения. Р. Ингарден также разработал теорию конкретизации, где он описал, как абстрактное превращается в конкретное. Конкретизация тесно связана с многослойностью бытия и интенциональностью объектов, которые обязаны своей сущностью и существованием индивидуальному сознанию [1], [2], [3].

Феноменологическая философия – это установка на диалог мировоззрений, эвристичность, поиск и процессуальное достижение истины в разномирном и поликультурном пространстве.

Социокультурная феноменология может предложить усилить теоретический уровень формирования представлений о культурном многообразии. Существующие школьные предметы «Основы духовно-нравственной культуры народов России» и «Основы религиозных культур и светской этики» восполняют пробел базового информирования о глобальном открытом обществе. Вместе с тем этого не достаточно для создания сопереживания к другим культурным системам. Жить вместе нельзя только информативно, без

коммуникации и эмпатии. Поликультурный мир – это уважение и сознательное созидание нового качества жизни.

Концепция феноменологического мелоса В. Б. Сокола предлагает достигать духовного сближения народов через интенционально-музыкальное начало человеческого опыта, которое открывает доступ к общему сопереживанию мира людей разных культур (партиципация или санкиртана) на основе музыки как единства интенций дыхания и голоса, которые, благодаря общей телеологической направленности универсального интенционального разума (музыкального мышления), позволяют даже неосознанно осваивать единый интерсубъективный жизненный мир [4].

Феноменология поликультурности – это формирование внутренней нравственной позиции, чуждой культурному рейдерству и потребительской ассимиляции. Моральная философия феноменологии – это осознанный выбор, сотрудничество ради глобальной безопасности, но не в ущерб локальным традициям; уважение Другого, но сохранение самотождественности; принятие культурных новаций, необходимых для устойчивого развития вместе с сохранением истории своих предков.

Литература

1. Тимощук Е. А. Право как социокультурный феноменологический объект исследования // Сперанские чтения «Законы для пользы и безопасности людей!» / материалы правового форума. – Владимир: Атлас, 2014. – С. 188–193.

2. Тимощук Е. А. Социокультурная феноменология политики // XVIII Международная конференция «Культура, личность, общество в современном мире, методология, опыт эмпирического исследования» (19–20 марта 2015 г., г. Екатеринбург). – Екатеринбург: УрФУ, 2015. – С. 526–536.

3. Тимощук Е. А. Феноменологическая онтология религии // Свеча-2013. Том 25 / Е.И. Аринин, Н. М. Маркова, В. А. Медведева / Международная научная конференция «Религия и религиозность в локальном и глобальном измерении» (30-31.10.2013 г., Владимир, ВлГУ). – Владимир: ВлГУ, 2013. – С. 218–236.

4. Сокол В. Б. Интенциональный разум и музыкальное мышление, феноменологическая дескрипция, дис.... д. филос. н., 09.00.01. Тюмень: ТюмГУ, 2015. – С. 295–376.

УДК. 811.161.2+821.161.2

А. В. Тоичкина

ТРАНСФОРМАЦИИ УСТОЙЧИВЫХ ВЫРАЖЕНИЙ В ПОВЕСТИ Ю.АНДРУХОВИЧА «РЕКРЕАЦИИ»

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований. Проект «Проведение комплексного социолингвистического исследования роли и функций русского языка в украинском полиязычном пространстве и описание положения русского языка в современной языковой ситуации на Украине» (№ 18-012-00754 А).

Аннотация. В статье рассматривается значение устойчивых выражений в поэтике повести Ю. Андруховича «Рекреации». Исследуются фразеологизмы, устойчивые выражения, известные цитаты, авторские выражения. Анализ трансформаций устойчивых выражений в тексте повести Ю. Андруховича «Рекреации» показывает, как автор воплощает на уровне языка художественного произведения свое видение истории украинского народа, его вечно обновляющееся и непрекращающееся движение в вечности бытия.

Ключевые слова: украинская литература, Андрухович, «Рекреации», устойчивые выражения, известные цитаты.

A. V. Toichkina

TRANSFORMATIONS OF STABLE LEXICAL EXPRESSIONS IN Y.ANDRUKHOVICH'S STORY "RECREATIONS"

Abstract. The present paper is devoted to the question of dynamics of stable lexical expressions in the Ukrainian story "Recreations" by Y. Andrukhovich. The article deals with idioms, stable expressions, famous quotes, author expressions. An analysis of the transformation of stable expressions in the text of Andrukhovich's "Recreations" shows how the author embodies, at the level of the language of a work of art, his vision of the history of the Ukrainian people, his ever-renewing and incessant movement in the eternity of being.

Keywords. Ukrainian literature**,** Andrukhovich, "Recreations", stable expressions, famous quotes

В статье исследуются устойчивые выражения и их функция в поэтике повести Ю. Андруховича «Рекреации». В качестве устойчивых выражений рассматриваются, с одной стороны, собственно фразеологизмы: *чорт забирай* – «черт возьми», *кров з молоком* – «кровь с молоком» [8, с. 768, 315] и др.; с дру-

гой – устойчивые словосочетания, которые не являются по определению фразеологизмами, но которые в языке и культуре обрели определенную смысловую устойчивость: такие, как «*бродвейський стиль*» – «бродвейский стиль» (в повести Ю. Андруховича стиль рокеров 60-х годов XX века), *старий москалю* – «старый москаль» (экспрессивный этноним [3, с. 177]), *чорні сили зла та реакції* – «черные силы зла и реакции» (расхожее выражение в советской публицистике), *чиста комедія* – «забавный случай», *гасло прискорення* – «лозунг ускорения» (шаблон в публицистике второй половины 1980-х гг.) и др. С третьей стороны, анализируются цитатные вкрапления: «*Любов к Отчизні, де героїть*» (цитата из «Энеиды» И. П. Котляревского), «*Бог є Любов*» (цитата из Библии, Первое послание Иоанна 4:16) [о библеизмах см.: 4, с. 83–87], «*прокладати вузькоколійку*» (выражение из культового советского романа Н. А. Островского «Как закалялась сталь»), «*Світ ловив їх і піймав*» (перефразированные слова украинского философа XVIII века Г. С. Сковороды «*Мир ловил меня, но не поймал*») и др. С четвертой стороны, авторские выражения, стилизованные по типу советских лозунгов: «*Невільні люди не створять вільного карнавалу. Хочеш бути вільним – будь ним*» [1, с.34] – ср. с формулировкой принципа социализма «*От каждого – по способностям, каждому – по труду*»; «*Америка – то цілком інший світ*» [1, с. 50] – ср. советское выражение «*Америка – страна контрастов*»; «*електрифікація – це комунізм мінус радянська влада*» [1, с. 75] ср. советское выражение: «*коммунизм есть Советская власть плюс электрификация всей страны*». Анализ функции устойчивых выражений, относящихся к разным слоям и эпохам в истории украинского народа и его культуры (к библеизмам и церковнославянизмам, речевым шаблонам советской эпохи, западноевропейскому культурному контексту, собственно украинской литературе и истории), в поэтике произведения позволяет нам сквозь призму стилистического многообразия обозначить смысл повести.

Повесть Ю. Андруховича «Рекреации» была написана в 1990 году, переломном в истории республик, входивших в состав СССР. Произведение было опубликовано в первом номере журнала «Сучасність» за 1992 год. Сам автор тогда определял жанр произведения как повесть (в современном издании 2017 г. жанр произведения обозначается как роман). В интервью Н. Рябчуку 1992 года Ю. Андрухович указывал (как на одну из важных авторских задач в поэтике повести) на задачу передать «саму жизнь», ибо *«саме життя є такою неподільною єдністю потворного і прекрасного, яку неможливо розчленувати»* [«сама жизнь есть такое неповторимое единство уродливого и прекрасного, которое невозможно расчленить»] [5, с. 117]. А эта задача потребовала ломки особенно вредных стереотипов национального сознания, таких как *«ставлення до поета як до месії, здатного порятувати націю, порятувати людство»* [«отношение к поэту как к мессии, способному спасти нацию, спасти человечество»] [5, с. 117–118]. В этом контексте закономерно возникает имя М. М. Бахтина, в частности, Андрухович упоминает его книгу «Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса» (1965). Концепция карнавальной культуры, разработанная М. М. Бахтиным, принципиально важна для поэтики повести, особенно важно учитывать его книги «Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса» (1965), «Рабле и Гоголь (искусство слово и народная смеховая культура» (1940, 1970), «Проблемы поэтики Достоевского» (1963). Как пишет И. Л. Попова, «в расширительном смысле ‘карнавал’ – это система идей-образов, в основе которой лежит особое чувство жизни и истории; универсальной формой карнавала в “расширенном” смысле является “праздничная” жизнь как таковая, в ее целом, во всем ее существе, связях и отношениях (к Богу и человеку, к пространству и времени, к телу и душе, к еде и питью, к смеху и серьезности и т. д.).» [2, с. 554].

В поэтике произведения Ю. Андруховича его понимание природы и задач художественного творчества как воплощения в карнавальных образах «живой жизни» реализуется на всех уровнях повести. В более позднем комментарии к повести 1998 года Ю. Андрухович по-прежнему подчеркивал «нелитературный», «жизненный» характер героев и основных событий повести [1, с. 140-144]. «Дыхание жизни», «дыхание истории» на крутом витке перемен, слом стереотипов национального самосознания воплощаются в авторских принципах художественного обыгрывания и моделирования устойчивых выражений в «Рекреациях».

Стиль повести Ю. Андруховича в целом строится на сложном диалектическом сопряжении внутренне противоречащих друг другу диахронического и синхронического планов художественного мира произведения. Концепция карнавальной культуры позволяет автору художественно соединить несоединимые в сущности своей реалии исторического прошлого, вечности и современной ему действительности начала 1990-х годов. Но это соединение приводит к свого рода ломке не только стереотипов сознания, но и языковых устойчивых выражений. Парадоксальное совмещение и смешение речевых клише и выражений, привычных фразеологизмов, сложившихся в разные эпохи и в разных слоях культуры, приводит к внутреннему взламыванию диахронически заложенных в них смыслов, перетасовке компонентов, к активизации процессов актуализации, с одной стороны, диахронических значений, с другой – возникновение в синхроническом плане новых интерпретаций привычных речевых клише и шаблонов и, более того, новых устойчивых выражений. А. В. Савченко и М. С. Хмелевский в своей работе отмечают, что Ю. Андрухович – «мастер игры с разными формами бытования современного украинского языка и различными языковыми кодами» [6, с. 4]. Но, используя речевые клише и коды в произведении, писатель подчиняет их законам своего художественного творчества, поэтике создаваемого им целого.

В повести Ю. Андруховича мы можем выделить два типа авторских трансформаций устойчивых выражений: 1) авторские словосочетания, которые приобретают смысловую устойчивость в повести (напр., «*Свято Воскресаючого Духу*» и 2) существующие в языке и культуре устойчивые выражения, которые в повести подвергаются очевидной деформации («*вічне блаженство носити джинс*»).

Одним из самых значимых в поэтике «Рекреаций» авторских устойчивых словосочетаний является выражение «*Свято Воскресаючого Духу*». Это выражение в сюжете повести обозначает главное событие: праздник Воскресающего Духа – мистериальное представление, которое разворачивается в западноукраинском городе Чертополе, куда приезжают герои повести, молодые украинские поэты: Орест Хомский, Ростислав Мартофляк с женой Мартой, Гриць Штундера, Юрко Немирич. Режиссером этого мистического действа является Павел Аврамович Мацапура, который и обеспечивает приезд друзей на праздник. Одним из важнейших механизмов превращения словосочетания «*Свято Воскресаючого Духу*» в устойчивое выражение, а, в конечном итоге, в символ, который указывает на скрытый смысл всего произведения, является контекстный повтор с изменениями, то понижающий («*Свято Воскресаючого Духа…ху. Духу*» [«Праздник Воскресающего Духа…ху. Духу»] [1, с. 29]; «*я некерований вулкан на святі Воскресаючого Х…!*» [«я неуправляемый вулкан на празднике Воскресающего Х…!»][1, с. 56]), то поднимающий смысловую коннотацию выражения («*Воскресіння нашого Духу, а з ним і остаточне визволення стають реальністю*» [«Воскресение нашего Духа, а с ним и окончательное освобождение становятся реальностью»] [1, с. 32]). Кроме того, в тексте повести обыгрываются отдельно взятые компоненты этого словосочетания, в частности, ключевое слово Дух («*Дух повинен воскреснути!*» [«Дух должен воскреснуть!»] [1, с. 30]; оратория «*Дух, що тіло пре до бою*» [«Дух, влекущий тело к бою»] [1, с. 31] – одно из праздничных мероприятий, цитата из стихотворения известного украинского писателя И. Я. Франко «Вечный революционер»). В целом, в произведении выражение *Свято Воскресаючого Духу* [«Праздник Воскресающего Духа»] символизирует исторический момент воскресения украинской нации. Но при этом Ю. Андрухович не превращает свое произведение в художественное утверждение украинской национальной идеи. Прием постмодернистской иронии, снижающий пафос героического национального самоутверждения, карнавальная (космополитическая по существу) концепция культуры, введение в повесть мистического сюжета с персонажем повести доктором Попелем задают западноевропейскую линию утверждения наднационального торжества Духа в истории. Множественность значений, на которые указывает символ *Свята Воскресаючого Духа*, предопределяет глубину и содержательность художественной идеи повести. Постмодернистская ирония снимает не только пафос утверждения национальной идеи. Религиозная идея в повести тоже воплощается в амбивалентных, карнавальных (в бахтинском смысле) художественных формах. Об этом свидетельствует целый ряд фразеологизмов сниженного, вульгарного плана: *якого ти дідька* – «какого ты черта», *чорт забирай* – «черт возьми», *якого ти хріна* – «какого ты хрена», *курва мама* – «потаскуха», *на біса було їхати* – «какого черта было ехать» [8]; библеизмы в авторской обработке: *знаряддя диявола* – «орудие дьявола», *число звіра* – «число зверя», *в киплячій смолі* – «в кипящей смоле». Тема ада закономерно возникает в подтексте и в стилистическом плане проявляется в отсылках к «Энеиде» И. П. Котляревского, в сравнениях и устойчивых словосочетаниях в сцене в пивной, а потом в ресторане: *не пиварня, а пекло якесь, кінець світу* [«не пивная, а ад какой-то, конец света»] [1, с. 37]. Через черные двери служебного выхода герои попадают в подземелье, целый город под городом наверху. Спуск в подземелье ассоциируется у героя повести, поэта Хомского, с путешествием во времени, в истории: герои движутся *крізь вогке середньовіччя* [«через сырое средневековье»] [1, с. 40]. Двусторонние черные двери обозначают амбивалентность образа ада/рая. Из подземелья герои попадают в *святая святих ресторану* – на фантастическую кухню [1, с. 40]. Тематический комплекс смерти/бессмертия, рая и воскресения – один из ключевых в повести. История сопрягается с вечностью: именно в этом видит смысл Праздника его организатор, Павел Мацапура. В таких выражениях, как *перемога над Смертю, Пробудження Природи, зелене райське буяння, Вільний Сміх, Розкута Поезія, понад грішною землею, Людське Безсмертя* [1, с. 30] автор соединяет в проспекте-представлении Праздника в одном поэтологическом контексте исторически традиционные пасхальные метафоры и символы с общекультурными, творческими реалиями.

Прием иронии подрывает и идею историчности жизни человека, идею истории. Набор видоизмененных клише из советской эпохи в повести парадоксально работает на идею вечно изменяющегося и неизменного вместе с тем бытия: *юний комсомольський ватаг* – «юный комсомольский вождь» (про сопровождающего героев Билинкевича) [1, с. 34], «*електрифікація – це комунізм мінус радянська влада*» [«электрификация – это коммунизм минус советская власть»] (ср.«коммунизм есть Советская власть плюс электрификация всей страны»), «*в силі – єдність народу*» [«в силе – единство народа»] (ср. «единство – сила») [1, с. 75]. Вся сцена финального военного переворота построена на ломке речевых клише и подается в монологе героя повести поэта Мартофляка. [1, с. 133–134]. Монолог поэта Мартофляка построен на рефрене, который варьирует положения известной статьи В. И. Ленина «Советы постороннего», в которой излагается последовательность действий при захвате власти в стране. Высказывание Ленина «*Взять почту, телефон, телеграф*» стало крылатым выражением и применяется иносказа-

тельно, в значении: «о первых, непременных шагах в решении какой-либо важной задачи (шутл.-ирон.)» [7]. Но Ю. Андрухович комически обыгрывает именно цитатный рефрен в «драматическом» монологе своего героя в момент карнавального псевдопереворота. Трагедия украинской истории («*расстрелянное возрождение*») в «Рекреациях» снимается обновленным финалом.

В повести переворот оказывается фарсом, одним из розыгрышей. Это *гострий і непередбачуваний жарт* главного режиссера Мацапуры. А в поэтике повести парадоксальное сочетание диахронического и синхронического планов разных уровней произведения (речевых повествовательных стратегий, сюжета, образов героев, стиля) создает уникальный художественный мир, в котором Дух и плоть, история и вечность, жизнь и смерть слиты в нераздельное и торжествующее единство. Анализ трансформаций в повести Ю. Андруховича «Рекреации», получивших устойчивость в речи выражений, показывает, как художник на уровне языка художественного произведения воплощает свое видение истории украинского народа, его вечно обновляющееся и непрекращающееся движение в вечности бытия.

Литература

1. Андрухович Ю. Рекреації. Роман. Як ми вбили Пятраса. Оповідання. – Харків: «Ранок». 2017. – 240 с.

2. Попова И. Л. Комментарии // Бахтин М.М. Собрание сочинений в семи томах. Т.4 (2). М.: Языки славянских культур. 2010. – 752 с. – С. 523-629.

3. Грищенко А. И., Николина Н. А. Экспрессивные этнонимы как приметы языка вражды // Язык вражды и язык согласия в социокультурном контексте современности: коллективная монография / И. Т. Вепрева, Н. А. Купина, О. А. Михайлова. – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2006. – 560 с. – С. 175–187.

4. Кузнецова И. В. Адам и Ева в устойчивых сравнениях славян // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. – 2012. – №7 – С.83–87.

5. Микола Рябчук. Замість післямови до «Рекреації» (Інтерв'ю з Юрієм Андруховичем) // Сучасність.- 1992. – № 2. – С.118–119.

6. Савченко А. С., Хмелевский М. С. Прием лексической трансплантации из русского языка как характерная черта современного украинского разговорного дискурса // Studia Slavica Hung. – 2018. – 63/2. – С. 1–8.

8. Словник фразеологізмів української мови. Київ: «Наукова думка». 2008. – 1104 с. – (Словники України).

РАЗДЕЛ IV

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ПОИСКИ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

УДК 821.621.09

И. В. Андриянова

ТЕМА ТВОРЧЕСТВА В РАССКАЗАХ О КОЛЫМЕ Г. Г. ДЕМИДОВА

Аннотация. В данной статье рассмотрена тема творчества в сборнике рассказов о Колыме «Чудная планета» Г. Г. Демидова. Проанализированы рассказы «Оборванный дуэт» и «Художник Бацилла и его шедевр» и роль творчества в этих произведениях.

Ключевые слова: Г. Г. Демидов, «Чудная планета», творчество, Колыма, «Оборванный дуэт», «Художник Бацилла и его шедевр».

I. V. Andrianova

THE THEME OF CREATIVITY IN THE STORIES ABOUT KOLYMA G. G. DEMIDOV

Annotation. This article discusses the theme of creativity in the collection of stories about Kolyma "Wonderful planet" G. G. Demidov. The stories "the Ragged Duo" and "the Artist Bacillus and his masterpiece" and the role of creativity in these works are analyzed.

Keywords: G. G. Demidov, "Wonderful planet", creativity, Kolyma, "Ragged Duo", "Bacillus Artist and his masterpiece".

Тема творчества – одна из актуальных в работах многих писателей. Особый интерес вызывает ее развитие в произведениях «писателей-зэков». Именно так называют исследователи тех людей, которые после нескольких лет каторги на Колыме были «вытолкнуты в литературу». Одним из ярких представителей лагерной прозы был Георгий Георгиевич Демидов. Тема творчества тесно переплетена с биографией писателя.

Г. Демидов родился в 1908 году. Учился будущий писатель в Харьковском университете, где посещал лекции Льва Ландау. По совету преподавателя ушёл с третьего курса и начал работать физиком-экспериментатором. Демидов был способным студентом, для которого область физики стала своеобразным толчком вперед, а в некоторых жизненных ситуациях и «спасательным кругом». Когда его однокурсники защищали свои дипломные работы, Демидов защитил кандидатскую диссертацию. Выдающийся изобретатель, он получил свой первый патент уже в 21 год, а всего за ним числилось более 50 изобретений.

Однако в 1938 г. ему было предъявлено обвинение в контрреволюционной деятельности. Далее следовал арест. Демидова осудили на 8 лет колымских лагерей. Но каторга затянулась на долгие 18 лет. (Ещё 10 лет заключений он получил в силу своего характера, когда вместо ожидаемого досрочного освобождения ему дали дополнительный срок. За работу на производстве по восстановлению электрических лампочек Г. Демидова, являющегося в этом деле главным инженером, руководство ГУЛАГа наградило американской одеждой. Но он отказался от нее со словами: «Я отказываюсь брать американские обноски»). После стольких лет заключений Г. Демидов «не может не писать». В своих письмах к жене Демидов пишет: «Я на них иду с пером и с этой вот машинкой, а надо бы с топором». [Имеется в виду печатная машинка. – Ирина Андриянова]

С выходом на пенсию Демидов полностью отдает себя писательству. Главная цель, которую он преследовал в своем творчестве, – показать всю правду советской Колымы, восхваляемую Берзиным, первым директором государственного треста «Дальстрой».

Если обратимся к письмам Демидова своей семье, то мы увидим, как дорого обходится ему писательство: «…Я неизбежно дохожу до болезни, хотя далеко еще не развалина. Начинаю плохо спать, теряю аппетит…» [1, с. 10]. Очевидно, что плохое самочувствие Демидова вызвано тем, что, стараясь написать свои произведения, он переживает все случившееся с ним заново. Демидов не рассчитывал на то, что его произведения будут напечатаны при жизни. И действительно, сложилось так, что темы, которые он затрагивал, были неугодны советской власти. Демидов находился под пристальным вниманием КГБ, поэтому не мог быть напечатанным.

Часто героями рассказов Демидова являются творческие люди, которые оказываются в ужасных условиях Колымы. В данной статье рассматриваются несколько рассказов из сборника «Чудная планета», в которых наиболее ярко выражена тема творчества.

Для автора важно показать, что и в этих невыносимых условиях прекрасное может существовать. И это прекрасное способно преобразовать, оживить, вернуть «человеческие чувства» не только измученным зэкам, ведущим бессмысленное существование, но и очерствевшим вохровцам.

«Оборванный дуэт» – один из наиболее лирических рассказов. Это произведение интересно тем, что тема творчества соединяется с темой любви, хотя подобное чувство было невозможно в условиях заключения.

С самого начала рассказа автор знакомит читателя с тюремной иерархией. Герой, оперный певец Званцев, оказывается в пересыльной тюрьме. И здесь «блатные» начинают решать его судьбу: окажется ли он «бобром, сулящим богатую поживу» [1, с. 226] или же «тискалой, рассказчиком интересных историй» [1, с. 227]. К счастью, наблюдательный Москва узнает в новом посетителе известного оперного певца. Для заключенных он оказался новым источником развлечений, но не тем, что ожидали сокамерники. Званцев не умел петь ни одной «блатной» песни. Но он смог тронуть души заключенных, не понимавших ничего в оперном пении, своим творчеством. Званцев, не певший длительное время, с таким удовольствием начал петь, что достучался до души каждого слушателя. Он будто окрылился, получив возможность вернуться к делу всей своей жизни. «На лицах самых грубых, даже того, который вещи Званцева проиграл, появилось печальное и задумчивое выражение» [1, с.239]. Старик, «не понимая слов арии, чувствовал, как в самую душу к нему проникают ее рыдающие звуки» [1, с. 239]. Званцев исполнил арию Кавардосси на итальянском языке. Все слушали Артиста неподвижно и молча. На глазах Старика, главного среди блатных в этой камере, появились слезы. Как отмечает сам автор, «грубость и жестокость профессиональных уголовников часто сочетаются в них с сентиментальной чувствительностью, а нередко и с неожиданной способностью понять даже весьма высокие чувства, заложенные в литературные и музыкальные произведения их авторами» [1, с. 239]. Так, благодаря своему творчеству, Званцев завоевывает признание и уважение среди блатных. Автор неслучайно пишет слово «Артист» с заглавной буквы, а для заключенных он оказывается человеком: «Артист – человек», – говорит Москва.

Художественное своеобразие этого рассказа заключается в том, что мы наблюдаем новеллистичность сюжета. Он приобретает неожиданный поворот. Рассказ не обрывается тем, что Званцев завоевывает авторитет среди сокамерников. В ответ на своё пение он слышит женский голос оперной певицы. Можно сказать, что здесь совершается чудо. Оказывается, что на нижнем этаже находятся женские камеры. Между Званцевым и Людмилой Костроминой, известной певицей, как мы потом узнаем из их переписки, складывается дуэт. Они начинают общаться с помощью арий.

Здесь мы наблюдаем интертекстуальность. Сначала артисты поют арии из оперы «Тоска», затем Званцев исполняет романс на стихотворение А. К. Толстого «Средь шумного бала, случайно…», заключенные получают возможность услышать песни из оперы «Евгений Онегин». Певцы исполняют арии из разных опер, они «были друг для друга то Ромео и Джульеттой, то Дон Жуаном и донной Анной, то Радамесом и Аидой» [1, с. 251].

Настроения и чувства героев меняются. Званцев завораживает этапников исполнением арии Каварадосси из пуччиниевской «Тоски». Но тоска героя арии, которую исполнял Званцев, не была наигранной. Артист с помощью пения передавал тоску, накопившуюся в своей душе, «Не наигранной, сценической тоской оперного артиста, а настоящей душевной мукой человека, у которого его жизнь в Искусстве, личное счастье, почти уже достигнутая заслуженная известность – всё рухнуло, все навсегда осталось по ту сторону тюремной стены» [1, с. 238]. Костромина отвечает Званцеву арией из той же оперы. Автор рассказа отмечает: «Пение внизу оборвалось на высокой, рыдающей ноте» [1, с. 241].

Званцев же отвечает своей новой знакомой романсом:

«Средь шумного бала, случайно,
В тревоге мирской суеты,
Тебя я увидел, но тайна
Твои покрывала черты.
Лишь очи печально глядели
А голос так дивно звучал,
Как звон отдаленной свирели,
Как моря играющий вал…» [2]

Званцев неслучайно останавливает свой выбор на этом романсе. Он соответствует сюжету рассказа и чувству героя. На самом деле, личность певицы с печальным пением, но дивным голосом покрывает тайна.

Если в начале знакомства героев переполняет чувство тоски за утраченную свободу, чувство сожаления за испорченное настоящее и за будущее, то этим романсом Званцев показывает, что новое знакомство стало для него своеобразным живительным глотком, которое подарило ему возможность вновь вспомнить своё любимое дело.

Но, к сожалению, счастье героев оказывается недолгосрочным. В одну ночь связь Званцева и Костроминой обрывается. Обрывается и их дуэт. Здесь раскрывается суть названия рассказа «Оборванный дуэт».

Г. Демидов в рассказе «Оборванный дуэт» показывает, как творчество объединяет людей в самых жестоких условиях, где своя жизнь должна быть дороже чужой. Но заключенные помогают Званцеву в общении с возлюбленной. Благодаря искусству пробуждаются общечеловеческие ценности не только у «блатных», но и у конвоиров. Последние начинают сочувствовать врагу, изменнику родины, такое обвинение было выдвинуто Званцеву.

Когда Артист в последний раз запел арию Каварадосси, дежурный по тюрьме восхищенно и протяжно «крякнул»: «Да-а…» [1, с. 257]. В то же время он понимал, что из-за своей «шпионской» статьи ему на Колыме вряд ли выжить.

Г. Демидов затрагивает тему творчества не только в рассказе «Оборванный дуэт», но и в рассказе «Художник Бацилла и его шедевр». В качестве эпиграфа к последнему автор приводит слова Делакруа: «Искусство – это действительность, отображенная через восприятие художника» [1, с. 258]. Бацилла в своих картинах изображает ужасные условия жизни заключенных, где люди жили впроголодь, терпели холод и унижение. Может быть, благодаря своему таланту, стремлению создать шедевр, Бацилла терпит всё это. И, написав картину всей своей жизни, умирает.

В эпиграфе этого рассказа прослеживается концептуальный спор Шаламова и Демидова. Как известно, Шаламов обвинял Демидова в том, что Георгий Георгиевич в своих рассказах приукрашивает жизнь каторжан, показывает действительность через призму творчества. Шаламов же в своих произведениях показывает документальную действительность.

В рассказе «Художник Бацилла и его шедевр» Демидов пишет о талантливом художнике Гореве, который попал на Колыму по обвинению в фальшивомонетничестве. Почему Бацилла? В самом начале рассказа говорится о том, что Бациллами среди заключенных называли людей, «которые отличались особой хлипкостью сложения или совсем уж исключительной худобой» [1, с. 258]. Авторитет же среди заключенных Горев завоевал именно благодаря творчеству. В своих рисунках герой изображал действительность, правду. Вспомним случай, когда он не клюнул на одну из самых «блатных должностей» – должность художника КВЧ, вместо «плечистого ударника он нарисовал скелетообразнго доходягу, выбивающего себе в скалистом грунте могилу» [1, с. 265]. Автор показывает, что творчество выступает как протест против насилия, против режима.

Важно обратиться к линии имени героя: Горев – говорящая фамилия. В ней прослеживается корень «горе». Демидов показывает жизнь героя с детства и до самой смерти. Читатель видит, что жизнь Горева не была счастливой. Рос мальчик в детдоме, где за свое «пристрастие к рисованию» был прозван «Мазилкой». После мы узнаем, что он обучался в художественной школе, где и раскрылся его талант, здесь он становится Горевым. Но волею судьбы, сам того не подозревая, герой оказывается фальшивомонетчиком, за что и попадает в места заключения.

И здесь Горев завоевывает авторитет благодаря своему таланту. Хевра, так называли группу воров, оберегала художника Бациллу. Может быть, благодаря этой защите от глаз стукачей и конвоиров, Бацилла создал шедевр, который оказался для заключенных, пребывающих в этих ужасных условиях, своеобразной иконой, на которой был изображен измученный страданиями распятый каторжник, похожий на Бациллу. (Здесь прослеживается христианский мотив, аллегория с Христом на Голгофе). Но в данной картине Горев изобразил не только себя, а каждого, кто попал на землю, где жизнь соседствует со смертью, справедливо это или нет. Он увековечил память о каждом из них. Наверное, по этой причине этот шедевр Бациллы так дорог заключенным.

Известно, что умерших преступников в лагерях хоронили с биркой на большом пальце ноги, на которой был написан только номер заключенного. (Автор отсылает нас к рассказу «Без бирки». Герой, чтобы не быть похороненным с биркой на ноге, намеренно взрывается на полигоне).

Подобный образ простого человека, изображенного в лике святого, не единичный в литературе. И. Бабель в произведении «Конармия» повествует о странном бродячем художнике пане Аполеке. Будучи художником иконописцем, он начал писать иконы по деревням, изображая на них окрестных крестьян и бедняков вместо образов святых. Главная мысль этого рассказа заключается в желании видеть простых людей святыми. Тем самым пан Аполек хочет увековечить память о простых людях.

Таким образом, тема творчества в рассказе «Художник Бацилла и его шедевр» зазвучала по-новому. Творчество выступает как протест против режима. Мы видим, что благодаря Бацилле и его произведению каждый каторжник, будь он «блатным» или же затюканным изгоем, изменником родины или же обычным вором, имеет шанс остаться в памяти человечества, пусть даже он будет похоронен с биркой на большом пальце ноги. «Шедевр», созданный героем, становится своеобразным памятником жертвам репрессий.

Так, Г. Г. Демидов в рассказах «Оборванный дуэт» и «Художник Бацилла и его шедевр» показывает жестокую реальность суровых колымских заключений в тесном переплетении с искусством. Благодаря своему таланту герои завоевывают авторитет не только среди сокамерников, но и среди конвоиров. Их талант становится своеобразным «спасательным кругом».

Литература

1. Демидов Г. Г. Чудная планета: рассказы / сост., подгот. текста, подгот. ил. В. Г. Демидовой. Послесл. М. Чудаковой. – 2-е изд, испр. – М.: Возвращение, 2011. – 358 с.

2. https://rustih.ru/aleksej-tolstoj-sred-shumnogo-bala-sluchajno/

УДК 373.5.016,811.161.1'367.4

Н. П. Архилина, Т. Н. Юркина

О РАБОТЕ НАД СЛОВОСОЧЕТАНИЕМ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ОГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье приведен анализ изучения словосочетания в школе, рассмотрено место трансформации моделей словосочетаний по способу связи в КИМах ОГЭ по русскому языку и даны методические рекомендации по изучению данной темы.

Ключевые слова: русский язык, основной государственный экзамен, словосочетание, согласование, управление, примыкание.

N. P. Arhilina, T. N. Yurkina

ABOUT WORKING ON THE PHRASE IN PREPARATION FOR THE STATE FINAL ATTESTATION IN THE RUSSIAN LANGUAGE

Annotation. The article analyzes the study of phrases in school, considers the place of transformation of models of phrases by the method of communication in the OGE Texts on the Russian language and gives methodological recommendations for the study of this topic.

Keywords: Russian language, basic state exam, collocation, agreement, management, contiguity.

В настоящее время обучающиеся девятого класса в рамках государственной итоговой аттестации в качестве обязательного экзамена сдают основной государственный экзамен (далее ОГЭ) по русскому языку, позволяющий проверить накопленные учениками знания в области русского языка[1], [2].

Педагогическое сообщество сейчас накопило определенный опыт проведения ОГЭ и подготовки к нему. Конечно, этот процесс далеко не легкий. Для успешной сдачи ОГЭ по русскому языку недостаточно грамотно писать, необходимо владеть комплексным знанием. В результате в программу подготовки к ОГЭ по русскому языку закладывается усиление практической значимости заданий, направленных на ликвидацию пробелов в данных областях и закрепляющих умения и навыки по определенным темам.

В КИМах ОГЭ проверяется также знание словосочетаний, а именно способ связи в словосочетаниях [4]. При выполнении задания на словосочетания необходимо выучить, чем отличаются три типа словосочетаний, основанные на таких способах связи, как согласование, управление, примыкание. Обратимся к формулировке задания. Оно звучит обычно следующим образом: «Замените словосочетание *глиняный кувшин*, построенное на основе согласования, синонимичным словосочетанием со связью управление. Напишите получившееся словосочетание» [5].

Можно сказать, что это далеко не легкое задание тестовой части ОГЭ по русскому языку. Как известно, вид связи в словосочетании определяется прежде всего по смысловому вопросу и по способу выражения компонентов словосочетания [3].

Также при решении данного задания мы всегда обращаем внимание на главное слово, так как главное слово не меняется, оно должно остаться неизменным. Изменяется только зависимое слово.

Если нужно преобразовать словосочетание из **согласования в управление**, то нужно найти главное слово и оставить его неизменным, а зависимое изменить на однокоренное существительное и задать вопрос косвенного падежа, а при необходимости использовать предлог: *мамина книга – книга мамы, учительский опыт – опыт учителя, кожаный плащ – плащ из кожи, детская библиотека – библиотека для детей.*

Если нужно преобразовать словосочетание из **управление в согласование,** то зависимое существительное нужно будет заменить однокоренным прилагательным, поставив его в тот же род, число и падеж, что и главное слово, и задав вопросы: какой? чей? *телефон папы – папин телефон, след белки – беличий след, журнал с иллюстрациями – иллюстрированный журнал, игрушка для детей – детская игрушка.*Часто бывает так, что предлог в управлении превращается в приставку: *плач без причины – беспричинный плач.*

Если нужно преобразовать словосочетание из **управления в примыкание**, тогда главное слово остается без изменений, а зависимое слово (существительное с предлогом или без) нужно заменить на

однокоренное наречие, задав при этом вопросы где? куда? откуда? как? зачем? почему? когда? *сказать с вызовом – вызывающе сказать, работать с усердием – работать усердно.*

Если же нужно переделать словосочетание из **примыкания в управление,** то главное слово не меняем, а зависимое слово (как правило, наречие) необходимо заменить на однокоренное существительное с предлогом. Существительное нужно поставить в тот падеж, которого требует главное слово: *неприязненно посмотрел – посмотрел с неприязнью, вырывали безжалостно – вырывали без жалости.*

Наглядно теоретический материал можно представить детям в виде следующей таблицы:

Согласование	**Управление**	**Примыкание**
Это подчинительная связь, при которой зависимое слово согласуется с главным в роде, числе и падеже.	Это подчинительная связь, при которой зависимое слово ставится в определенном падеже по отношению к главному.	Это подчинительная связь, при которой между главным и зависимым словом есть только смысловая связь
Какой? Чей?	*Вопросы косвенных падежей*	*Где? Куда? Откуда? Как? Зачем? Почему? Когда?*
Главное слово		
существительное	существительное глагол	глагол наречие
Зависимое слово		
прилагательное местоимение порядковое числительное причастие	существительное /существительное с предлогом местоимение	Неизменяемые слова, -наречие -деепричастие -инфинитив
читающий мальчик *наше село* *лисий хвост* *открытая тетрадь* *такой порядок* *старший брат* *непрекращающиеся дожди* *первый ученик* *эта аллея* *опустевшая аллея* *трёх тетрадей*	*акция милосердия* *сверкающий на снегу* *сверкая на снегу* *слушать новости* *движение на дороге* *летел к нам* *привёз от знакомого* *принять помощь* *гостить у друга* *помощь друга* *встречать опоздавших* *три тетради*	*бежать быстро* *говорить волнуясь* *по-зимнему холодно* *третий слева* *непривычно тихо* *увеличить втрое* *немного легкомысленный* *знать наизусть* *макароны по-флотски* *увеличить втрое* *поздно ночью* *его книга*

Таким образом, используя подобную систему работы по подготовке к основному государственному экзамену по русскому языку, можно скорректировать уровень знаний, навыков и умений по разделам языкознания, по конкретным темам, изученным в курсе основной школы.

Литература

1. Воителева Т. М. Русский язык и культура речи : учебник / Т. М. Воителева. – М.: Академия, 2012. – 399 с.

2. Горбачевич К. С. Нормы современного русского литературного языка / К. С. Горбачевич. – М.: Просвещение, 1989. – 208 с.

3. Данилова Е. А. Теория и практика развития культуры речи у студентов нефилологических факультетов: учебное пособие. Часть 2 / Е. А. Данилова, Е. Г. Таратина. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2016. – 134 с.

4. Русский язык. Учебный экзаменационный банк, типовые задания / под ред. И.П. Цыбулько. – М.: Национальное образование, 2018. – 384 с.

5. Сенина Н. А. Русский язык. Подготовка к ЕГЭ-2019. – Ростов н/Д: Легион, 2018. – 642 с.

УДК 398.841,392.5(470.344)

В. Ю. Васильева, Е. Н. Николаева

СВАДЕБНЫЕ ПЕСНИ, ЗАПИСАННЫЕ В СЕЛЕ ПОРЕЦКОЕ ЧУВАШСКОЙ РЕСПУБЛИКИ

Аннотация. Настоящая работа посвящена изучению песенного фольклора на материале свадебных песен, бытующих в селе Порецкое Порецкого района Чувашской Республики. Рассматриваются поэтические особенности, жанрово-тематическое своеобразие записанных в 2018 году произведений народной лирики.

Ключевые слова: свадебная песня, жанр, психологизм, поэтика, Порецкое.

V. Y. Vasileva, E. N. Nikolaeva

WEDDING SONGS WRITTEN IN THE VILLAGE OF THE PORETSK CHUVASH REPUBLIC

Annotation. The present work is devoted to the study of song folklore based on the material of wedding songs that exist in the village of Poretsky, Poretsky district of the Chuvash Republic. Poetic features, genre and thematic originality of folklore lyrics recorded in 2018 are considered.

Keywords: wedding song, genre, psychologism, poetics, Poretsky.

Не нарушая традиции прошлых лет, студенты факультета чувашской и русской филологии ЧГПУ им. И. Я. Яковлева отправились летом 2018 г. в село Порецкое Порецкого района для изучения бытования произведений фольклора в естественных условиях.

Порецкое – старинное русское село в Чувашии. Согласно народному преданию, первыми поселенцами Порецкого стали знатные люди городов Москвы и Углича, высланные сюда после бунта в 1591 г. из-за смерти царевича Дмитрия. Клейменые лобачи выбрали место для проживания на пологом живописном берегу реки Суры, которое и сейчас именуется Лобачево. А само село, расположенное «по рецке», стало называться Порецкое. В 1698 г. здесь оказываются и ссыльные участники стрелецкого бунта. Известно, что к этому времени Порецкая вотчина была отнесена к царскому двору и являлась владением сына Петра I − царевича Алексея.

В настоящее время село Порецкое − один из крупных районных центров Чувашии. Здесь проживают 5825 человек. Присурское село Порецкое отличает живописный силуэт. Издалека видны находящиеся на высоком берегу реки старинные улицы, здания оригинальной архитектуры, построенные руками искусных зодчих.

Наблюдая за народно-поэтической традицией в данной местности, мы имели возможность убедиться в том, что поречане уделяют особое внимание свадебным традициям и фольклору, на которых хотелось бы подробнее остановиться в данной статье. Именно «песенный фольклор, как показывает опыт проведения полевых исследований, составляет значительную часть исполнительского репертуара жителей Чувашской Республики» [1, с. 47], в силу этого обращение к свадебной лирике представляется своевременным и необходимым.

Поэзия свадьбы издавна обладала глубоким психологизмом, изображала чувства жениха и невесты, динамику их развития на протяжении обряда. Особенно сложной в психологическом отношении была роль невесты, поэтому фольклор отобразил богатую палитру её эмоциональных состояний. С невестой связаны и самые трогательные, возвышенные моменты свадебного действа, заставляющие трепетать тончайшие струны человеческой души, и самые драматические его события. Одна из жительниц с. Порецкое, Галина Михайловна Дубушкина, поделилась с нами рассказом о том, что произошло с ней в день замужества.

Рано утром в день свадьбы невесту отправляют за водой к колодцу, до этого сваха надевает ей кольцо на мизинец. Невеста должна оставить кольцо у колодца, а девушка, которая первая заберет это кольцо, раньше всех остальных выйдет замуж. Затем сваха сечёт вернувшуюся невесту цветочными венками, а в конце кладет ей под пятку монетку. Данный обряд бытует в этих краях с давних времен и по сей день. Жители села верят, что подобные действия необходимы для счастья молодожёнов в браке.

В составе свадебного обряда самую важную роль играют песни, поэтизирующие традиционный ритуал. Отличительной особенностью свадебных песен, по словам В. П. Аникина, является эпический, повествовательный стиль [3].

Тематика расставания девушки с отчим домом и перемещения в пространство жениха в новом статусе воплощается в песне:

Мать-матушка,
Мать-сударыня,
Мать-боярыня,
Ты взойди, взойди,
В мою горницу,
Посмотри на мою
Косу русу,
Что моя коса руса
На две расплелась,
Вот придут к нам разлучители,
С отцом, матерью,
С родом, племенем,
Разлучат они с отцом, матерью,
С родом, племенем и подружками.

(записано В. Ю. Васильевой от Федоровой Татьяны Алексеевны, 1949 г. р.) [МФА КЛиК]

Анафора первых трех строк в обращении к самому близкому человеку (*мать-матушка, мать-сударыня, мать-боярыня)* позволяет передать чувство тревоги и горя, свойственные невесте перед свадьбой.

Перемены в девичьей судьбе символически воплощены через образ русой косы, что *«на две расплелась»*. Отныне невеста не сможет проводить все своё время с родителями и подружками. Она не вольна распоряжаться своей жизнью в полной мере, которая с этой поры принадлежит и супругу-разлучителю.

Подобные песни исполнялись с особой целью, являясь для невесты возможностью устранить психологический дискомфорт от предстоящей разлуки, утвердиться в своих чувствах к жениху, ощутить его как опору для будущей жизни, достойную «замену» родителям.

В день свадьбы исполнялись песни тематически и эмоционально связанные с обрядом, как правило, веселого характера, однако могли звучать произведения и иной тональности. Свадьба поневоле изображена в песне «Ой, не стой, не стой, красавица…», раскрывающей переживания разлученных влюбленных:

Ой, не стой, не стой, красавица,
Во зеленом саду,
Не давай тоске-неволюшке сердечко мое,
Мою-то распрехорошую замуж отдают,
С того крыльца к венцу ведут
Подружку мою,
Жениха держит за рученьку,
А сваха – за другую,
«Красавица-забавница,
Махни хоть платочком!»
«Я бы рада махнула –
Платка в руках нет!»
«Красавица-забавница,
Простись хоть со мною»
«Я бы рада проститься,
Да кони не стоят,
Кучерочки молоденькие –
Не могут сдержать!
Важной тронет – земля стонет,
А я задрожу,
Прости меня, мой милый,
Проститься не могу».

(записано М. Г. Ядуркиной от Федоровой Татьяны Алексеевны, 1949 г. р.) [МФА КЛиК]

Лирический герой песни, покинутый возлюбленный, обречен с тоской наблюдать, как его любимую ведет к венцу соперник.

Значимую роль у поречан играют величальные песни, идеализирующие характеры и внешность жениха и невесты. Как отмечает Н. П. Колпакова, «основной чертой, общей для величальных свадебных <…> песен, является необычайная яркость изображаемых картин, красота рисуемых портретов, богатство и пышность всей обстановки действия» [2, с. 100]. Все это характерно для песни:

Зеленая смородина,
Зелехонько заломана,
Молодая красна девушка
Молодехонько просватана,
Ее сватала свесвахонька
Свет Мария то Ивановна,
Она сватала, все хвастала,
Восхваляла своего молодца,
«Он не вор у нас, не пьяница,
Не орлянщик, не проигрышник,
И не ходит он во царев кабак».
Разлилась вода талая,
Вода талая, студеная,
Студеная, сполуденная,
Со двора ли со Иванова
Выплывали три кораблика,
Как тут первый кораблик пошел
С подушками пуховыми,
А второй тут кораблик пошел,

С сундуками со дубовыми,
А третий кораблик пошел
Со душою красной девицей.

(записано Д. О. Тарасовой от Федоровой Татьяны Алексеевны, 1949 г. р.) [МФА КЛиК] –

Величаемый молодец, образ-идеал песенного текста, восхваляемый «свесвахонькой», отличается правильным образом жизни, раскрывающимся через отрицание: *не вор, не пьяница, не орлянщик, не проигрышник, и не ходит он во царев кабак.*

Психологический параллелизм, открывающий песню, сопоставляя мир природы и мир человека, является одним из способов выражения символа в народной лирике. «Зеленая смородина» уподобляется «молодой красной девушке».

Поэтический строй песни характеризуется числовой символикой. Число 3 издавна символизировало завершенность, единство и максимальную полноту, динамическую целостность мироздания. Неслучайно обещанного именно три года ждут. В русском фольклоре два контрастных начала уравновешиваются третьим. Два – обычные, а третье – особенное. Потому в песне с Иванова двора выплывают 3 кораблика, первые два с приданым (пуховыми подушками и дубовыми сундуками), третий – «со душою красной девицей», ответившей согласием жениху.

Таким образом, свадебные песни, записанные в с. Порецкое, отражают глубину и сложность душевного состояния невесты в преддверии значительных перемен в жизни. Свойственные народной лирике изобразительно-выразительные средства, психологический параллелизм, сравнение, эпитеты, анафора, уменьшительно-ласкательные слова, фольклорная символика позволяют передать художественное содержание песенных текстов. Включенность в обрядовое действо определяет жанрово-стилевую специфику свадебных песен.

Литература

1. Журина М. И. Символика городских песен, записанных в Чувашии // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2018. – № 4(100). – С. 46 – 54.
2. Колпакова Н. П. Русская народная бытовая песня. – М.; Л.: Изд-во Акад. наук СССР, 1962. – 284 с.
3. Русский фольклор : песни, сказки, былины, прибаутки, загадки, игры, гадания, сценки, причитания, пословицы и присловья / сост. и примеч. В. П. Аникина. – М.: Художественная литература, 1985. – 367 с.

Источники и материалы

МФА КЛиК – материалы фольклорного архива кафедры литературы и культурологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева.

УДК 373.5. 016, 811. 161. 1’367

Л. Ф. Галиуллина

И. А. КРЫЛОВ В СТИХАХ РУССКИХ ПОЭТОВ XIX ВЕКА

Аннотация. В статье рассматривается творческая личность И. А. Крылова в восприятии русских поэтов XIX столетия. Актуальность исследования, посвященного изучению образа Крылова, возникающего в стихотворных произведениях К. Н. Батюшкова, С. Н. Марина, А. С. Пушкина, В. Г. Бенедиктова, П. А. Вяземского, А. Н. Майкова, возрастает и в связи с 250-летием со дня рождения великого русского баснописца.

Ключевые слова: Крылов, поэзия, творческая индивидуальность.

L. F. Galiullina

I. A. KRYLOV IN VERSES OF RUSSIAN POETS OF THE XIX CENTURY

Annotation. The article considers the creative personality of I. A. Krylov in the perception of Russian poets of the XIX century. The relevance of the study devoted to the study of the image of Krylov, appearing in the poetic works of K. N. Batyushkov, S. N. Marin, A. S. Pushkin, V. G. Benedictov, P. A. Vyazemsky, A. N. Maikov, increases in connection with the 250th anniversary of the birth of the great Russian fabulist.

Keywords: I. A. Krylov, poetry, creative individuality.

Личность и деятельность знаменитого русского баснописца И. А. Крылова, его вклад в воспитание молодого поколения не раз привлекали внимание его современников и потомков. Одним из первых поэтическую оценку творчества И. А. Крылова представил К. Н. Батюшков в сатире «Видение на берегах Леты» (1809 г.).

Пеструю толпу собравшихся «на берегах Леты» литературных деятелей, карамзинистов и архаистов, сентименталистов и романтиков, отличает общая черта: их творения тонут в Лете, т. е. подвержены

забвению. «Бессмертия» удостоены лишь двое, «славенофил» А. С. Шишков и И. А. Крылов. Первый добивается своего бессмертия упорным трудом:

Один, один славенофил,
И то повыбившись из сил,
За всю трудов своих громаду,
За твердый ум и за дела
Вкусил бессмертия награду [1, с. 101].

Крылов удостаивается бессмертия довольно легко. Он настоящий поэт, самозабвенно увлеченный своим искусством, чудаковатый и небрежный:

Тут тень к Миносу подошла
Неряхой и в наряде странном,
В широком шлафроке издранном,
В пуху, с нечесаной главой,
С салфеткой, с книгой под рукой [1, с. 101].

Образ Крылова как любителя «покушать», застигнутого врасплох смертью во время обеда и готового отведать «адских пирогов», сформированный сатирой Батюшкова, отразился впоследствии в мемуарах современников поэта. «Любил покушать наш Иван Андреевич! Не многие осмеливались с ним состязаться в этом деле; он выдерживал в гастрономии сильные поединки и всегда оставался победителем», – писал М. Е. Лобанов [4].

Бытовое раскрытие образа Крылова актуализирует жизненность, непреходящую ценность творчества поэта. Он наделен философским взглядом на мир и не склонен преувеличивать своих заслуг:

Тянул тихонько век унылый,
Пил, сладко ел, а боле спал.
Ну, вот, Минос, мои творенья,
С собой я очень мало взял,
Комедии, стихотворенья
Да басни, – всё купай, купай! [1, с.102].
Ему даровано истинное поэтическое бессмертие,
О, чудо! – всплыли все [1, с. 102].

Загадку творческой индивидуальности И. А. Крылова К. Н. Батюшков пытается объяснить и в стихотворении «Послание к А. И. Тургеневу» (между октябрем 1817 г. и ноябрем 1818 г.), основываясь на биографических качествах знаменитой крыловской личности: его лени и «спокойствия, доходящего до неподвижности» (П. А. Плетнев):

Поэт, лентяй, счастливец
И тонкий философ,
Мечтает там Крылов
Под тению березы
О басенных зверях... [1, с. 235].

«Поэт» и «лентяй», «счастливец» и «философ», Крылов предстает непостижимым и неповторимым, близким и правдивым.

В стихотворении С. Н. Марина «К Крылову», написанном в начале XIX столетия, баснописец представлен как патриот, гордящийся принадлежностью к русскому народу с его богатой культурой:

Любя отечество – люблю я тех душой,
Которы общею не страждут слепотой.
На моды не смотря, привыкли тем гордиться,
Что привела судьба их русскими родиться.
В числе их ты, Крылов, – и дочкам дав урок,
Соотчичей других являешь нам порок [6].

«В диалоге с русской традиционной народной духовностью» [3, с. 113], закрепившейся в национальном языке, должно осуществляться воспитание молодого поколения.

А. С. Пушкин в стихотворении «Городок» (1815 г.) видит в И. А. Крылове наряду с И. И. Дмитриевым последователя французского поэта Ж. Лафонтена:

Ты здесь – и Дмитрев нежный,
Твой вымысел любя,
Нашел приют надежный
С Крыловым близ тебя [7, с. 98].

При этом Крылов более искусен в создании басен:

О добрый Лафонтен,
С тобой он смел сразиться…
Коль можешь ты дивиться,

Дивись, ты побежден! [7, с. 98].

И. А. Крылов наряду с К. Н. Батюшковым и И. Ф. Богдановичем удостоен искренней похвалы, рассуждающего о содержании своей библиотеки лирического героя, и связан таким образом с лучшими представителями мировой литературы: Вольтером, названным «фернейским злым крикуном» [7, с. 97], Ариосто, Вергилием, Гомером, Горацием, Парни, Расином, Руссо, Мольером.

Стихотворение «На радость полувековую..» (1838 г.) П. А. Вяземского написано в честь творческого юбилея баснописца, празднующего «с музой свадьбу золотую» [8].

Автор называет И. А. Крылова «дедушка», подчеркивая тем самым его славу, почет, общественное признание и всенародную любовь. Вяземский желает баснописцу творческого вдохновения, долголетия и алмазного юбилея:

Чего ему нам пожелать бы?
Чтобы от свадьбы золотой
Он дожил до алмазной свадьбы
С своей столетнею женой [8].

Его музе, творческому гению подвластно всё и все:

Весь мир в руках у чародея,
Все твари дань ему несут,
По дудке нашего Орфея
Все звери пляшут и поют [8].

Талант Крылова позволяет постичь главное в действительности: «И в зеркале его яснеет // Суровой истины чело» [8]. Он народный поэт, создатель известных персонажей, высмеивающих людские пороки.

Стихотворение «Несколько строк о Крылове» (1859 г.) В. Г. Бенедиктова открывается описанием памятника баснописцу:

Довольно и беглого взгляда,
Воссел – вы узнали без слов –
Средь зелени Летнего Сада
Отлитый из бронзы Крылов [2].

Как известно, И. А. Крылов стал первым автором, которому в России поставили памятник по подписке. 12 мая 1855 памятник работы П. К. Клодта «дедушке Крылову» был установлен в Летнем саду в Петербурге.

Бронзовая скульптура поэта монументальна и величественна. Гранитный пьедестал памятника заполнен героями басен Крылова:

Квартет в его полном составе,
Ворона, добывшая сыр,
И львы и болотные твари,
Петух над жемчужным зерном [2].

Басни поэта приобрели всенародную известность и с детства знакомы каждому:

Митюха, сынишко ты мой
Читает про Мишку, мартышку
Давно уж, – понятлив, хоть мал,
На память всю вызубрил книжку,
Что этот старик написал [2].

Талант Крылова позволяет назвать его «бессмертным». Вневременной характер творчества поэта, актуальность его персонажей, обличающих человеческие недостатки, приводят к мысли: «Мы все в этих баснях» [2].

Басни Ивана Андреевича Крылова, в оценке В. Г. Бенедиктова, отличаются совершенством художественного содержания и формы его выражения, красочностью языка и меткостью взгляда на действительность.

А. Н. Майков в стихотворении «Крылов» (1868 г.) видит знаменитого баснописца:

С улыбкой доброю, с приветливостью взгляда,
Он точно, с старческой неспешностью речей,
Рассказывает нам, с своих высоких кресел,
Про нравы странные и глупости зверей [5].

Поэт рассуждает о назначении басен Крылова, о том, с какой целью они были написаны, как с трудом, смеясь «сквозь слез», слагал Крылов свои сатирические строки, стремясь избавить мир от людской глупости и несправедливости.

Таким образом, поэты XIX века говорят о всенародном признании Крылова, о бессмертии его героев. Образ Крылова в их стихах отличается демократизмом, отмечается близость его творчества людям разных возрастов, непреходящее значение и актуальность его произведений, мастерство и новаторство

баснописца как художника слова. Басни поэта являются средоточием народной мудрости и служат нравственными уроками для молодого поколения.

Литература

1. Батюшков К. Н. Полное собрание стихотворений / К. Н. Батюшков ; вступ. ст., подгот. текста и примеч.Н. В. Фридмана. – М.; Л.;Советский писатель, 1964. – 353 с.

2. Бенедиктов В. Г. Несколько строк о Крылове. – http://www.stihi-xix-xx-vekov.ru/benediktov203.html

3. Журина М. И. Творческая эволюция О. М. Сомова в контексте фольклорной традиции, монография. – Чебоксары: ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, 2012. – 172 с.

4. И. А. Крылов в воспоминаниях современников – http://krylov.litinfo.ru/krylov/-vospominaniya /primechaniya-1.htm

5. Майков А. Н. Крылов. – http://maykov.lit-info.ru/maykov/stihi/stih-437.htm

6. Марин Сергей Никифорович (1776 –1813) (Воронеж на Стихире) –https://www.stihi.ru/2009/08/05/1514

7. Пушкин А. С. Городок, (К***)), ("Прости мне, милый друг...") // Полное собрание сочинений : в 16 т. – Т. 1. Лицейские стихотворения. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1937. – С. 95–106.

8. Сборник «Стихи о знаменитых россиянах: И. Крылов». http://www.zanimatika.narod.ru/RF15_Krilov.htm

УДК 821.161.1.09

Д. А. Генералова

ТЕМАТИЧЕСКОЕ МНОГООБРАЗИЕ КНИГИ ЗАХАРА ПРИЛЕПИНА «СЕМЬ ЖИЗНЕЙ»

Аннотация. В статье проанализированы рассказы сборника «Семь жизней», выявлена тематика новелл, мотивы и основные характеристики главных героев.

Ключевые слова: «Семь жизней», Захар Прилепин, тема.

D. A. Generalova

THEMATIC DIVERSITY OF THE BOOK OF ZAKHAR PRILEPIN «SEVEN LIFES»

Annotation. The article analyzes the stories of the collection "Seven Lives", reveals thethematic short stories, motives and main characteristics of the main characters.

Keywords: «Seven lives», ZakharPrilepin, topic.

Захар Прилепин – один из ярких представителей русской литературы 21 века. За 15 лет своего творчества он сумел добиться признания не только на родине, но и за рубежом. Первая его книга была выпущена в 2004 году, и в этом же году он становится лауреатом премии газеты «Литературная Россия».

Захара Прилепина можно назвать одним из самых продуктивных авторов: он пишет статьи, книги, музыку, песни, ведет авторскую программу на одном из федеральных телеканалов России. Каждая книга Прилепина как новый маленький мир, где живут простые русские люди со своими проблемами, переживаниями и страхами. Кого-то из своих героев автор любит, кого-то жалеет, кого-то не понимает.

В 2016 году вышла книга «Семь жизней», которая включает в себя 10 абсолютно разных рассказов, объединеных одной концепцией и разными темами.

Определим границы понятия «тема». Взгляды на понятие «тема произведения» в литературоведении менялись с течением времени. В своем учебнике Г. Л. Абрамович рассматривает тему почти исключительно как проблему [1]. Такой подход, конечно, уязвим. Есть огромное число произведений, где основой является вовсе не проблематика. Поэтому тезис Г. Л. Абрамовича справедливо критикуется [3].

С другой стороны, едва ли корректно и разводить тему и проблему, ограничивая область темы исключительно «кругом жизненных явлений». Такой подход тоже был характерен для советского литературоведения середины XX века [2].

В художественном произведении важны как форма, так и содержание. Игнорирование значения содержания ведет к формализму, абстрактным построениям, приводит к забвению общественной природы искусства, в художественной практике оборачивается эстетством и элитарностью. К художественной форме также не стоит относиться как к чему-то второстепенному и необязательному. Иначе произведение потеряет статус явления искусства. Останется лишь примитивность, создание «правильных», но не пережитых эмоционально деклараций по поводу «актуальной», но художественно не освоенной темы [2].

В последние годы термин «тема» все чаще трактуется в русле структуралистских традиций, когда художественное произведение рассматривается как целостная структура. Тогда «темой» становятся опор-

ные звенья этой структуры. Мотивы – это важнейшие элементы всей художественной конструкции, ее «несущие опоры». Следовательно, тема – словесно-предметная опора произведения.

Итак, в произведениях литературы разные составляющие понятия «тема» едины. В этом смысле совершенно прав был Б. В. Томашевский, когда писал, что *«тема <...> является единством значений отдельных элементов произведения» (взаимоотношения характеров, взаимодействия человека с обществом в целом, с природой, бытом и т.д.)* [7].

Тематика выступает как связующее звено между первичной реальностью и реальностью художественной, она принадлежит и реальному и художественному миру. Писатель выбирает из действительности, по его мнению, характерное, усиливает эту характерность и воплощает ее в вымышленном писателем художественном образе – литературном персонаже.

Следует выделить тематические уровни: **онтологический – «человек в определенных обстоятельствах»; предметно-изобразительный.**

В свое время В. Шкловский заметил, что *«каждая эпоха имеет свой индекс, свой список запрещенных за устарелостью тем»* [8].

Также темы произведения делятся на «внутреннюю» и «внешнюю».

Книга Захара Прилепина «Семь жизней» состоит из десяти рассказов. Последний рассказ в сборнике назван аналогично книге, что не случайно. По мнению Галины Юзефович, в своем сборнике Захар Прилепин пытается прослеживать разные ветки судьбы, находить в прошлом развилки и смотреть, как бы все обернулось, если бы в каждой из них можно было повернуть один маленький, неприметный винтик [9]. В то же время «изюминкой» творчества писателя является его способность постоянно обманывать ожидания читателя. *«Практически в каждом рассказе Прилепин аккуратно развешивает по стенам ружья, которым не суждено выстрелить, размечает тропинки, по которым читатель доверчиво устремляется к обманчиво предсказуемому финалу лишь для того, чтобы в последний момент вылететь с накатанной трассы в кювет и дальше, дальше – туда, где он меньше всего ожидал оказаться»* [9].

Сам автор называет книгу попыткой сходить во все стороны, вернуться и пересказать, чем все закончилось. Именно поэтому по прочтении мы возвращаемся к исходной точке. Эта книга многообразна и разнопланова, здесь и вечное одиночество мальчика, из семьи которого ушел отец, чертовщина и мистика, внезапное охлаждение чувств, юмористические истории о пьяных приключениях, назидательные примеры, выводящие современный тип бесполого диванного существа с котом под мышкой, здесь жизнь, проходящая на Земле. Все о судьбах простых людей, тех, кого можно увидеть в толпе и пройти мимо.

Главный герой рассказа «Петров», на первый взгляд, обычный мужчина 35-и лет *«после тридцати не раздобрел, с алкоголем имел отношения здоровые и устойчивые»*, однако состояние внешнее не отражает внутреннее. Петрова можно сравнить с тем самым заводом, к которому в детстве он приехал на трамвае. *«Завод стоял будто неживой, только дымил несколькими трубами – но никаких признаков присутствия там людей не наблюдалось».* Так и главный герой, он «дымит» т. е. дышит, работает, встречается с женщинами – имитирует жизнь, хотя на самом деле «никаких признаков присутствия людей» – признаков истиной жизни – уже не осталось.

Петров – это типичный «маленький человек», характерный новой русской прозе. «Петров» – это рассказ об угасании жизни. О мальчике, который рискнул и пообещал себе, что никогда не уподобится работягам и *«не выберет себе одинаковую, как старый асфальт, жизнь»,* но не смог повернуть на правильной развилке своей судьбы и не дошел до лучшего финала. Петров не влюбился, он просто «*не знал, что это за слово и какой у него смысл»*, остался бездетным и замерз перед самым Новым годом по пути в деревню к матери в машине иностранного производства, не новой, но красивой. Жизнь пронеслась мимо. Все, что оставалось Петрову, – это написать проклятие на снегу, и самому слиться с этим снегом.

Истинное счастье человека в его семье. Именно такую линию можно проследить при прочтении большинства рассказов книги «Семь жизней» («Рыбаки и космонавты», «Ближний, дальний, ближний», «Попутчики», «Зима»).

Рассмотрим рассказ «Ближний, дальний, ближний». Уже с первых страниц мы понимаем, что семья героя живет в любви и понимании *«говорила его жена ласково, распихивая по сторонам одиннадцатилетнюю девочку и тринадцатилетнего пацана», «…за столом родители посадили младшую дочку между собой, чтобы заботу о ее кормлении разделить пополам», «отец семейства <…> ответил <…> вопрос будет неизбежно решен в сугубо положительном смысле. Всякая ситуация находилась в его ведении, пронумерованная и подшитая», «они, к примеру, до сих пор любили целоваться».*

Автор высказывает свое понимание идеальных семейных взаимоотношений: *«Счастье женщины (и ее мужчины) состоит в том, что женщине безусловно известно о слабостях ее любимого, но она никогда не позволяет даже себе указать на них; и уж тем более – ему. Счастье мужчины (и его женщины) состоит в том, что он искренне убежден, бытийный выбор, сделанный им когда-то, явно превышал на тот момент его провидческие способности, интуиции и вообще умение рационально мыслить – однако он угадал; причем едва ли не единственный раз в жизни».*

Семья выступает залогом счастливой жизни и счастливого конца истории, а значит, этот путь был выбран на развилке судеб верно. Так в конце «Ближний, дальний, ближний» семья спаслась от бандитов только потому, что те увидели испуганные *«три детских лица, прижавшихся к стеклу заднего левого окна»*. Беда миновала, ну а младшая дочь героя, которая не хотела говорить человеческим языком, произнесла: *«Папа, хорошо, что ты им никого не отдал!»*

Также и в рассказе «Рыбаки и космонавты» новоиспеченный отец, несмотря на все преграды (пьянку с «друзьями», потерю одежды и денег, арест), обрел счастливый конец – дошел к жене и новорожденному сыну в роддом. Он был одет в старую простыню с соской, висящей на шее. Так произошло его перерождение, которое показало, что там, где заканчивается один путь, начинается другой.

Семья – спасательный круг. В Попутчиках Верховойский попадает в водоворот страстей, низких, грязных мыслей, а после – «Чертовщина». Не понимающий, что происходит *(«И ладно. И бог с ним. И пусть»)* герой возвращается домой к матери и беременной жене *«с животом тугим, яблочным, ароматным»*. От него несет смрадом, который дома под ледяным душем, лаской жены и любовью матери исчезает, как гудок паровоза вдали.

«Мало кто на земле чувствует себя так же хорошо, как я. Просыпаюсь и думаю, как же мне хорошо». И поэтому единственная просьба: «Не ломай ничего, Господи. Даже не дыши» («Семь жизней»). В этом нет никакого хвастовства, позы, фанфаронства, рецептами этого счастья автор готов щедро поделиться.

Следующая важная тема в книге «Семь жизней» – война и родина («Эмигрант», «Спички, табак и все такое», «Первое кладбище»).

В рассказе «Эмигрант» фронтовой город – Донецк. Герой «Эмигранта» – одноклассник Роберт, который умудрился оказаться на стороне противника в этой войне. Пугающий одним своим видом человек с наколкой в форме солнцеворота и с бритой головой со шрамами. В школе он учился на вялые «тройки», был человеком без своего мнения и везде следовал за главным героем, заглядывал ему в глаза. И как он оказался сейчас здесь? Что за солнцеворот произошел в его голове?.. И другой пример – молодцеватый офицер, командир взвода, воюющий недалеко от поселка Радость на стороне ополченцев в рассказе «Семь жизней» и ставший практически отцом для своих бойцов [4].

В рассказе «Спички, табак и все такое» З. Прилепин показывает встречу со своим товарищем Евгением Павленко, который 8 февраля 2015 года погиб под Дебальцево, и поэтом Борисом Рыжим, который покончил с собой в 2001 году.

Рассказ идет от имени автора, который показывает читателю, как Павленко приехал в Нижний, они вместе гуляли, выпивали. Говорил про скорую войну, о поэзии, об оружии. В финале рассказа Павленко *«сбросил свое знамя к Вечному огню»*. Он искал оружие, знал о будущей войне. Уже тогда судьба все знала о будущем Евгения, а тот шел устремленно вперед [5].

Заканчивается книга рассказом «Семь жизней», где собраны судьбы от воина до священника. Автор пробует попасть в другого человека, погостить в его «незримом доме». Он пытается понять, где, в какой момент начинается необратимое, и личная воля уже ничего не значит, когда судьба начинает карать.

В «Семи жизнях» показаны маленькие трагедии маленького человека. Постмодернизм посмеялся над маленьким человеком. Прилепин же выдал ему шинельку и берцы, вооружил перегаром, щетиной и злобой [6]. Когда читаешь З. Прилепина, можно разглядеть между строк портрет его читателя: обычный русский парень с соседнего подъезда, застенчивый, потрепанный жизнью, который живет в суровых условиях и понятия у него пацанские, то есть он грубо и резко относится ко всему, но на самом деле он человек с ранимой душой. В глубине души он романтик и лирик, он жаждет настоящей мужицкой печали, а не пустой современной «печальки».

Такого героя можно с легкостью противопоставить пелевинскому «лишнему человеку», интеллектуалу, ухмыляющемуся цинику и чистому эстету.

Для читателя в книге «Семь жизней» все родное и знакомое, как по району ходишь, и новости от пацанов узнаешь. И хохочешь себе под пивко.

Следовательно, прозу Прилепина можно отнести к новой русской классической прозе (по классификации Нефагиной Галины Львовны), где основным мотивом служит «маленький человек», семейные ценности и любовь к родине.

Литература

1. Абрамович Г. Л. Введение в литературоведение [Текст] / Г. Л. Абрамович. – М.,1970. – 300 с.

2. Есин А. Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения [Текст]: учебное пособие для студентов и преподавателей филологических факультетов, учителей-словесников / А. Б. Есин. – М.: ФЛИНТА НАУКА, 2000. – 248 с.

3. Ревякин А. И. Проблемы изучения и преподавания литературы [Текст] / А. И. Ревякин. – М., 1972. – 250с.

4. Рудалев А. Слышать рифмы жизни / А. Рудалев // Урал. – 2016.

5. Рудалев А. «Семь жизней» и много-много счастья / А. Рудалев // Русская планета.– 2016.
6. Сычиков Я. Лишняя пара берцев / Я. Сычиков // Знамя. – 2016.
7. Томашевский Б. В. Теория литературы. Поэтика [Текст] / Б. В. Томашевский. – М., 2002. –176 с.
8. Шкловский В. Б. О теории прозы. [Текст] / М., 1929. – 236 с.
9. Юзефович Г. Рассказы Прилепина и роман Кузнецова / Галина Юзефович – о двух новых книгах: «Семь жизней» и «Калейдоскоп» [Электронный ресурс], Meduza / 2016. – Режим доступа: https,//meduza.io/feature/2016/03/18/rasskazy–prilepina–i–roman–kuznetsova

УДК 81.373.45

Е. А. Григорьева, И. В. Гаврилова

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В статье рассматриваются приемы освоения иноязычной лексики на материале слов, заимствованных из японского языка. Особое внимание уделяется словообразовательной адаптации японизмов.

Ключевые слова: этапы освоения заимствованной лексики, экзотизмы, заимствованные из японского языка, семантическое преобразование, способы словообразования, окказиональное слово.

E. A. Grigorieva, I. V. Gavrilova

WORD-FORMATION ADAPTATION OF FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY IN THE RUSSIAN LANGUAGE

Annotation. The article discusses the methods of mastering foreign language vocabulary on the material of words borrowed from the Japanese language. Special attention is paid to the word-formative adaptation of japonisme.

Keywords: stages of development of borrowed vocabulary, exoticism borrowed from the Japanese language, semantic transformation, ways of word formation, occasional word.

Интерес лингвистов к изучению заимствованной лексики сохраняется на протяжении длительного времени. Эта лексика исследуется в различных аспектах, устанавливаются время и причины заимствований, уделяется внимание путям проникновения иноязычной лексики в лексику русского языка, особенностям адаптации заимствований. Именно этот аспект – освоение иноязычных слов – становится предметом нашего изучения.

В качестве языкового материала выступает лексика, заимствованная из японского языка. Выбор этой лексики для определения особенностей освоения и функционирования иноязычной лексики не случаен. Как правило, в поле зрения исследователей попадает лексика интернациональная или лексика, заимствованная из английского языка. Однако лексика японского происхождения не так часто становится предметом изучения. Тем не менее было бы интересно увидеть, как действуют универсальные языковые механизмы адаптации заимствованной лексики.

Интерес к изучению лексики, заимствованной из японского языка, обусловлен прежде всего интересом к Японии и традиционной японской культуре, который нашел отражение в русской литературе начала двадцатого века. Со временем этот интерес усилился, сфера функционирования лексики, заимствованной из японского языка, расширилась, японизмы встречаются в научной и специальной литературе, в художественных и публицистических текстах, в живой разговорной речи. Словари фиксируют рост заимствований из японского языка. По подсчетам А. Х. Габдуллиной [3], количество представленных в толковых словарях лексем японского происхождения увеличилось с 10 в 1960 году до 60 в 2010. Как утверждает исследователь, сегодня можно говорить об использовании в различных тематических сферах до 550 лексем: история, философия, национальные традиции и искусство, спорт, кулинария, субкультура аниме и манга и др. Однако чаще всего это лексика экзотическая, т. е. обозначает уникальные понятия, не имеющие аналогов в принимающем (русском) языке. «Употребление их обусловлено тематикой, необходимостью описания обрядов, быта, домашней утвари, обычаев, одежды и т. п. того или иного народа» [5, с. 47].

В то же время можно говорить о процессах освоения этих экзотизмов. Этот процесс проявляется прежде всего в семантике слова: изменяются его сочетаемостные возможности, расширяется лексическое значение, тип употребления [4]. Так, в толковом словаре слово *ниндзя* (нескл., м., одуш. Из яп. nindzia, букв. *лазутчик*) имеет значение: «представитель своеобразной касты профессиональных шпионов, которых в средневековой Японии нанимали для выполнения особо сложных заданий, связанных с проникновением в труднодоступные места». Именно в таком значении употребляется это слово в произведении В. Овчинникова: «Торговцы лечебными препаратами, кстати сказать, подозрительно рьяно рвущиеся в эфир, наперебой ухватились за жанр, который можно определить как «самурайский детектив». Серии типа

«Таинственный воин с мечом» прославляют *ниндзя* – средневековых лазутчиков, умевших виртуозно владеть любым оружием, причем не на поле боя, а в стане врага. За выбором этим стоит целый стратегический замысел. – Мы исходили из того, – поясняет представитель фирмы «Танабэ», – что в ранние вечерние часы выбор программы обычно предоставляют детям». [Всеволод Овчинников. Ветка сакуры (1971), НКРЯ]. Слово ниндзя вводится в текст с толкованием – определением лексического значения.

Со временем наблюдаем расширение лексического значения слова: А на деле у них нет не то что культуры поведения на дороге, даже элементарных навыков вождения. Сам не раз видел, как крутой распальцованный *«ниндзя»* с трудом трогался на светофоре. А потом еще на автомобилистов наезжают за то, что они их якобы «бортуют» [Станислав Акимов. Властелин колец, кольцевые мотогонки, первое приближение // «Хулиган», 2004.06.15, НКРЯ]; Еще бы, ведь изобретали ее умные мальчики из хороших семей, очкарики, ботаники, избранное меньшинство. Один радикального производства плакатик Вадим даже сам прикнопил некогда вызывающего прикола ради к редакционной двери: спецназовский *ниндзя* в черной маске, пистолетное дуло, анфас, алые литеры поверх: демократия – это болезнь [Александр Гаррос, Алексей Евдокимов [Голово]ломка (2001), НКРЯ]; – Да у нас, братуха, конкретный кипиш, – возбужденно произнес Яша Эмигрант. – К китаезам ворвались какие-то *ниндзя* и наглухо перевалили их всех, да еще и бошки им всем поотсекали. Но лучше об этом Симон все расскажет. Он был очевидец бойни [Андрей Ростовский. Русский синдикат (2000) НКРЯ]; Русский *ниндзя*. Проект для сильных духом и телом (название телепрограммы).

Таким образом, мы видим, что первоначальное значение слова трансформируется, чаще всего под влиянием американского кинематографа, поскольку в фильмах *ниндзя* – бандиты, опасные убийцы, воины, бойцы, одетые в черные костюмы и маски.

Помимо семантической трансформации возможно изменение звукового состава слова. В словаре слово *суши* дается и в варианте *суси*. С. Ворожаева [1] считает, что вариант *суси* более близок к оригиналу: «В классическом японском произношении этот слог звучит как нечто среднее между русским *«си»* и английским *«shi»*, причем русская транслитерация оказывается ближе к оригиналу, чем английская». В то же время исследовательница отмечает: оба произносительные варианты равноправны. Однако речевая практика и данные Национального корпуса русского языка свидетельствуют, что в употреблении преобладает форма на –ши: *суши*.

Это слово активно употребляется в русском языке, поскольку обозначает ставшее любимым россиянами блюдо японской кухни из сырой рыбы или морепродуктов с рисом и специями. Это слово становится вершиной целого словообразовательного гнезда. Производным от него является слово *суш-ист* – тот, кто изготавливает суши, повар. Это слово образовано с помощью суффикса *-ист*, имеющего словообразовательное значение «тот, кто...», (ср., гитарист, футболист): Компенсация питания; Своевременная заработная плата, выплаты 2 раза в месяц. Требования, опыт работы поваром-*сушистом* больше года; высокая работоспособность, пунктуальность, умение работать в команде; наличие медицинской книжки (объявление о приеме на работу). Создание этого слова сопровождается таким морфонологическим средством, как наложение морфем (диффузия): к производящей основе *суши* присоединяет суффикс *-ист*.

От слова *сушист* образуется феминатив *сушист-к-а* – сушист женского пола, женщина-сушист: Пища, над которой потрудилась эта *сушистка* из Токио, отличаются от обычных роллов; Художественные роллы от знаменитой японской *сушистки* [12].

Зафиксировано прилагательное *сушистский,* которое формально связано со словом сушист, однако чаще мотивируется непосредственно словом «суши»: *сушистский* стол – стол для приготовления суши, *сушистский* нож – нож для приготовления суши, *сушистская* забегаловка – место, в котором подаются (можно поесть) суши: Я, будучи в Японии, не нашел ни одной *сушистской* забегаловки. Я даже теперь не уверен, что сами японцы в курсе, что суши это их; Я поймал себя на *сушистском* желании. *Суши* захотелось. В то же время зафиксированы такие типы употребления слова: *сушистская* одежда (для сушиста или для приготовления суши), *сушистская* молодость (пора, когда ел суши или выполнял обязанности сушиста), например: Большой выбор поварской, *сушистской*, медицинской спецодежды [13]; Ранее наблюдал эту организацию только на уровне сайта, а тут уболтали домашние вспомнить *сушистскую* молодость и приготовить суши дома.

От прилагательного *сушистский* образовано слово *досушистский*: Инсталляция «Сосиски и рис» (1997) была провидчески сделана в *до-сушистскую* эпоху и, во многом (теперь это очевидно), привлекла азиатское гастрономическое чудо на нашу свежую голову [14]. Из примера видно, что *до-сушистск(ая)* (эпоха) – время, предшествовавшее увлечению суши, всем азиатским.

В этом словообразовательном гнезде есть слово *сушильня:* Но попробовать самим все-таки непросто, главным образом из-за цен, и поверьте, они впечатлят любого частого гостя «народных» сушилен**;** Вкусные роллы – просмотрите отзывы путешественников (167 шт.), реальные. Заурядная сетевая сушильня. Это слово является окказиональным, поскольку образовано с нарушением словообразовательной модели: производное от существительного *суши* – «место, где можно поесть суши». В русском языке уже есть слово сушильня – производное от глагола сушить, созданное по существующей в русском языке сло-

вообразовательной модели: глагол → -льн(я) →существительное, сушити(ть)→суши-льн(я) – место для того, чтобы сушить; коптить → копти-льн(я) – место для того, чтобы коптить. Словообразовательное значение этих слов можно определить как «место, предназначенное для осуществления действия».

Очень часто слово суши является производящим для целого ряда наименований: *суши-бар, суши-ресторан, автосуши, мегасуши, суперсуши, сушитория* (территория суши), *суши-лэнд, суши-мастер, суши-тайм*. Среди наименований магазинов, ресторанов, где подаются суши, встречаются игровые названия: *суши-лка, суш-ка, суши-стик*.

суш(и)-ист → сушист-к(а)

сушист-ск(ий)→ до-сушистский

Суши → суши-льн(я)

суши-лк(а)

Наблюдая, как используются слова, заимствованные из японского языка, в современной русской речи, можно говорить, что они, являясь в массе своей экзотизмами, продолжают быть средством трансляции элементов японской культуры. Однако отдельные лексемы более свободно и широко употребляются в современной речи и творчески осваиваются русским языком.

Литература

1. Ворожева С. Суши-справочник «Нямка». – http://gramma.ru/RUS/?idç14.89
2. Большой толковый словарь русского языка / под ред. С. А. Кузнецова. – М.: Норинт, 1998.
3. Габдуллина А. Х. Лексические заимствования из японского языка в русский: когнитивно-прагматические особенности и процесс ассимиляции / А. Х. Габдуллина // Вестник ЧГПУ. – 2012. – № 2. – С. 12–16.
4. Гаврилова И. В. Лексика японского происхождения в современном русском языке / И. В. Гаврилова, А. С. Чернышова // Никоновские чтения : электронный сборник научных статей по материалам III Всероссийского (с международным участием) культурологического форума «Никоновские чтения» (в память о Заслуженном работнике образования ЧР Г. Л. Никоновой) / под ред. А. В. Никитиной. – Чебоксары, 2018. – С. 14–21.
5. Крысин Л. П. Иноязычные слова в современном русском языке / Л. П. Крысин.– М.: Наука, 1968.
6. Крысин Л. П. Этапы освоения иноязычного слова / Л. П. Крысин // Русский язык в школе. – 1991. – № 2.
7. Манькова А. О. Японские слова в русской поэтической речи начала XX в. / А. О. Манькова // Русский язык в школе. – 2011. – № 11. – С. 58–60.
8. Национальный корпус русского языка // http://ruscorpora.ru
9. Толковый словарь иностранных слов Л. П. Крысина. – М.: Русский язык, 1998.
10. Толковый словарь русского языка начала XXI в. Актуальная лексика / под. ред. Г. Н. Скляревской. – М.: Эксмо, 2006. – 1136 с.
11. Хруслов Г. В. Японские заимствования в русском языке / Г. В. Хруслов // Русская речь. – 1971. – № 3. – С. 124–136.
12. http://argumentua.com/reportazh/khudozhestvennye-rolly-ot-znamenitoi-yaponskoi-sushistki
13. униформа77.рф › index.php › i-shop
14. http://uspensky.narod.ru/face.html

УДК 82.3

Е. П. Груздева, Г. В. Мишина

ПОЭТИКА ЗАГАДОЧНОГО В РАССКАЗЕ И. С. ТУРГЕНЕВА «ЖИВЫЕ МОЩИ»

Аннотация. Данная статья посвящена анализу рассказа И. С. Тургенева «Живые мощи» с точки зрения категории *загадочное*, поиску соответствующих образов и раскрытию их специфики.

Ключевые слова: загадочное, загадка, образ, символ, метафизический, неопределенность.

E. P. Gruzdeva, G. V.Mishina

POETICS OF THE MYSTERIOUS IN THE STORY OF I. S. TURGENEV «A LIVING RELIC»

Annotation. This article is devoted to the analysis of the story of I.S. Turgenev «A Living Relic» from the point of view of the category of mysterious, the search for appropriate images and the disclosure of their specificity.

Keywords: mysterious, riddle, image, symbol, metaphysical, uncertainty.

Целью нашего исследования является обнаружение в рассказе И. С. Тургенева «Живые мощи» образов, соответствующих категории *загадочное*, определение их специфики.

Мы обратились к литературоведческим и философским словарям для определения сущности понятия *загадочное* и сделали вывод, что загадочное – это надэмпирическое, чисто умозрительное; все недоступное для познания человеком, являющегося частью земной ипостаси, иномирное, способное влиять на ход истории; загробное, существующее за пределами земной жизни [1]. В дальнейшем мы будем пользоваться именно этим определением термина.

Рассказ начинается с введения в повествование образа дождя. Во-первых, обратим внимание на природу дождя вообще, он образуется в небе и льется с небес. Этим обусловливается его символика в анализируемом произведении И. С. Тургенева:

1) важной характеристикой дождя является его общность со светом;
2) в силу своей природы дождь часто считается символом «духовных воздействий», нисходящих на землю;
3) означает очищение в связи с ценностью воды как «универсальной субстанции».

Однако в данной ситуации происходит преломление устоявшегося символизма дождя. Его общность со светом в произведении не актуализируется.

Автор-рассказчик наделен статусом охотника. В силу своей специфики охота – занятие, которое идет против всех принципов гуманизма, религиозных принципов любви ко всему живому. Во время охоты человек совершает преступление, отнимает жизнь. И в начале рассказа повествователь желает убить птицу – тетерева. Здесь вступает во власть дождь, который, будучи «посланником» небесного света и света вообще (всего благого и искреннего), выливается на рассказчика и Ермолая. В данном случае мы говорим о необычности упомянутого эпизода в связи с тем, с какой интенсивностью и продолжительностью шел дождь. В тексте встречаем следующее его описание: «с самой утренней зари дождь не переставал», «непромокаемые плащики… пропускали воду самым бесстыдным образом», «накопившаяся в листве влага прорывалась, каждая ветка обдавала нас, как из дождевой трубы, холодная струйка забиралась под галстух и текла вдоль спинного хребта…», «собакам чутье заливает; ружья осекаются» [3, с. 305]. Иначе говоря, абсолютно ничего не могло спасти охотников от непрерывно льющейся воды. Мы полагаем, что функционально введение образа дождя в описываемую ситуацию охоты можно объяснить так: упорный, непрекращающийся дождь является неким оберегом. Можно рассматривать анализируемый образ-символ и в качестве предупреждения для героев рассказа.

Мифопоэтикой в рассказе «Живые мощи» проникнут и образ тетерева. У некоторых народов эта птица считалась символом земледелия, богатства и благополучия, экологической и духовной чистоты. Проецируя культурное значение образа на занятие героями охотой, мы можем говорить, во-первых, о ненасытном желании охотников материального блага (мясо птицы), во-вторых, о решающей роли человека в природе – ловля героями тетеревов как символ убийства духовного начала в человеке. К тому же с давних времен многие племена танцуют танец Тетеревов. Его особенность заключается в том, что двигаться нужно по спирали. Эта спираль символизирует рождение и возрождение, невозвратимость жизни. Есть мнение, что через энергию Тетерева можно установить связь с Создателем**.**

Обратим внимание на описание флигеля, в котором повествователь решил переночевать в «матушкином хуторке», «при этом хуторке оказался флигелек, очень ветхий, но нежилой и потому чистый; я провел в нем довольно спокойную ночь» [3, с. 306]. Мы видим в данном случае несоответствие ожиданиям, которые возникают в связи с эпитетами «ветхий», «нежилой». Казалось бы, если в помещении уже долгое время никто не живет, если оно само по себе ветхое, старое, то о таком помещении нельзя сказать, что оно чистое. Как минимум там должно быть много пыли. В анализируемом же фрагменте текста флигелек представляется как «чистый», прежде всего, в энергетическом смысле.

Образ сада, связанный с флигелем, описан так: «… я пошел побродить по небольшому, некогда фруктовому, теперь одичалому саду, со всех сторон обступившему флигелек своей пахучей, сочной глушью» [3, с. 306]. Тургенев с помощью антитезы как бы погружает читателя сразу в два мира: 1) полный благополучия, цветения и гармонии; 2) дикий, запущенный, однако еще сохранивший запах былых времен. Мир реальный, мир «пахучей и сочной глуши», можно условно обозначить как «свет». Вспомним о качествах дождя, который считается символом «духовных воздействий», нисходящих на землю. Уже вне ситуации охоты рассказчик наблюдает гармонию, царящую в природе: «Ах, как было хорошо на вольном воздухе, под ясным небом, где трепетали жаворонки, откуда сыпался серебряный бисер их звонких голосов! На крыльях своих они, наверно, унесли капли росы, и песни их казались орошенными росою. Я даже шапку снял с головы и дышал радостно – всею грудью...» [3, с. 306]. Таким образом, дождь оказал воздействие на внутреннее состояние повествователя и «оживил» природу.

Сад можно назвать заповедным, так как плетень выполняет функцию ограды этого сада, то есть делает его обособленным, как бы нетронутым.

Рассмотрим следующий фрагмент произведения: «На склоне неглубокого оврага, возле самого плетня, виднелась пасека; узенькая тропинка вела к ней, извиваясь змейкой между сплошными стенами бурьяна и крапивы, над которыми высились, бог ведает откуда занесенные, остроконечные стебли темно-зеленой конопли» [3, с. 306]. Образ оврага невероятно значим. В «Живых мощах» к нему ведет «узенькая тропинка… извиваясь змейкой между сплошными стенами бурьяна». Образ змеи свидетельствует о том, что дорога ведет к «проклятому урочищу», к страшному месту. Им оказывается пасека, а именно – «амшаник, куда ставят улья на зиму» [3, с. 306]. Реакция героя на обнаруженное помещение говорит сама за себя: «Я заглянул в полуоткрытую дверь, темно, тихо, сухо; пахнет мятой, мелиссой. В углу приспособлены подмостки, и на них, прикрытая одеялом, какая-то маленькая фигура... Я пошел было прочь...» [3, с. 306]. Полуоткрытая дверь как бы предвосхищает то, что скоро откроется неизвестная рассказчику тайна, о которой он пока еще не подозревает. Эпитет «темное» тоже указывает на существование загадки, создает атмосферу неопределенности, неизвестности.

Самая главная загадка в рассказе «Живые мощи» – Лукерья. Первое впечатление, которое, скорее всего, возникнет у читателя от ее описания, будет отторгающим: «Передо мною лежало живое человеческое существо, но что это было такое?» [3, с. 306]. Реакция повествователя на образ Лукерьи такова: «Я не знал, что сказать, и как ошеломленный глядел на это темное, неподвижное лицо с устремленными на меня светлыми и мертвенными глазами» [3, с. 307]. Мы видим, что в девушке соединяются два противоположных начала: жизни и смерти. Свет символизирует ее волю к жизни, духовность, а мертвенность в глазах говорит о пограничном состоянии Лукерьи. Она буквально находится между жизнью и смертью на момент ее встречи с охотником.

Лукерья – «плясунья, певунья». Именно такой барин запомнил ее. Следовательно, девушка является поэтически одаренным героем. Однако, что удивительно, в неподвижном состоянии она все равно продолжает «творить», ее «берут размышления», она продолжает петь. Снова происходит несовпадение ожиданий.

Еще более загадочна сама жизненная история героини. Ее жених, узнав о болезни девушки, отказался от нее и обвенчался с другой. Лукерья совершенно приняла этот поступок. Она решила жить отдельно от людей, ее перенесли в амшаник, где она всегда только и делает, что неподвижно лежит. Удивительно, что она решила сама отдалиться от людей, однако это у нее не вышло: странники, деревенские девочки, животные – все приходят с ней поговорить.

Среди животных, которые навещали Лукерью, особенное внимание уделим зайцу. В энциклопедии знаков и символов говорится о том, что заяц «олицетворяет возрождение, возвращение к юности, а также интуицию и «свет во тьме» [2]. Данное толкование символики образа актуально и в анализируемом рассказе. Лукерья после падения с рундучка каждый день стала сохнуть и чахнуть. Однако, обособившись от людей, девушка успокоилась, прощает Василья; несмотря на свое положение, она поет и смеется; не зная молитв, стремится приобщиться к Богу; единственное, о чем просит героиня, – уговорить барыню уменьшить оброк для крестьян. Жалеет Лукерья только о косе, которую пришлось отрезать. Такое поведение, такие мысли девушки действительно возвышают ее над обыденностью. «Свет во тьме» даже в буквальном смысле характеризует Лукерью, она продолжает быть полной жизненной энергией, несмотря на необъяснимую, аномальную болезнь. Таким образом, жизнь в соответствии с голосом совести помогает ей приобщиться к метафизическому миру.

Обобщив сказанное о мифопоэтических образах в рассказе И. С. Тургенева «Живые мощи», можно сделать вывод, что дождь – наказание для героев, которые перешли незримую черту, обозначенную ирреальным миром, осмелившись властвовать в мире реальном. Являясь преградой к охоте, дождь как бы защищает установленный во Вселенной порядок вещей от вторжения в него повествователя и Ермолая. Ведь здесь, в Белебеевском уезде, тетеревов водится мало – охотники еле нашли одного. Убив его, герои нарушили бы установленное равновесие, свою духовную чистоту, богатство уезда в целом, а также вторглись бы в процессы рождения и смерти. Страшное урочище, несоответствие представлений повествователя и реальности, образы полуживой Лукерьи, оврага, сада, зайца – все перечисленное порождает атмосферу загадочного, непознанного, метафизического.

Литература

1. Груздева Е. П., Мишина Г. В. Поэтика загадочного в «Записках охотника» И. С. Тургенева (на материале рассказа «Мой сосед Радилов») // NEWS OF SCIENCE AND EDUCATION, 2019. – Том 3. – № 5. – С. 36–39.
2. Краткая энциклопедия символов. Электронный ресурс: http://www.symbolarium.ru/index.php/Краткая_энциклопедия_символов.
3. Тургенев И. С. Записки охотника. – Уфа: Башкирское книжное издательство, 1979. – 336 с.
4. Лебедев Ю. В. Тургенев. – М: Молодая гвардия, 1990. (Жизнь замечательных людей). Электронный ресурс: http://az.lib.ru/t/turgenew_i_s/text_0380.shtml

УДК 81`246.3

З. А. Джафарова, Т. Н. Юркина

СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ СРАВНЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА С. ФИЛИПЕНКО «БЫВШИЙ СЫН»)

Аннотация. Исследование категории сравнения – это одна из традиционных тем в отечественной лингвистике, которая получила новую актуальность в связи с обращением современного языкознания к антропоцентрическому направлению, к познанию взаимодействия языка и личности. С данной точки зрения сравнение представляется универсальным когнитивным механизмом, дающим человеку возможность познания окружающего мира. Так изучение способов выражения сравнения в языке писателя дает нам представление о его авторском стиле, а также о процессах, происходящих в современном русском языке.

Ключевые слова: категория сравнения, способы выражения сравнения, авторский стиль, язык писателя, С. Филипенко.

Z. A. Jafarova, T. N. Yurkina

WAYS OF EXPRESSION OF COMPARISON IN MODERN RUSSIAN (ON THE MATERIAL OF S. FILIPENKO'S NOVEL «THE FORMER SON»)

Annotation. The study of the category of comparison is one of the traditional topics in russian linguistics, which has gained new relevance in connection with the appeal of modern linguistics to the anthropocentric direction, to the knowledge of the interaction of language and personality. From this point of view, comparison seems to be a universal cognitive mechanism that gives a person the opportunity to know the world around him. Thus, the study of the ways of expressing comparison in the language of the writer gives us an idea of his author's style, as well as the processes taking place in the modern russian language.

Keywords: category of comparison, methods of expression of comparison, author's style, language of the writer, S. Filipenko.

Категория сравнения в отечественной лингвистической науке – это языковая категория, которая вызывает неизменный интерес ряда поколений ученых. Расцвет изучения данной темы пришелся на XX в. благодаря работам В. П. Берковой, Е. Т. Черкасовой, М. И. Черемисиной, и Д. М. Калашникова, В. М. Огольцева, П. Серьо, В. Куперман, К. П. Херберман и т. д. На сегодняшний день категория сравнения представляется как сложно организованная система, средства выражения которой проявляются практически на всех уровнях языка: морфологическом (например, степени сравнения прилагательных и наречий), синтаксическом (сравнительные предлоги и союзы, сравнительные обороты и пр.), лексическом и словообразовательном.

Целью нашего исследования является рассмотрение структуры и семантики сравнительных конструкций в языке С. Филипенко. Поскольку текст, будучи творением мышления человека, неотделим от личности автора, насыщен его мировоззрением, оценкой действительности. По этой же причине мы часто встречаемся с такой ситуацией, когда один и тот же предмет, явление по-разному изображены. В свою очередь, Л. С. Выготский высказывает мысль, утверждая, что в каждом литературном произведении «на долю личного авторского творчества следует отнести только выбор тех или иных элементов, их комбинацию, варьирование в известных пределах общепринятых шаблонов» [1, с. 23].

Наша задача выяснить, какова роль обнаруженных в текстах С. Филипенко лингвистических приемов на современном этапе развития русского языка. Для анализа нами использовался роман С. Филипенко выражение сравнения «Бывший сын».

Примечательно, что в процессе сравнения осуществляется иерархизация (процесс категоризации) человеческих знаний о мире, образование системных связей между предметами объективной действительности в сознании человека, а также внутреннего ментального мира индивида. Следует также обратить внимание на то, что существует большая часть языковых единиц, которые выражают сравнение либо посредством своей внутренней формы, либо в качестве отсроченного по времени итога процесса сравнения.

Вообще значение сравнительных оборотов в общей системе языка чрезвычайно велико, ведь в том числе и они определяют живую «физиономию» всякого естественного языка. Первым признаком, характеризующим большинство сравнительных оборотов, является их образность, характер данного сравнения, возможности распространения сравнения на ряд однородных предметов или ситуаций. Ещё одной общей чертой подавляющего большинства сравнительных оборотов можно назвать их оценочный характер.

Так или иначе, семантическое пространство категории сравнения в языке делится, как правило, между тремя пересекающимися и накладывающимися друг на друга смысловыми полями: тождеством, подобием и различием (терминологический аппарат может несколько отличаться в разных работах). При

этом одни ученые включают в Функционально семантическе поле сравнения все три микрополя: тождество, уподобление, различие; другие ограничиваются уподоблением в разных вариантах. В ряде исследований в ФСП сравнения включается и отдельное микрополе сравнения, наряду с тождеством и уподоблением, на том основании, что, например, среди глаголов сравнительной семантики выделяется группа, специализирующаяся на выражении собственно значения сравнения (русск. сравнить, в сравнении с англ. compare и т. д.).

Начало нового тысячелетия, по мнению филологов, ознаменовалось так называемой полной сменой «литературного кода», что закономерно привело к тому, что изменилась сама литература, появились новые писатели, новые читатели, новый язык. В XXI в. стало формироваться новое поколение авторов, которые отличаются собственным взглядом на мир, на отношения между людьми и государствами, на современность в целом и, в частности, на историю советского народа. Тема исторического прошлого, таким образом, закономерно становится одной из составляющих новой парадигмы современной литературы. Вместе с тем данное направление (особенности интерпретации советского прошлого) в творчестве молодых авторов практически не изучено. Их разножанровые тексты фигурируют лишь в критических обзорах и немногочисленных статьях.

Саша Филипенко, представитель поколения «последних советских детей», – писатель молодой, но уже очень известный. Современная проблематика, кинематографический лаконичный текст, монтаж сюжетных линий и времен – вот фирменные черты стиля Филипенко.

Саша Филипенко блестяще анализирует нашу современную жизнь. Он виртуозно выстраивает сюжет, мастерски вписывает в вымышленные истории факты своей биографии, его язык специфичен, у его книг есть свое лицо. У него тонкое чувство юмора. Его книги – это, как он сам говорит, «фотографии времени». И в то же время он приподнимается над современными реалиями, делает глобальные обобщения.

Сам С. Филипенко говорит об особенностях своего стиля, как о языке, становящемся все лаконичней и лаконичней. В интервью, опубликованном на сайте «Лабиринт», он рассказывает о своей маленькой войне с критиками, в которой ему постоянно приходится доказывать, что литература не всегда должна быть *«текстальгией, собранной из ностальгии по Великому Русскому Языку, догорающему домику Пришвина и кострам рябины. Я в своих маленьких книжках отстаиваю право на очень простой и лаконичный язык, я много работаю над этим. Всего становится меньше, и слов, и метафор, – и я чувствую, что буду продолжать»* [2].

Наиболее часто С. Филипенко применяет образные метафорические сравнения, как правило, это сравнительные обороты и сложноподчиненные предложения с придаточным сравнения (как полными, так и неполными – чаще всего):

Как говорил великий писатель, земля выпрашивала дождя.

Играли уверенно и пафосно, впрочем, как и подобает оркестру Гостелерадио, – без надрыва и скидок на слабый состав.

Вы язык, как баб, меняете.

Достаточно того, что ты одет не так, как человек, который первым наносит удар.

Будто младенца в утробе матери, его … перевернуло.

Как морские волны о волнорез, о переход разбивались люди.

Встречаются у автора более скрытые примеры сравнения, в частности при использовании придаточного не сравнительного, а определительного:

В городе, который больше напоминал сифилитика, таял асфальт – скрытое сравнение

Встречаются и такие примеры, что автор не разделяет запятой две сравниваемые конструкции:

Флейты с радостью уступали мелодию кларнету, как ливень в землю бил барабан.

Остальные пытались дышать, наивно, глупо, подобно рыбам открывая рты.

Доминируют и классические сравнительные конструкции со сравнительными союзами *как, словно*:

Как низколетящие самолеты, садилось солнце.

Как старик, тяжело дышал магнитофон.

Это как наш герб, как флаг, под которым сражались наши деды!

Всенародные гулянья, как правило, плавно перетекали в кулачные бои.

Человек в серой, как небо, форме приказал возвращаться назад.

Паническая пульсирующая толпа, словно волна, раскачивалась то в одну, то в другую сторону.

Франциск не мог оторваться от этой огромной линзы, но вдруг, словно вспышка, чей-то каблук вошел ровно в глазное яблоко.

Мужчина в серой, как небо, форме смотрел на смерть и, словно завороженный, повторял рыдающей кассирше одну-единственную фразу.

Подчас цель использования сравнительного устойчивого оборота – придание легкого разговорного стиля:

В магазинах как никогда хорошо продавалась вода.

Двумя пальцами ухватил маятник метронома и прислушался: в кухне как всегда фонила радиоточка.

Встречается в романе С. Филипенко и сравнительный оборот в составе фразеологизма, который не несет собственно семантики сравнения:

Каждый год в день педагогического совета в школу приглашали гостя. Как пить дать – ветерана.

В тексте произведения сравнительный оборот и сравнительное придаточное встречаются также в составе парцеллированных конструкций, представляя собой как лексическое изобразительное средство (троп), так и синтаксическое выразительное средство (фигуру):

Франциск увидел изменившееся, вмиг ставшее черным, как асфальт, небо. Дал ливень. С градом… Посыпались ледяные осколки. Как стекло. Будто кто-то разбил небо, будто кто-то включил ледяной душ. Затрубил гимн воде. Застучал камертон. Страшный.

Несколько тысяч человек бежали прямо на него. С юга, с севера, справа и слева. Как все перелетные птицы мира.

Встречаются случаи употребления сравнительных конструкций в составе восходящей градации:

Кричали все. Кричали так громко, что никто не слышал собственного голоса. Кричали еще громче, потому что каждый второй был оглушен. Кричали что есть силы, как дрались.

Таким образом, мы видим, что, несмотря на стремление автора к лаконичному, отрывистому стилю изложения и описания, он использует сравнительный оборот по большей части в двух ипостасях: в классических лингвистических ситуациях для придания речи повседневной легкости и разговорности; для придания фразе образности для краткой и четкой передачи замысла.

Литература

1. Выготский Л. С. Психология искусства / общ.ред. В. В. Иванова; коммент. Л. С. Выготского и В. В. Иванова; вступ. ст. А. Н. Леонтьева. – М.: Искусство, 1986. – 573 с.
2. Гасин Д. Саша Филипенко: «Хочу и дальше заниматься музыкой в литературе» [Электронный ресурс]: интервью. – Режим доступа: https://www.labirint.ru/now/filipenko/
3. Дзюбко Г. Ю. Формирование образности речи учащихся при изучении сравнения на уроках русского языка: автореф. дис. … канд. пед. наук. – Рязань, 2006. – 26 с.
4. Прокофьева Е. С. Бисубстантивные предложения с семантикой сходства и сравнения в современном русском языке: автореф. дис. … канд. филол. наук. – М., 2008. – 21 с.
5. Токарская Л. М. Лексико-словообразовательные средства выражения сравнительных значений в произведениях А. И. Куприна. – Режим доступа: http://www.nbuv.gov.ua
6. Филипенко С. Бывший сын : роман. – М.: Время, 2017. – 208 с.
7. Черемисина М. И. Сравнительные конструкции русского языка. – М.: КомКнига, 2006. – 272 с.

373.5.016,811.161.1'367.627

Н. Г. Деомидова, Т.Н. Юркина

ОБ ИЗУЧЕНИИ ИМЕН ЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматривается становление русского языка в современном мире, анализируются основные трудности, связанные с изучением русского языка. Особое внимание уделяется преподаванию имени числительного на уроках русского языка.

Ключевые слова: грамматические нормы, имя числительное, разряды числительных, русский язык, урок русского языка.

N. G. Deomidova, T. N. Yurkina

ABOUT STUDYING OF NAMES OF NUMERALS AT LESSONS OF RUSSIAN LANGUAGE

Annotation. Russian language formation in the modern world is considered in the article, the main difficulties associated with the study of the Russian language are analyzed. Special attention is paid to the teaching of the numeral name in the Russian language lessons.

Keywords: grammatical norms, numeral name, digits of numerals, Russian language, Russian lesson.

Русский язык принадлежит к группе восточнославянских языков и входит в состав индоевропейской языковой семьи. Являясь национальным языком Российской Федерации, он объединяет не только людей в пределах данной территории, но также многие народы и нации за ее пределами. Также русский язык является одним из шести официальных и рабочих языков ООН, международным языком общения для таких

стран, как Украина, Белоруссия, Литва, Латвия, Эстония, Грузия и проч. Представители русскоговорящей диаспоры широко представлены в Восточной Европе, Германии, Средней Азии, США, Канаде и т. д. [2, с. 56].

Формирование русского языка происходило на основе длительного взаимодействия различных восточнославянских диалектов, располагающихся на великорусской территории, а также церковнославянского языка, происхождение которого связано с адаптацией первых христианских книг [4].

Анализируя тот или иной предмет или процесс, нужно обязательно обращаться к разным мнениям. В вопросе изучения особенностей русского языка очень интересно знать, как к нему относятся те, кто только начинает учиться преодолевать языковой барьер. Одной из самых популярных проблем у иностранцев, изучающих русский, является постановка ударения. Ведь единого правила нет, и интуитивно это не освоить. Остается только одно – запоминать.

Русский язык сложно дается не только иностранцам, но и многим россиянам. Орфография, орфоэпия, морфология, фонетика, пунктуация и другие разделы – это далеко не все подразделы, в каждом из которых существует множество правил русского языка. Ведь неспроста он «великий и могучий».

Изменения, происходящие в российском школьном гуманитарном образовании в связи с введением новых стандартов образования, существенно повлияли на обновление целей, содержания и требований к результатам образовательной деятельности учащихся по русскому языку [3]. Стандарт второго поколения для основной школы предлагает в качестве результата более совершенную систему, включающую формирование предметных, метапредметных и личностных компетентностей учащихся [5].

Метапредметным результатам уделено особое внимание, поскольку именно они обеспечивают более качественную подготовку учащихся к самостоятельному решению проблем.

На любом уроке важно создать такие условия, в которых ребёнок осознавал бы себя субъектом учебной деятельности, был заинтересован в самоизменении и был способен самостоятельно находить оптимальные способы решения возникающих перед ним задач интеллектуального, эстетического, нравственного, социального характера.

В связи с этим в школьном курсе русского языка весьма важным и заслуживающим внимания является раздел об именах числительных. Поскольку в повседневной речевой практике детям приходится постоянно сталкиваться с данной частью речи, то необходимо обучать школьников правильному употреблению числительных разных разрядов на письме и в речи [6], [7], [8].

Имя числительное – разряд слов, которые служат названиями отвлеченных чисел (два плюс три пять), или определенного количества однородных предметов, выраженного в целых или дробных числах (два рубля, три пятых тонны), или порядка предметов при счете (третий этаж). Формирование имени числительного как части речи связано с утратой грамматической категории числа, семантика которой стала частеречным значением числительного как особого лексико-грамматического класса слов.

Анализ практики работы учителей показал, что числительное является сложной частью речи, требующей постоянной тренировки. Учащиеся часто допускают ошибки в склонении числительных, не умеют грамотно употреблять порядковые и количественные числительные как в устной, так и в письменной речи. Времени, отведенному программой на изучение данной части речи, явно недостаточно, чтобы решить все поставленные задачи и сформировать необходимые умения и навыки. Поэтому учителя подбирают дополнительный материал к урокам при изучении имени числительного.

Для наиболее прочного усвоения имени числительного в дополнение к учебнику целесообразно и очень полезно предложить учащимся разные виды заданий. Так, при формировании понятия об имени числительном как части речи основные особенности числительного могут быть раскрыты при помощи конкретных вопросов, отвечая на которые ученики вынуждены строить предложения с использованием различных числительных в разных падежах и в роли разных членов предложения.

Отвечая на вопросы, учащиеся естественным образом употребляют числительные в структуре предложения и имеют возможность обратить внимание на их особенности с синтаксической точки зрения. Учитель в процессе беседы просит также указать вопросительные слова, которые он использовал в своих вопросах, и выделить в ответах те слова, которые непосредственно отвечают на данные вопросы. Затем выясняется общее значение этих слов и устанавливается, каким членами предложения они являются. Полученные сведения и должны послужить основой для общей характеристики имени числительного как части речи. В заключение из ответов выписываются словосочетания с числительными, а также одиночные числительные с указанием синтаксической функции.

В учебниках русского языка, на сайтах, посвященных русскому языку, школьным учителям предлагается несколько приёмов, помогающих решить проблему правильного склонения числительных [1], [2]. Например, широкое использование наглядности, занимательного материала и игр на уроках.

Во-первых, необходимо заинтересовать учеников школы в изучении имён числительных. Для этого около школьной библиотеки можно разместить стенд «Эти удивительные имена числительные».

Во-вторых, ученикам школы можно предложить буклет «Склонение имён числительных», в котором в виде таблиц даны правила склонения имён числительных и ссылки на интернет-порталы и сайты с

информацией о склонении имён числительных. Также можно выпустить и раздать ученикам школы памятку «Узелки на память (ответы на вопросы о числительных и не только)».

Анализ опыта работы учителей и методистов показывает, что для учащихся школы сложность представляют многие вопросы, связанные с именами числительными: правописание числительных, сочетание их с другими частями речи, а также склонение количественных числительных. И поэтому, учитывая трудности морфолого-синтаксической структуры числительных русского языка, в процессе языкового образования им следует уделять пристальное внимание.

Литература

1. Ватаманюк А. И. Формирование языковой грамотности в условиях билингвизма / А. И. Ватаманюк // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2019. – № 1(101). – С. 26–35.

2. Введенская Л. А. Русский язык и культура речи : учебное пособие для вузов / Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова, Е. Ю. Кашаева. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 544 с.

3. Верещагин Е. М. В поисках новых путей развития лингвострановедения, концепция речеповеденческих тактик / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров // Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина. – М., 2019. – С. 270–484.

4. Воителева Т. М. Русский язык и культура речи : учебник / Т. М. Воителева. – М.: Академия, 2012. – 399 с.

5. Гайда С. Жанры разговорных высказываний / С. Гайда // Жанры речи: сборник научных статей. – Саратов: Колледж, 2016. – С. 13–111.

6. Горбачевич К. С. Нормы современного русского литературного языка / К. С. Горбачевич. – М.: Просвещение, 1989. – 208 с.

7. Данилова Е. А. Теория и практика развития культуры речи у студентов нефилологических факультетов: учебное пособие. Часть 1 / Е. А. Данилова, Е. Г. Таратина. – Чебоксары : Чуваш.гос. пед. ун-т, 2014. – 91 с.

8. Розенталь Д. Э. Справочник по правописанию и литературной правке / Д. Э. Розенталь. – М.: Рольф, 1996. – 368 с.

УДК 373.5.016,811.161.1'35

А. Ю. Емельянова, Т. Н. Юркина

ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье анализируется формирование орфографической зоркости и навыков грамотного письма на уроках русского языка в школе. Орфографическая грамотность представляет собой составную часть языковой культуры, что обеспечивает прежде всего коммуникативные качества речи, среди которых наиболее важными являются точность выражения мысли.

Ключевые слова: орфографическая зоркость, орфографический навык, орфограмма, урок русского языка.

A. Y. Emelyanova, T. N. Yurkina

FORMATION OF SPELLING VIGILANCE OF STUDENTS IN THE LESSONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE

Annotation. The article analyzes the formation of spelling vigilance and skills of literate writing in the Russian language lessons at school. Spelling literacy is an integral part of the language culture, which provides primarily communicative qualities of speech, among which the most important are the accuracy of expression.

Keywords: spelling vigilance, spelling skill, orthogram, Russian lesson.

В настоящее время у родителей и учителей вызывает тревогу низкий уровень орфографической и пунктуационной грамотности учащихся. От уровня сформированности первоначальных навыков правописания зависит дальнейшая орфографическая и речевая грамотность ребенка, его способность усваивать письменный русский язык [2].

Проблема формирования орфографической зоркости на уроках русского языка приобретает всё большую актуальность в современной школе. Также формирование языковой грамотности в условиях введения новых стандартов обучения является неотъемлемой составляющей обучения русскому языку и необходимым условием грамотного письма.

Орфографическая зоркость понимается лингвистами как умение замечать орфограммы и применять орфографические правила на письме. Отсутствие или несформированность орфографической зоркости является, несомненно, одной из главных причин ошибок, допускаемых школьниками.

В лингвистической и методической литературе существуют разные определения орфограмм. Одной из наиболее точных и удачных нам представляется определение, данное М. Р. Львовым: «Орфограмма – это такое явление письма, при котором при передаче речи средствами письма возникают графические варианты, и лишь один из них является орфографически возможным». Также приведем определение орфограммы, которое предлагает М. Т. Баранов: «Орфограмма – это то или иное написание в слове или между словами, которое может быть изображено разными графическими знаками, но из которых только один принят за правильный». Эти определения содержат признаки, по которым орфограммы противопоставляются неорфограммам: прежде всего, это выбор графических знаков на письме из нескольких вариантов. При этом такой выбор всегда осуществляется на основе имеющихся орфографических правил. В ситуации выбора между несколькими вариантами букв обучающийся понимает, что для выбора верного варианта между разными буквами он должен воспользоваться определенным орфографическим правилом. Именно это и формирует орфографическую зоркость ученика – умение находить орфограммы на письме.

Профессор М. Р. Львов выделяет шесть этапов решения орфографической задачи:

1. Обнаружить орфограмму в слове.
2. Определить вид / тип орфограммы, вспомнить правило.
3. Определить способ решения поставленной задачи в зависимости от типа (вида) орфограммы.
4. Составить алгоритм задачи.
5. Выполнить задачу, т. е. выполнить последовательные действия по алгоритму.
6. Написать слова в соответствии с решением задачи и сделать самопроверку.

Результат обучения орфографическим правилам зависит прежде всего от способности ученика ставить перед собой орфографические задачи.

На формирование орфографической зоркости оказывают большое влияние разные психические процессы:

– активное зрительное восприятие и слуховое восприятие.

Зрительное восприятие позволяет привлечь внимание к отличительным признакам орфограмм, упражняться в их сравнении и анализе.

Слуховое восприятие связано с развитием фонематического слуха, с умением определять сильные и слабые позиции. Оно является решающим условием для нахождения орфограммы. В современной школе активно распространяется методика П. С. Троцкого, направленная на активизацию орфографического чтения и развитие артикуляционной памяти:

– операции анализа, сравнения, систематизации, конкретизации, классификации.

– зрительная память (запоминание и последующее воспроизведение зрительных образов орфограмм).

– внимание (непроизвольное и произвольное), которое обеспечивает процессы самоконтроля и самопроверки.

Для формирования зрительного фактора (особенно важного при запоминании непроверяемых написаний) можно использовать следующие упражнения и приемы: письмо с «дырками» (если не знаешь, то не пиши, а узнай у учителя), составление опорной схемы, алгоритма, зрительный диктант, списывание, исправление неправильного письма, «диктант с обоснованием», словарная работа с трудными словами, работа с сигнальными карточками (устный словарный диктант).

Для формирования слухового фактора используются следующие приемы: «нахождение опасных мест», «светофор», «зажги маячок», «диктант с подчеркиванием» [1].

Рукодвигательный фактор развивается только при помощи различных ритмических упражнений, поэтому важно много писать.

Таким образом, орфографическая зоркость развивается постепенно при выполнении различных упражнений [3]. Большую роль также играют проговаривание и комментирование (комментированное письмо).

Орфографическая зоркость включает также умение обнаруживать свои или чужие допущенные ошибки. Это достигается прежде всего различными приемами корректировки письма – самопроверкой и взаимоконтролем, что способствует развитию произвольного внимания обучающихся и создает необходимые условия для формирования орфографической зоркости.

Важно правильно организовать работу, каждый ребенок ежедневно должен чувствовать ответственность за свои действия и знания. Особенно внимательно следует наблюдать за слабыми учениками, которым необходимо постоянно помогать на уроках русского языка. Также можно использовать загадки, поговорки, занимательные стихи [4]. Это активизирует мысль детей, позволяет пробудить у них познавательный интерес.

Таким образом, формирование орфографической зоркости – трудоемкий и длительный процесс. Только целенаправленная и систематическая деятельность по формированию орфографической зоркости учащихся приводит к положительным результатам. Навыки орфографической зоркости у большинства учащихся положительно влияют на грамотное письмо и приводят к снижению орфографических ошибок.

Литература

1. Арутюнов А. Р. Игровые занятия на уроках русского языка / А. Р. Арутюнов. – М.: Русский язык, 2017.
2. Богоявленский Д. Н. Психологические принципы усвоения орфографии, обучение орфографии / Д. Н. Богоявленский // Начальная школа. – 2017. – № 4.
3. Лайло В. В. Развитие памяти и повышение грамотности : пособие для учителя / В. В. Лайло. – М.: Академия, 2018.
4. Шадрова В. И. Организация творческой и познавательной деятельности будущих педагогов и учащихся // Актуальные проблемы раннего обучения детей : материалы междунар. науч.-практ. конф. – Славянск-на-Кубани : Славянский-на-Кубани государственный педагогический институт, 2018. – С. 90–91.

УДК [811.161.1´367.322Ç811.512.111´367.322]-112

В. В. Игнатьева, Т. В. Денисова

ИЗ ИСТОРИИ ИЗУЧЕНИЯ ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ РУССКОГО И ЧУВАШСКОГО ЯЗЫКОВ

Аннотация. В статье описывается история изучения вопросительных предложений русского и чувашского языков начиная с М. В. Ломоносова и Н. И. Ашмарина до наших дней. Раскрываются основные типы вопросительных предложений в сопоставляемых языках, средства выражения вопроса.

Ключевые слова: вопросительное предложение, русское языкознание, чувашское языкознание, историография вопроса.

V. V. Ignatieva, T. V. Denisova

FROM THE HISTORY OF STUDYING THE QUESTIONAL PROPOSALS OF THE RUSSIAN AND CHUVASH LANGUAGES

ВЫРĂС ТАТА ЧĂВАШ ЧĔЛХИСЕНЧИ ЫЙТУЛЛĂ ПРЕДЛОЖЕНИСЕНЕ ТĔПЧЕНИН ИСТОРИЙĔ

Annotation. The article describes the history of the study of interrogative sentences in Russian and Chuvash languages starting with M. V. Lomonosov and N. I. Ashmarina to this day. The main types of interrogative sentences in comparable languages, the means of expressing the question are revealed.

Keywords: interrogative sentence, Russian linguistics, Chuvash linguistics, historiography of the issue.

Ыйту предложенийĕсен хутшăнури тĕп функцийĕ – тепĕр предложени «çуратма» хистессси. Çакна тĕнчери чĕлхесем тĕрлĕ мелпе пурнăçлама пултараççĕ. Кашни чĕлхех хăйĕн хатĕрĕсен пуххипе усă курать. Вырăс тата чăваш чĕлхисенчи ыйтуллă предложенисене тĕпченĕ ĕçсем çук теме пултараймастпăр, çапах та çак ыйтупа çыхăннă синтаксис проблемисенче тĕпчемелли татах та пур-ха, уйрăмах шайлаштаруллă чĕлхе пĕлĕвĕ енчен.

Вырăс чĕлхинчи ыйтуллă предложенисем çинчен пуçласа М. В. Ломоносов 1748 çулта пичетленсе тухнă «Риторика» кĕнекинчи «О фигурах предложений» пайĕнче сăмах хускатнă. 26 пуплев фигури шутне ыйту та кĕнĕ, ăна М. В. Ломоносов **«вопрошение»** тесе палăртнă [7].

А. Х. Востоковăн 1831 çулта пичетленсе тухнă «Вырăс грамматики» кĕнекинче ыйтуллă предложенисем çинчен каланине «О размещении слов» параграфра куратпăр. Предложенисене тĕп членсем мĕнле вырнаçнине кура 4 ушкăна уйăрнă, «**повествовательное**», «**вопросительное**», «**ответное**» тата «**повелительное**».

Ыйтуллă предложенисене ыйтăва палăртмалли мелсене кура 5 ушкăна уйăрнă. «Предложение вопросительное начинается тем словом, на котором лежит сила вопроса, а именнно:

1) вопрос, для получения известности о лице, действующем или о предмете обстоятельствах действия, начинается местоимением или наречием вопросительным **кто? что? когда? где?** и пр.: К*то там был? Что он делает?*

2) вопрос для получения уверенности в известном уже деле, обстоятельстве или действующем лице, начинается словом, выражающем лицо, обстоятельство или действие, с присовокуплением союза **ли**: *Он ли там был? Там ли он был?*

3) вопрос об участии какого-либо предмета в чем-то, начинается союзом соединительным **и:** ***И он*** *там был?* ***И там*** *он был?*

4) когда вопрошающий уверен в противном тому, о чем вопрос идет, тогда предложение начинается наречием вопросительным **разве:** ***Разве*** *он это сделал?* ***Разве*** *ты не видишь?*

5) когда же сомневается в подлинности того, о чем спрашивает, тогда начинает наречиями вопросительными **ужели, неужели:** ***Ужели*** *он это сделал?* ***Неужели*** *ты не видишь?*» [4, с. 330].

Ăслăлăх аталаннă май ыйтуллă предложенисене тĕрлĕ вăхăтра тĕрлĕрен пăхнă. 1834 çулта Н. И. Греч «Практическая грамматика русского языка» кĕнекинче ыйтăва палăртмалли икĕ меле кăтартнă:

1) «требование пополнения которой либо части предложения выражается заменою оной части местоимением или наречием вопросительным: ***кто*** *там был?* ***кого*** *ты видел?»*

2) «к слову, требующему утверждения или отрицания в другом предложении, прилагается в вопросительном союз **ли**, дающий предложению значение вопроса: ***был ли*** *ты дома?* ***ты ли*** *был дома? дома ли ты был?*» [6, с. 325].

Ыйтуллă предложенисем шутне Н. И. Греч кăшкăруллă предложенисене те кĕртет: «К числу вопросительных предложений относятся восклицательные. Сия предложения, имея наружный вид вопросительных, суть повествовательные, произнесенные в сильном, душевном волнении, как бы препятствующем верить, точно ли существовало или существует повествуемое, и потому облеченные в форму вопроса: *Где совесть*? (вм. *у него нет совести.*) *Можно ли так ошибиться?* (вм. *нельзя так ошибиться*)» [6, с. 325].

А. М. Пешковский ыйтуллă предложенисене хистевлĕ (побудительное) предложенисен ушкăнне кĕртнĕ. «Если мы сообщаемыми мыслями желаем повлиять на своего собеседника, подействовать на его волю, побудить его поступить так или иначе, нашу речь можно назвать побудительной речью. Последний случай разбивается на два, мы можем побуждать слушателя сообщить нам то, чего мы не знаем, ответить на наш вопрос – речь *вопросительная*, и можем побуждать его сделать то именно, что мы ему приказываем или о чем просим, – речь повелительная» [8, с. 392].

Пуплев тĕсĕсем (калуллă, кăшкăруллă, хистевлĕ (ыйтуллă, хушу)) предложенисен тĕсĕпе пĕр тан тăраççĕ.

Ыйтăва палăртмалли 4 хатĕр кăтартнă:

1) «особые частичные слова, так называемые вопросительные частицы, служащие только для внесения в предложение вопросительного смысла»: ***ли, разве, ужели, неужели***;

2) «особые вопросительные члены предложения, являющиеся по значению полными словами с самостоятельным смыслом и в то же время служащие для выражения вопроса: ***Что*** *ты ржешь, мой конь ретивый?* (А. Пушкин); ***Кто*** *едет-то?* ***Кому*** *дорогу-то?* (Н. Гоголь)».

3) «измененный порядок слов, при котором то слово, к которому преимущественно относится вопрос, ставится в начале: ***хотел*** *ли ты этого?* ***этого*** *ли ты хотел?* ***ты*** *ли хотел этого?*».

4) «при отсутствии предыдущих признаков должна быть особая вопросительная интонация, характеризующаяся особо высоким произношением того слова, к которому преимущественно относится вопрос» [8, с. 393].

Н. Ю. Шведова предложенисене икĕ ушкăна уйăрать, невопросительные (цель – передача информации) и вопросительные (цель – поиск информации). Ыйтăва палăртмалли мелсене çакăн пек ушкăнлать: «Вопросительные высказывания оформляются **интонацией** и **специальными показателями**, ***вопросительными местоименными словами*** (что, кто, где, куда, зачем, почему и др.), ***вопросительными частицами*** (разве, неужели, ли, не – ли, а что, а что если, что и др.). Например: *Что вы сказали? Ты что, каждый день так работаешь? Разве вы знакомы? А что если он не придет?*

Çакна палăртса хăварать, «Следует сказать, что вопросительные по форме высказывания очень разнообразны по своим функциям. Существует подробная классификация функционально-смысловых типов вопросительных высказываний.

Вопросительные высказывания разделяются по основной функции на высказывания с **первичной** функцией и высказывания со **вторичной** функцией. Первичная функция: вопрос направлен на поиск информации – общей или частной. Например, **общевопросительные** высказывания: *Что случилось? Что у вас нового?;* **частновопросительные** высказывания: *Кто это сделал? Куда ты идешь?*

Вопросительные высказывания со вторичной функцией направлены на сообщение информации. Например, уверенное экспрессивное утверждение (Это ли не свидетельство подлинной демократии?); уверенное экспрессивное отрицание: *Кто в силах удержать любовь? (А. Пушкин)*; вопрос-побуждение: *Что же мы стоим. Пойдемте* и др. [10].

В. А. Белошапкова чĕлхеçĕ вырăс чĕлхинчи ыйтуллă предложенисене икĕ пысăк ушкăна уйăрать: ыйтуллă «вопросительные» тата ыйтусăр «невопросительные» [2, с. 707].

В. А. Белошапкова, Н. Ю. Шведова пекех, ыйтăва палăртмалли мелсене икĕ ушкăна çеç уйăрать,

1) ятарлă сăмахĕсем «специальные слова» – ыйту местоимениййĕсем тата ыйту татăкĕсем: ***ли, не…ли, разве, неужели, или(иль), что(ж), как*** *т. ыт. те:* ***Кто*** *при звездах и луне так поздно едет на коне?* (А. Пушкин); ***Не*** *в особом* ***ли*** *я волнении?*(Ф. Достоевский).

2) ыйтуллă интонаци «интонация»: *Тебя очень качало на пароходе?* (А. Чехов) [2, с. 707].

Н. С. Валгина вырăс чĕлхинчи предложенисене каланин тĕллевне кура виçĕ ушкăна уйăрнă:

1) калуллă (повествовательные): *Кибитка подъехала к крыльцу комендатского дома* (А. Пушкин).

2) ыйтуллă (вопросительные): *А что ты делал в моем саду?* (А. Пушкин).

3) хистевлĕ (побудительное): *Мой друг, отчизне посвятим души прекрасные порывы!* (А. Пушкин).

Ыйтуллă предложенисем тата хăйсем виçĕ ушкăна пайланаççĕ,

1. Хăйне ыйтуллă предложенисем (собственно-вопросительные).
2. Хистевлĕ ыйтуллă предложенисем (вопросительно-побудительные).
3. Риторикăллă ыйтуллă предложенисем (вопросительно-риторические).

Предложенире ыйту сĕмне кăтартакан мелсен виçĕ ушкăнне палăртса хăварнă:

1) «вопросительная интонация – повышение тона на слове, с которым связан смысл вопроса, например: *Вы на Западном фронте были?* (К. Симонов) (Ср.: ***Вы** на Западном фронте были?*; *Вы на Западном фронте **были**?)»;*

2) «словорасположение (обычно в начало предложения выносится слово, с которым связан вопрос), например: *Не **град** враждебный ли горит?* (М. Лермонтов); *Но **скоро** ль возвратится он с богатой данью?* (М. Лермонтов)»;

3) «вопросительные слова – вопросительные частицы, наречия, местоимения, например: *Не лучше **ли** тебе отстать от них самому?* (А. Пушкин); ***Неужели** нет на свете женщины, которой вы хотели оставить что-нибудь на память?* (М. Лермонтов); ***Откуда** зарево блестит?* (М. Лермонтов) [3, с. 69].

Чи малтан чăваш синтаксисĕн ыйтăвĕсене Ашмарин Н. И. хускатнă. Хăйĕн ĕçĕсенче вăл «предложени», «предложени членĕсем» ăнлавсене тишкерет, предложенире сăмахсем мĕнле йĕркеленни çинчен сăмах пуçарать [13].

Пĕрремĕш хут чăваш чĕлхинчи предложенисене ушкăнлас тĕлĕшпе Ф. Т. Тимофеев ĕçленĕ, «Грамматика чувашского языка» кĕнекере предложенисене виçĕ ушкăна уйăрнă: калуллă; кăшкăруллă; ыйтуллă.

Ф. Т. Тимофеев сăнанă тăрăх, чăваш чĕлхинчи ыйтуллă предложенисене вĕçĕнче сасса хăпартса каламалла [9, с. 168].

XX ĕмĕрĕн 30-мĕш çулĕсенчен пуçласа 70-мĕш çулчченех ыйтуллă предложенисемпе çыхăннă ыйтусене шкул учебникĕсенче тата методика пособийĕсенче çеç çутатса панă.

Н. И. Ашмаринпа Ф. Т. Тимофеев ĕçĕсене тăсаканĕ С. П. Горский пулнă. Вăл предложенисене каланин тĕллевне кура 4 ушкăна уйăрнă: калуллă; ыйтуллă; кăшкăруллă; хистевлĕ.

Ыйтуллă предложенисене хăйсене тата 3 ушкăна пайланă, пайăр ыйтуллисем; риторикăллă ыйтуллисем; хистевлĕ ыйтуллисем [5, с. 31].

Калаканĕ лартнă ыйтăва камăн та пулин хуравламалли предложенисене ***пайăр ыйтуллă*** предложенисем теççĕ. Вĕсем чĕлхере нумай тĕслĕхсемпе, вариантсемпе палăраççĕ: *Эсир выльăх апачĕ валли баланс туман-и?* (А. Ĕçхĕл); *Курăкĕ пулать-и вара ку çаранта?* (А. Ĕçхĕл); *Выльăхсем ăçта çÿреç вара?* (А. Ĕçхĕл).

Риторикăллă ыйтуллă предложенисенче çирĕплетсе каланине палăртакан риторикăллă ыйту тĕл пулать. Ун пек ыйту хуравланипе вĕçленмест. Ку ĕнтĕ кăмăл-туйăмпа каланине кăтартакан стилистика мелĕ пулса тăрать: *Сĕм-сĕм вăрман, сĕм вăрман, мĕншĕн хытă шавлатăн?* (К. Иванов); *Хирти сарă чечеке ăшă куçпа кам пăхмĕ?* (К. Иванов).

Пĕр-пĕр ĕçе тума сĕннине кăтартакан хистевлĕ ыйтуллă предложенисем те ыйтуллă интонаципе палăраççĕ, *Халĕ, анне, кайăпăр комбинат курма* (С. Шавли). Ку предложение калуллă интонаципе калама та пулать, анчах логика ударенийĕ *кайăпăр* сăмах çине ÿкни ăна ыйтуллă интонаципе каланине килĕшÿллĕ тăвать [5, с. 32].

XX ĕмĕрен 60-мĕш çулĕсенчен пуçласа синтаксиса тĕпчес ĕçе И. А. Андреев кÿленнĕ. Предложенисене тишкерес ĕçре унăн статйи «Каланин тĕллевне кура предложенисене ушкăнласси» палăруллă вырăн йышăнать. Хăйĕн ĕçĕнче вăл предложенисене ыйтуллă тата ыйтуллă маррисем çине уйăрса тĕслĕхсемпе çирĕплетнĕ. Туллинрех çак ыйтăва И. А. Андреев «Чăваш синтаксисĕн ыйтăвĕсем» икĕ томлă кĕнекере çутатса панă, вырăс тĕпчевçисем предложенисене ыйтуллисем тата ыйтуллă маррисем çине пайланине йышăннă.

XX ĕмĕр вĕçĕнче чăваш чĕлхинчи ыйтуллă предложенисемпе А. П. Долгова интересленме пуçланă: «Вопросительные предложения и средства выражения вопроса в чувашском языке» темăпа диссертаци хÿтĕленĕ. Ыйтуллă предложенисене вăл çапла ушкăнлать:

I. Хăйне ыйтуллă предложенисем (собственно-вопросительные):

1. Таса ыйтуллă предложенисем (чистовопросительные предложения),

а) пайăр ыйтуллă предложенисем (частновопросительные предложения),

ă) çирĕплетÿллĕ ыйтуллă предложенисем (удостоверительно-вопросительные),

б) дизъюнктивлă ыйтуллă предложенисем (дизъюнктивные вопросительные),

2. Модальлĕ ыйтуллă предложенисем:

а) сунăмлă ыйтуллă предложенисем (предположительно-вопросительные);

ă) Çирĕплетсе ыйтакан предложенисем (утвердительно-вопросительные)

II. Пайăр мар ыйтуллă предложенисем (несобственно-вопросительные предложения):

1. Пĕлтерӳллĕ ыйтуллă предложенисем (информирующие вопросительные предложения):

а) экспрессиллĕ ыйтуллă предложенисем (экспрессивные вопросительные);

ă) когнитивлă ыйтуллă предложенисем (когнитивные вопросительные);

б) шухăшлавлă ыйтусем (вопросы-разышления) [11].

Чăваш тата вырăс чĕлхисенчи ыйтуллă предложенисен уйрăмлăхĕсене çутатнă ĕçсем сахал мар, анчах та ыйтуллă предложенисене тĕпчекенсем пĕр-пĕрин шухăшĕсемпе туллин килĕшменни курăнать.

Литература

1. Ашмарин Н. И. Опыт исследования чувашского синтаксиса. Часть 2. − Симбирск, 1923. – 276 с.
2. Белошапкова, В. А. Современный русский язык: Учебник для филологических специальностей высших учебных заведений. – 4-е издание, стереотипное. – М.: ООО «Издательство «Альянс», 2011. – 928 с.
3. Валгина Н. С. Современный русский язык. Синтаксис. – М.: Высшая школа, 2003. – 416 с.
4. Востоков А. Х. Русская грамматика Александра Востокова, по начертанию его же сокращенной грамматики полнее изложенная. – СПб.: Тип. И. Глазунова, 1831. – 408 с.
5. Горский С. П. Чăваш чĕлхин грамматики. II пай. – Шупашкар: Чăв. гос. изд-ви, 1962. – 156 с.
6. Греч Н. И. Практическая русская грамматика. – 2-е издание, исправленное. – СПб.: Типография издателя, 1834.
7. Ломоносов М. В. Риторика. – СПб., 1748.
8. Пешковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1956. – 511 с.
9. Тимухха Хĕветĕрĕ (Ф. Т. Тимофеев). Чăваш чĕлхийĕн крамматикĕ. – Шупашкар: Чăв. гос. изд-ви, 1928. – 179 с.
10. http://lukashevichus.info/knigi/russk_gramm_sl_shvedova_2.pdf.
11. http://www.dissercat.com/content/voprositelnye-predlozheniya-i-sredstva-vyrazheniya-voprosa-v-chuvash skom-yazyke.

УДК 811.512.111´367.6

Н.О. Ильина, Т. В. Денисова

ЗВУКОПОДРАЖАТЕЛЬНЫЕ СЛОВА ЧУВАШСКОГО ЯЗЫКА: ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье раскрываются основные функциональные особенности звукоподражательных слов чувашского языка.

Ключевые слова: чувашский язык, звукоподражательное слово, роль в предложении, функциональный аспект.

N. O. Ilyina, T. V. Denisova

SOUND-EXCITING WORDS OF THE CHUVASH LANGUAGE, FUNCTIONAL ASPECT

Annotation. The article reveals the main functional features of the onomatopoeic words of the Chuvash language.

Keywords: Chuvash language, onomatopoeic word, role in the sentence, functional aspect.

ЧĂВАШ ЧĔЛХИНЧИ ЕВĔРЛЕВ СĂМАХĔСЕН ПУПЛЕВРИ ВЫРĂНĔ

Чăваш чĕлхи – пирĕн тăван чĕлхе. Унсăр эпир пĕр-пĕринпе хутшăнма пултараймастпăр. Чĕлхене пула çеç эпир шухăшлама, шухăша каласа пама, ыттисене пĕлтерме пултаратпăр. Урăхла каласан, чĕлхе пире хутшăнма, пĕр-пĕринпе çыхăну йĕркелеме май парать. Çав çыхăнăва йĕркелеме эпир тĕрлĕ мелпе усă куратпăр [1, с. 3]. Мелсем шутне чăваш чĕлхинчи тĕрлĕ пуплев пайĕнчи сăмахсем те кĕреççĕ: япала ячĕ, паллă ячĕ, хисеп ячĕ, местоимени, глагол, наречи, евĕрлев сăмахĕ, междомети тата пулăшу пуплев пайĕсем те. Унсăр пуçне хамăр шухăша, туйăма çырса, тĕрлĕ хусканусемпе усă курса палăртма, евĕрлеме пултаратпăр.

Кашни чĕлхерех тĕрлĕрен япаласем, çут çанталăкри пулăмсем, чĕр чунсем, машина таврашĕ т.ыт.те кăларакан сасăсемпе пĕр евĕрлĕ сасăсенчен тăракан сăмах нумай. Вĕсем чăваш чĕлхинче те пĕлтерĕшлĕ вырăн йышăнаççĕ.

Евĕрлев сăмахĕсен чĕлхе пĕлĕвĕнчи пĕлтерĕшне учăнăйсем чылай вăхăт тĕпченĕ, уçса пама тăрăшнă. Ăна çапла ăнлантараççĕ: çут çанталăкра пулса иртекен сас-чĕве, шăв-шава, тĕрлĕ сăнлăхпа хусканăва евĕрлесе кăтартакан пуплев пайне **евĕрлев сăмахĕ** теççĕ [1, с. 405]. Паянхи кун та чĕлхеçĕсем çак ăнлавпа усă кураççĕ.

Евĕрлев сăмахĕсем чăваш чĕлхинче йышлă, кулленхи калаçура та, илемлĕ литературăра та чылай тĕл пулаççĕ. Вĕсемпе пĕлсе усă курни пуплеве (калаçупа çырăва та) сăнарлă, илемлĕ тума пулăшать.

Тĕслĕхрен: *Çурма тĕттĕмре икĕ килĕпе пĕр харăс тӳп тӳп-тӳп!* ***лап-лап-лап!*** *тӳп-тӳп-тӳп!* ***лап-лап-лап!*** *тутараççĕ [3].* ***Лăстăр-лăстăр*** *кĕпи аркисем вăрăм, кашни ярса пусмассеренех* ***лăстăр-лăстăр-лăстăр*** *силленсе пыраççĕ [2].* ***Шăлтăр-шăлтăр-шăлтăр*** *илтĕнет каçхи сывлăшра урапа сасси.* ***Шăлтăр-шăлтăр-шăлтăр...*** *[3].*

Евĕрлев сăмахĕ – вĕçленмен, сăпатланман пуплев пайĕ [1, с. 407]. Предложенире евĕрлев сăмахĕсем çумне **-ах(-ех)** вăйлату аффиксĕ хутшăнма пултарать: *яшт – яштах, лăп – лăпах, лĕштĕр – лĕштĕрех.* Тĕслĕхсем, *Пуçĕнчен çапнă пек, Ивук* ***лĕштĕрех*** *çĕре ларать [2]. Яка Илле ури çине* ***яштах*** *сиксе тăрать те алăк патнелле ыткăнать [2]. Петĕрĕн те ыйхи* ***янках*** *уçăлса кайрĕ [3].*

Каланă чухне евĕрлев сăмахĕсене уйрăм интонаципе калаççĕ.

Хăш-пĕр евĕрлев сăмахĕсем япала ятне (*чакак, куккук*), наречие (*кал-кал, шалт, лăп, вăр-вар, йăлт*) тухнă.

Евĕрлев сăмахĕсем предложенире ытти сăмахсемпе çыхăнса уйрăм ыйтура тăраççĕ. Çавăнпа вĕсем предложени членĕсем пулма пултараççĕ. Евĕрлев сăмахĕ мĕнле член пуласси вăл мĕнле сăмахпа çыхăннинчен килет.

Пуринчен ытла евĕрлев сăмахĕсем предложенире мĕнлелĕх обстоятельстви пулаççĕ, ун пек чухне вĕсем глаголпа çыхăнаççĕ: *Яка Илле* ***шăкăр-шакăр*** *сиксе тăчĕ, – такки кăтăш пулнах-мĕн вăл, усал, – Ивук çине ыйхăллă куçĕпе пăхрĕ [2]. Хĕр ун çине пăхрĕ те аллисене* ***шалтăрах*** *усса тӳрленсе тăчĕ [2].*

Виçепе степень обстоятельстви пулнă чух евĕрлев сăмахĕсем паллă ятне ăнлантараççĕ, *Каллех ĕмĕт пек пĕрре тĕтре ăшĕнче çухалса курăнмиех пулакан, тепре ирĕке тухса* ***ярт*** *уççăн палăрса выртакан вĕçсĕр çул [3]. Тӳпе* ***янкăр*** *таса [2].*

Определени пулнă чух евĕрлев сăмахĕсем япалана сăнлăхĕ е сасси тăрăх ăнлантарса параççĕ: ***Шакăр*** *шăмă вăл [3]. Халиччен çуратса курман Наçтук хĕр пĕвне те, сăнне те çухатман; унăн тулли хĕрлĕ питĕнче пĕр пĕркеленчĕк те курăнмасть; тулса çитеймен пилĕкне,* ***тăпăл-тăпăл*** *кăкăрĕсене хăмăр свитер илемлĕн, çăт тытса тăрать [2].*

Сказуемăй пулакан евĕрлев сăмахĕсем пулăшу сăмахĕсĕрех тăма пултараççĕ: *Ачи çинçешке, вăрăм, темле* ***йăнкăл-янкăл*** *[2]. Чĕлхи калаçма çаврăнăçуллă, алли-ури ĕçре* ***вăр-вар*** *[2].*

Евĕрлев сăмахĕсем пĕлтерĕшĕ тĕлĕшĕнчен икĕ тĕрлĕ пулаççĕ: пĕрисем çут çанталăкри тĕрлĕ сас-чĕве, шăв-шава, теприсем куçа курăнман тĕрлĕ сăнлăха евĕрлесе кăтартаççĕ [1, с. 407].

Пĕрремĕш ушкăна çут çанталăкра илтĕнекен тĕрлĕ сас-чĕве этем мĕнле илтет, çавăн пекрех евĕрлесе калакан сăмахсем кĕреççĕ. Паллах, сас-чĕве евĕрлесси епле кирлĕ апла мар, çирĕп йĕркепе пулса пырать.

Çут çанталăкра чĕрĕ япаласем (чĕр чун тĕнчи) те, чĕрĕ мар япаласем те сас-чӳ кăлараççĕ, вĕсене кашнинех хамăр чĕлхери сасăсен пĕрлешĕвĕпе (сăмах туса) евĕрлесе кăтартма пулать:

а) **этем сассине** (кулнине, макăрнине, кăшкăрнине, калаçнине, сывланине, ӳсĕрнине т.ыт.те): *ха-ха-ха, лăх-лăх-лăх, хăр-хăр, ăххăм-ăххăм, хаш.* Тĕслĕхрен, кулнине *Çамрăксем* ***кĕр****! кулса яраççĕ [2];* ӳсĕрнине *Вăл – чирлĕ, тăтăшах* ***кхĕм! кхĕм!*** *туса ӳсĕркелесе илет, аллипе кăкăрне тытать [3];*

ă) **кайăк-кĕшĕк кăларакан сас-чĕве:** *нарт-нарт* (кăвакал сассине), *чĕвĕл-чĕвĕл* (чĕкеç сассине), *чи-чи* (кăсăя сассине), *ши* (шăнкăрч сассине), *ку-ку* (куккук сассине), *пĕт-пĕлтĕк* (путене сассине). Тĕслĕхсем, ***Чĕвик! Чĕвик!*** *илтĕнет тăтăшах сывлăшра эреветлĕн [2];*

б) **выльăх-чĕрлĕх кăларакан сасса:** *мăр-мăр-мăр* (кушак мăрлатнине), *му-ук* (ĕне мĕкĕрнине), *ме-ке-кек* (качака макăрнине), *хам-хам-хам* (йытă вĕрнине), *и-хо-хо* (лаша кĕçеннине) т.ыт.те. Тĕслĕхсем, *Çак вăхăтра вите кĕтессинчен тепĕр кашкăрĕ тухрĕ те* ***р-р-р!*** *тесе сас пачĕ [2];*

в) **хурт-кăпшанкă кăларакан сас-чĕве:** *нăй-нăй-нăй, сĕр-р, чаш-чаш, чăш-чăш* т.ыт.те. Тĕслĕхрен, ***Сĕр-сĕр*** *сĕрлеççĕ сăпсасем [2];*

г) **чĕрĕ мар япаласем кăларакан сасса**: *вăш-вăш, вăш-ваш* (çил вĕрни), *шăнкăр-шăнкăр* (шыв юхни), *чĕрик-чĕрик* (алăк уçăлни), *каш-каш-каш* (йывăçсем кашлани) т.ыт.те. Тĕслĕхсем, *Çын ури сассине илтнипех* ***хăрт-харт*** *тăваççĕ те вăрманалла тапса сикеççĕ — йытăпа хăваласа çитеймĕн [3].*

Иккĕмĕш ушкăна çут çанталăкри куçа курăнакан сăнлăха (çутта, тĕрлĕ хусканăва, куçăма т.ыт.те) сасăсен пĕрлĕхĕпе евĕрлесе кăтартакан сăмахсем кĕреççĕ. Тĕрĕсрех каласан, кун йышши сăмахсенче, пĕрремĕш ушкăнрипе танлаштарсан, евĕрлени çукпа пĕрех, вĕсем куçа мĕн курăннине сăнарлă кăтартса паракан сăмахсем çеç пулса тăраççĕ. Тĕслĕхсем, *Каллех ĕмĕт пек пĕрре тĕтре ăшĕнче çухалса курăнмиех пулакан, тепре ирĕке тухса* ***ярт*** *уççăн палăрса выртакан вĕçсĕр çул [3]. Сана паян чи малтан курсанах, ах, ан кул эсĕ манран... ман чĕре, — хам та пĕлместĕп мĕншĕн апла пулнине, –* ***кăрт*** *сиксе илчĕ... [3].*

Çапла вара, евĕрлев сăмахĕсем предложенире ытти сăмахсемпе çыхăнса уйрăм ыйтура тăраççĕ, предложени членĕ пулаççĕ. Хайлавсенче евĕрлев сăмахĕсемпе тухăçлă усă курни вĕсен чĕлхине сăнарлă та илемлĕ тума пулăшать.

Литература

1. Сергеев Л. П. Чăваш чĕлхи. – Шупашкар: Чăваш кĕнеке изд-ви, 2012. – 431 с.
2. Уяр Ф. Е. Шурча таврашĕнче. Историллĕ роман. 1-мĕш кĕнеке. – Шупашкар: Чăваш АССР государство изд-ви, 1952. – 244 с.
3. http://ru.chuvash.org/lib/haylav/90.htm.

УДК 821.161.09

М. М. Киргизова

ПРИРОДА КОМИЧЕСКОГО В ПОСТМОДЕРНИСТСКОМ АНЕКДОТЕ

Аннотация. Статья посвящена основным средствам создания комического эффекта. Рассматриваются характерные особенности постмодернистского анекдота. Значительное внимание в статье уделяется анализу анекдотов.

Ключевые слова: постмодернизм, анекдот, комический эффект, каламбур, интертекст.

M. M. Kirgizova

THE NATURE OF THE COMIC IN A POSTMODERNIST ANECDOT

Annotation. The article is devoted tomeans of creating a comic effect.It is dealt with salient features of a postmodernist anecdote. Much attention is given to anecdotes analysis.

Keywords: postmodernism, anecdote, comic effect, pun, intertext.

Изучением анекдота занимались А. Д. Голобородько, Л. И. Гришаева, В. И. Карасик, Е. Курганов, Э. Лендваи, В. В. Налимов, К. Ф. Седов, Е. Я. Шмелева, А. Д. Шмелев. Проблемой классификации языковых средств создания комического эффекта занимались русские и зарубежные ученые, В. В. Виноградов, Л. М. Васильев, М. А. Панина, И. В. Цикушева, Д. Кристэл, Д. Чьяро.

Анекдот – «наиболее витальный жанр городского устного народного творчества, представляющий собой мини-новеллу юмористического характера» [5, с. 30]. «Высокая продуктивность и характер его (анекдота) бытования позволяет рассматривать анекдот как активно функционирующий в социокультурном пространстве речевой жанр, отражающий специфику восприятия массовым сознанием наиболее актуальных событий общественной жизни» [2, с. 6]. Речевые жанры – это «относительно устойчивые типы высказываний, объединенные тематическим содержанием, языковым стилем и композицией» [4, с. 36].

Постмодернизм как одно из ведущих направлений современной литературы опирается на принципы интертекстуальности, игры и иронии. Таким образом, постмодернистский анекдот строится с помощью приема подчеркнуто игрового отождествления индивидов, локализованных в различных возможных мирах.

И. В. Цикушева выделяет следующие уровни создания комического: фонетический, лексико-семантический, стилистико-грамматический [6, с. 1]. К фонетическим средствам относятся ономатопея (звукоподражание), спунеризм (фонетическая перестановка на уровне сочетания слов), метатеза (фонетическая перестановка на уровне слова), аллитерация (повторение одинаковых или однородных согласных звуков). Комическими свойствами на лексико-семантическом уровне обладают алогизм, гипербола, окказионализм, каламбур, парафраз, пародия. Комическое на стилистико-грамматическом уровне создается путем нарушения грамматических норм.

Приведем примеры использования языковых средств создания комического эффекта на лексико-семантическом уровне. Широко распространены анекдоты, основанные на гиперболе как чрезмерном преувеличении.

Учительница литературы так давно работает в школе, что многие думали, что Пушкин на дуэли стрелялся именно за нее [3].

Здесь гипербола создается за счет связи времени работы учительницы в школе (*так давно)* и времени дуэли Пушкина.

– *Василий Иванович, а как Вы к Бабелю относитесь?*

– *Ну, это смотря какая бабель...*[3].

В анекдоте представлена игра слов, основанная на переходе имени собственного в нарицательное и изменении значения слова. Каламбур, под которым понимается столкновение омонимов и значений многозначного слова, обладает большим потенциалом создания комического эффекта.

Характерной особенностью бытования анекдотов в народе является наличие сюжетных циклов, стержневым элементом которых является система персонажей. Например, неизменными героями анекдотического творчества становятся Штирлиц, Чапаев и Петька, Винни Пух и Пятачок, Крокодил Гена и Чебурашка. В постмодернистском пространстве эти имена приобретают новое звучание: в рамках одного анекдо-

тического произведения происходит игровое «отождествление индивидов, реально локализованных в различных пространственно-временных мирах» [5, с. 31].

Известен целый ряд анекдотов, в которых наблюдается постмодернистский прием совмещения объектов, присущих разным временам и мирам:

– Василий Иваныч! А смартфон – какой он?..– Уууу, Петька, он умный! Прямо как Фурманов... Только ему еще и в харю пальцем тыкать можно [3].

Здесь наблюдается соприкосновение периода революции и современной действительности, исторические лица осваивают достижения техники. Кроме того, комический эффект создается за счет сближения человека (Фурманов) с техникой (смартфон), результатом такого сравнения является одно лишь различие (Смартфону *еще и в харю пальцем тыкать можно*).

Василий Иванович, от белых аэроплан прилетел, разведывательный, сейчас фотографировать будет!

– Не, Петька, не пойду я фотографироваться на этот раз. Не верю я белякам, они с прошлого раза фотки на сайт так и не выложили» [3].

Классический сюжет противостояния белых и красных получает новые возможности развития благодаря достижениям науки и техники.

Билл Гейтс и Штирлиц наблюдают за тем, как фашисты жгут книги.

– Цензура, – с грустью подумал Штирлиц.

– Борются с пиратством, – радуется Билли [3].

В этом анекдоте представлены две точки зрения на сжигание книг, которые отражают актуальные проблемы времени Штирлица и Билла Гейтса. Наличие контраста *с грустью подумал Штирлиц и радуется Билли* говорит также о переосмыслении понятий сжигания книг как результата отсутствия свободы, регулируемой цензурой, и как результата свободы, приведшей к появлению вопросов защиты авторских прав.

Чапаев с Петькой идут по Цюриху, а навстречу негр.

– Кто это? – спрашивает Чапаев.

– Не узнаешь, Василий Иваныч? Солженицын!

– Надо же, Петька, как очернили человека! [3].

Здесь наблюдается игра культурно-историческими смыслами, основанная на сближении времени революции, репрессий и эмиграции. Кроме того, интересным является пространство, обозначенное в анекдоте (Цюрих), нехарактерное для Чапаева и Петьки. Помимо смешения эпох, в данном анекдоте наблюдается такое лексико-семантическое средство создания комического эффекта, как гипербола. Переносное значение глагола *очернили* – оклеветали – заменяется значением покрыть черной краской и усиливается образом негра.

Петька и Василий Иванович идут по одной из многочисленных улиц Токио. Видят объявление: «Школа карате».

– Ну что, Петя, зайдем?

– Нет, Василий Иванович, там я уже был, бьют, как долбней.

Василий Иванович пошел один. Слышны крики, стоны, вопли. Через 15 минут Чапаев выходит и вытирает пот:

– Карате, карате, только один шустрый попался, еле шашкой достал… [3].

Путешествуя в мире анекдотов, образы Ивана Васильевича и Петьки достигают Токио и «Школы карате».

Пошел Герасим топить Муму, посадил в лодку, заплыл подальше, привязал камень на шею, кинул в воду и уплыл. Муму из последних сил выплывает, одной лапкой камень придерживает, остальными гребет. Вдруг навстречу дед Мазай плывет, зайцев собирает. Ну ему все равно кого спасать, зайцев или собак. Он Муму вытащил, в лодку посадил, она отдышалась и говорит,

– Фу-у… еще бы немного и утонула бы…

Мазай (в ужасе): – А-а-а! Говорящая собака!

Муму (в ужасе): – А-а-а! Говорящий мужик! [3].

Тексты, созданные авторами предыдущих эпох, являются для постмодернистов материалом создания нового. По этой причине в одном произведении постмодернизма можно увидеть много других текстов. В данном анекдоте органично переплетаются художественные миры произведений И. С. Тургенева «Муму» и Н. А. Некрасова «Дедушка Мазай и зайцы».

Послал Василий Иванович Петьку учиться на художника. Через год Петька приезжает. Василий Иванович его спрашивает:

– Привез ли какую-нибудь картину?

– Да.

– Покажи.

Петька достает черный лист бумаги. Чапаев его спрашивает:

– Как называется?

– *Негры ночью воруют уголь!* [3].

Комический эффект создается с помощью интертекстуальной связи с «Черным квадратом» К. Малевича, переосмысления его значения.

Таким образом, в современном культурном мире образы Василия Ивановича и Штирлица приобретают вневременной характер, сохраняя ключевые особенности своей эпохи и ключевые особенности своего характера, они способны путешествовать во времени и пространстве, придавая иное звучание тем или иным ситуациям и явлениям. Такое сближение объектов разных пространственно-временных пластов является характерной чертой постмодернистского анекдота.

Литература

1. Абдуллина Н. З. Феноменологическая характеристика анекдота как типа текста / Н. З. Абдуллина // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2008. – № 2 (10). – С. 87–97.
2. Абильдинова Ж. Б. Жанровая специфика анекдота / Ж. Б. Абильдинова // Вестник ЧелГУ. – 2010. – № 21. – С. 5–9.
3. Анекдоты из России: [Электронный ресурс] URL: https://www.anekdot.ru / (Дата обращения: 02.11.2019).
4. Петренко М. С. Статус анекдота как речевого жанра // Речевая деятельность. Текст: межвуз. сб. науч. тр. – Таганрог : Изд-во ТГПИ, 2002. – С. 172–175.
5. Постмодернизм. Энциклопедия /А. А. Грицанов. – Минск: Интерпрессервис; Книжный Дом, 2001.– 1040 с.
6. Цикушева И. В. Лингвистические средства создания комического эффекта в сказках // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. – 2008. – № 10. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/lingvisticheskie-sredstva-sozdaniya-komicheskogo-effekta-v-skazkah (дата обращения: 03.11.2019).

УДК 81-119

Е. О. Котова

ПРОБЛЕМА ИНОЯЗЫЧНЫХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В РУССКОЯЗЫЧНЫХ ЛОНГРИДАХ: ЛИНГВОЭКОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье приводится анализ текстов, написанных в жанре «лонгрид», в рамках лингвоэкологической модели «язык – язык». Особое внимание уделено проблеме иноязычных заимствований в русскоязычных лонгридах.

Ключевые слова: лонгрид, лингвоэкология, лингвоэкологический анализ, заимствования.

E.O. Kotova

THE PROBLEM OF FOREIGN BORROWINGS IN RUSSIAN-LANGUAGE LONGREADS: LINGUOECOLOGICAL ASPECT

Annotation. The article provides an analysis of texts that are written in the genre of “longread within the framework of the linguoecological model "a language –a language". Particular attention is paid to the problem of foreign-language borrowing in Russian-language longreads.

Keywords:longread, linguoecology, linguoecological analysis, borrowings.

Последние десятилетия охарактеризовались все большим появлением в сфере науки различных дисциплин и направлений, либо сужающих предмет и объект исследования более широкой области знания, либо интегрирующих в себе сразу несколько научных дисциплин. Последнее связано с тем, что использование наработок различных сфер знаний приводит ученых к интересным открытиям, возникающим в результате взаимного обогащения наук. В лингвистике такими смежными направлениями стали психолингвистика, социолингвистика, компьютерная лингвистика, топонимика, антропонимика и др.

Во второй половине XX века произошло значительное расширение сферы внимания экологии. Изначально она возникла в качестве науки, изучающей взаимоотношения человека, животных, растений и микроорганизмов между собой и с окружающей средой. Ученые придерживаются точки зрения, что в сферу окружающего нас мира также следует включать и наш язык, являющийся средой обитания социума, который использует его в качестве одного из своих кодов для хранения и передачи экологического и биосоциального опыта.

Лингвоэкология (эколингвистика) – одно из новых и быстроразвивающихся направлений лингвистической науки, которое пытается связать идеи гармоничного существования природы и языка

[13, с. 890]. Сам термин «эколингвистика» был введен современным французским лингвистом, востоковедом, специалистом по арабскому и африканским языкам К. Ажежем в 1985 г. Лингвоэкология (эколингвистика) как новое научное направление в изучении языковой сферы обитания человека и общества формируется на выявлении законов, принципов и правил, общих как для экологии, так и для развития языка, и исследует роль языка при возможном решении проблем окружающей среды [5, с. 42]. По мнению лингвиста Н. Н. Кислицыной, высказанному ей в статье «Эколингвистика – новое направление в языкознании», данная дисциплина сформировалась «на стыке социального (соотношение социальных и языковых структур в процессе развития мышления на разных ступенях этногенеза), психологического (проблемы речевого воздействия) и философского (проявление в языке предельно общих свойств и закономерностей развития общества и познания) направлений в лингвистике)» [10]. Она тесно связана с языкознанием, социолингвистикой, психолингвистикой, этнолингвистикой, герменевтикой, экологией, биологией, культурологией, этикой, педагогикой, методикой языка и культурой речи. Лингвист Е. В. Иванова считает, что выделение лингвоэкологии в отдельную отрасль языкознания было бы неоправданным, т. к. «предмет её исследования определяется не специфической стороной исследования языка, а совокупностью методов различных лингвистических дисциплин, направленных на системное изучение языковых процессов для решения актуальных задач, часто выходящих за рамки классической лингвистики» [4].

Основной целью современных лингвоэкологических исследований является изучение способов взаимодействия между языком, человеком как языковой личностью и окружающей его средой, исследование многочисленных факторов, влияющих на развитие языка, и последствий этого воздействия, что особенно актуально в рамках виртуальной массовой коммуникации. Последнее объясняется той ролью, которую играют электронные средства массовой коммуникации в обществе, делая информацию доступной для неограниченного круга людей.

Модель «язык – язык» позволяет выявить основные лингвоэкологические проблемы взаимодействия языков. Лингвоэкологи рассматривают языки в зависимости от направленности их взаимодействия в интерлингвальном, интралингвальном или транслингвальном аспекте.

Интерлингвальный аспект лингвоэкологии исследует проблему исчезновения языков и уменьшения лингвистического разнообразия в мире. Каждый язык в мире является хранителем определенной исторической и культурной памяти народа, для которого он являлся средством коммуникации. Гибель языка, по мнению философов А. М. Пятигорского и М. К. Мамардашвили, происходит «под влиянием новых средств аккумуляции, закрепления, передачи и потребления естественного языка» [12, с. 190].

Интралингвальный аспект связан с культурой речи, стилистикой и риторикой. Исследуя нарушения коммуникативных свойств речи, лингвоэкологи стремятся ослабить негативные тенденции в использовании языка и предотвратить регресс его выразительных ресурсов.

Транслингвальный подход основан на изучении использования единиц, средств и реалий одного языка и культуры в контексте других языков и национальных культур в художественной литературе, фольклоре, публицистике, а также в массовой культуре. Особое внимание последователи этого подхода уделяют проблеме иноязычности, которая может приводить как к засорению языка-реципиента, так и к искажению языка-донора [15].

Иноязычность представляет собой систему разноуровневых средств выражения. В это понятие включаются:

1) иноязычные слова;

2) иноязычные строительные элементы словообразования;

3) иноязычное написание [3, с. 59].

Первые два явления лингвист Л. П. Крысин объединил общим термином «интернационализация»: «В самом процессе лексического заимствования следует отметить тенденцию к интернационализации как словаря, так и способов образования слов» [11, с. 172].

Иноязычное написание слов может выражаться в текстах двояко. Они могут быть приведены в русском тексте в оригинальном написании: *коллекция prêt-a-porter, выставка hautecouture*. В. Н. Шапошников назвал это явление «усилением варваризмов» [16, с. 109]. Также получило распространение образование «слов-кентавров», одна из основ которого – русская или русифицированная, а вторая написана латиницей: *web-сайт, web-служба, web-разработка, e-mail-адрес, e-почта, www-сервер, www-страница, ISQ-сервер, VIP-обслуживание, TV-программа* [11, с. 172].

Основной пласт заимствований в современном русском языке занимают англицизмы и американизмы. Следует отметить, что процесс активизации употребления лексики, пришедшей из английского языка и его американизированного варианта, является общемировой тенденцией, характерной для многих языков. Она усилилась после закрепления статуса английского языка в качестве языка международного общения, а глобализационные процессы укрепили его позиции, сделав его доминантным в самых разных сферах мировой общественно-политической, экономической, научной и культурной жизни. Речь носителей многих языков мира наполняется англицизмами и американизмами, что, по мнению лингвоэкологов, неуклонно разрушает языки мира. Так, широкое распространение английского языка на территории пост-

советского пространства средствами массовой культуры и СМИ оказало значительное негативное влияние на использование и развитие русского языка на территории стран СНГ [14, с. 109–110].

В настоящем исследовании предлагается рассмотреть получивший распространение в современных электронных медиа жанр «лонгрид» в рамках лингвоэкологической модели «язык – язык».

Лонгрид (англ. longread; long read – букв. «долгое чтение») – это особый жанр электронных медиа, для которого характерно большое количество текста, разбитого на блоки и содержащего детальный обзор на заданную тему, и наличие мультимедийных материалов, фотографий, аудио- и видеозаписей, инфографики и др. Его можно читать только с электронных носителей, что является его характерным признаком. Данный жанр помогает читателю преодолеть «информационный шум» и полностью погрузиться в тему [2].

Проведя лингвоэкологический мониторинг русскоязычных лонгридов, мы отметили, что в них встречаются все три типа иноязычных заимствований. Большая часть из них представляет собой интернациональную (*дизайнер, бренд*), стилистически нейтральную (*ресепшионист, пресс-релиз, ритейл*), безэквивалентную (*виджет, онлайн*) лексику.

Наиболее часто в тексте употребляются англоязычные заимствования, адаптированные к системе русского языка. Следует отметить, что адаптация заимствованных слов в фонетической системе языка-реципиента является непременным условием существования в нем иноязычий, в то время как адаптация заимствований в графической, грамматической, лексической и словообразовательной системах русского языка может иметь факультативный характер. На периферии языковой ассимиляции находятся графически не освоенные англицизмы, имеющие варианты написания (*лаптоп – лэптоп*), морфологически несклоняемые существительные (*зомби*) и прилагательные (*онлайн*), а также экзотизмы (*коп*) [1].

Чаще всего в исследуемых текстах отмечались англоязычные заимствования из сфер:

а) культуры: *перфоманс, инсталляция, арт-проект, рэпер, хип-хопер, экшн, поп-арт, пост-рок;*

б) информационных технологий: *браузер, контент, аккаунт, консоль, блогер, скриншот, аватар, комменты;*

в) экономики: *ритейл, мерчендайзер, лизинг;*

г) бизнеса: *аутсорсинг, фриланс, промоушн, аккаунт-менеджер, краудфайндинг, девелопер;*

д) спорта: *трансфер, кăрлинг, фитнес;*

е) моды: *дресс-код, худи, принт, сникер-коммьюнити, байер.*

Довольно часто в текстах лонгридов встречаются и слова с иноязычными словообразовательными формантами. Это могут быть:

а) префиксы: пост- *(постолимпийский, постсоветский, посттравматический),* анти- *(антигерой, антинаучный, антироссийский, антивещество),* гипер- *(гиперактивный, гиперчувствительность),* супер- *(суперуспешный, суперзвезда),* экс- *(экс-глава, экс-супруга);*

б) префиксоиды: арт- *(арт-гостиная, арт-школа),* веб- *(веб-обозреватель, веб-страница),* видео- *(видеосъемка, видеоурок),* теле- *(телепрограмма, телеведущий);*

в) аффиксы: -ист *(японист, путчист, пофигист)*, -изм *(исламизм, путинизм, историзм)*,

г) аффиксоиды: -лог, -логия *(диетолог, демонология)*, фоб-, фобия *(русофоб, русофобия)*, -графия *(квартирография)*.

Также в исследуемых текстах используются английские слова в их оригинальном написании *(part-time кассир, afterparty, одна из моих signature, режим hot-fix, раздел FAQ)*, а также сложные слова с различным графическим оформлением основ: *www-страница, online-режим, web-аналитика, GET-запрос, luxury-бренд*.

С точки зрения лингвоэкологии, такое активное использование англоязычных заимствований не может не вызывать тревоги, так как оно является отображением явной экспансии английского языка, стремящегося занять доминантное положение среди других языков, вытесняя их из различных сфер употребления. Использование в качестве linguafranca придает ему более «элитный» статус, и носители других языков начинают воспринимать их как «менее престижные».

Также необходимо отметить тот факт, что использование иноязычных заимствований и слов, не имеющих общеупотребительный характер, без пояснений приводит к психологическому дискомфорту читателя текста. Приведем несколько примеров использования узкоспециальной иноязычной лексики в текстах лонгридов.

«Одна из моих signature в данный момент – это пляжные платья и кафтаны, прозрачные, но оставляющие место для фантазии» [6].

Английское слово signature может переводиться как «подпись», «роспись» или «ключ». Герой лонгрида употребляет его сленговое значение как «чего-то уникального, отображающего фирменный стиль». Читатели, не владеющие английским языком на высоком уровне, столкнутся с непониманием значения данного слова и всего предложения в целом.

«Но этот подход работает на благо и клиентов, и нас – то самое win-win» [9].

Существительное «win-win» означает «беспроигрышный и взаимовыгодный результат для обеих сторон».

«Понравились моя коллекция из Sadu и байерам в Нью-Йорке, так что надеюсь в скором времени

объявить обо всех новых проектах официально» [6].

Термин «байер» относится к узкоспециальной лексике сферы моды и означает профессионального закупщика, в обязанности которого входит «формирование ассортимента продукции, предназначенной для конкретного типа потребителей и находящейся в пределах определенного ценового диапазона» [17].

«Меня очень поддерживала Ира, она как вторая доула – была рядом, когда было нужно, "успокаивала своим спокойствием", если можно так сказать» [7].

Слово «доула» происходит от древнегреческого языка и переводится как «рабыня», но в современном мире оно означает помощницу при родах, оказывающую роженице практическую, информационную и психологическую поддержку.

В то же время прямой перевод понятия или комментарий к нему способен облегчить восприятие текста:

«Идею «internship», или стажировок, я почерпнула из интервью Александра Маккуина, напечатанного в русском Vogue» [6].

«Стоимость заказов она не раскрывает, ссылаясь на NDA (договор о неразглашении – Inc.)» [8].

Стоит обратить внимание на необходимость последовательного написания автором иноязычных имен и названий или кириллическим, или латинским алфавитом. Одновременное употребление сразу двух алфавитных систем и выборочной транслитерации приводит к неудобочитаемости текста:

«Лондон дал миру талантливейшего Джона Гальяно, который тогда был креативным директором дома Dior, моего кумира Александра Маккуина, лучших в мире модных журналистов – легендарных Suzie Menkes, Tim Blanks, Sarah Mower и мою любимую Susannah Frankel. Даже главный редактор американского Vogue – всемогущая Анна Винтур – из Лондона» [6].

Таким образом, можно заключить, что активное употребление англоязычных слов и заимствований в текстах лонгридов служит своеобразным маркером, создающим оппозицию «свой – чужой» между автором лонгрида и его читателем. Использование автором иноязычных элементов и необходимость их адаптации читателем может привести к непониманию между носителями разных культур, создавая определенные негативные последствия, читатель сталкивается с психо-когнитивной ситуацией, в которой его собственный языковой и культурный образ действий сталкивается с англо-американским. В этом случае понимание текста происходит на поверхностном, а не на глубинном уровне.

Литература

1. Ваганова Н. В. Современные заимствования из английского языка: семантико-словообразовательный аспект: На материале англицизмов конца XX–начала XXI в. в современном русском языке: автореф. дис. … канд. филол. наук. – [Электронный ресурс] / Н. В. Ваганова. – Н. Новгород, 2005. – URL: http://cheloveknauka.com/sovremennye-zaimstvovaniya-iz-angliyskogo-yazyka-semantiko-slovoobrazovatelnyy-aspekt (дата обращения: 29.10.2019).
2. Запускалов А. Я так люблю, когда большой. Лонгрид, пожалуйста! Могут ли длинные тексты стать основной формой для СМИ в будущем? [Электронный ресурс] / А. Запускалов // HungryShark, 2013. − URL: http://hungryshark.ru/articles/ya-tak-lyublyu-kogda-bolshoy (дата обращения: 29.10.2019).
3. Земская Е. А. Язык как деятельность. Морфема. Слово. Речь. / Е. А. Земская. − М.: Языки славянской культуры, 2004. – 668 с.
4. Иванова Е. В. Экологическое сознание и эколингвистика [Электронный ресурс] / Е. В. Иванова // Вестник ЧГПУ, 2012. – № 7. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ekologicheskoe-soznanie-i-ekolingvistika/ (дата обращения: 29.10.2019).
5. Иванова Е. В. Цели, задачи и проблемы эколингвистики. / Е. В. Иванова // Прагматический аспект коммуникативной лингвистики и стилистики: сборник научных трудов / Отв. ред. Н. Б. Попова. – Ч.: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2007. – С. 41–47.
6. Из журналиста в дизайнеры [Электронный ресурс] // TellaStory. – URL: https://tellastory.ru/fashion_designer_in_dubai (дата обращения: 29.10.2019).
7. Ирина Осташкова: Рождение ребёнка – это фотоистория про любовь [Электронный ресурс] // TellaStory. – URL: https://tellastory.ru/photorodov (дата обращения: 29.10.2019).
8. Исследование: как устроен бизнес Артемия Лебедева [Электронный ресурс] // Inc.Russia. – URL: https://incrussia.ru/tema/ (дата обращения: 29.10.2019).
9. Как мы выросли из большого агентства в маленькое [Электронный ресурс] // VC.RU. – URL: https://vc.ru/29063-kak-my-vyrosli-iz-bolshogo-agentstva-v-malenkoe (дата обращения: 29.10.2019).
10. Кислицына Н. Н. Эколингвистика – новое направление в языкознании [Электронный ресурс] / Н. Н. Кислицына. – URL: http://www.nbuv.gov.ua (дата обращения: 29.10.2019).
11. Крысин Л. П. Лексическое заимствование и калькирование / Л. П. Крысин // Современный русский язык: Активные процессы на рубеже XX–XXI веков. – М.: Языки славянских культур, 2008. – С. 166–184.
12. Мамардашвили М. К., Пятигорский А. М. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символике и языке / М. К. Мамардашвили, А. М. Пятигорский. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. – 224 с.

13. Нурушева Д. А. Эколингвистика как раздел языкознания / Д. А. Нурушева // Фундаментальные исследования, 2014. – № 5–4. – С. 890–893.

14. Потеряхина И. Н. Лингвоэкологические характеристики англоязычной виртуальной корпоративной коммуникации: автореф. дис. … канд. филол. наук / И. Н. Потеряхина. – Пятигорск, 2015. – 185 с.

15. Потеряхина И. Н. Экологические проблемы языка в современной лингвистике, языкознании [Электронный ресурс] / И. Н. Потеряхина. – НОП /ДиПО, 2014. – URL: http://www. nop-dipo.ru/ru/node/346 (дата обращения: 29.10.2019).

16. Шапошников В. Н. Русская речь 1990-х: Современная Россия в языковом отображении / В. Н. Шапошников. – М.: Ком Книга, 2006. – 288 с.

17. Энциклопедия маркетинга [Электронный ресурс] / Интернет-проект «Энциклопедия маркетинга», 2009. – URL: http://www.marketing.spb.ru/lib-special/branch/fashion_buyer.html (дата обращения: 29.10.2019).

УДК 373.5.016,811.161.1’373.42

А. А. Кузьмина, Т. Н. Юркина

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИЗУЧЕНИЮ ПАРОНИМОВ В ШКОЛЕ

Аннотация. в статье приведен анализ изучения паронимов в школе, рассмотрено место паронимов в КИМах ЕГЭ по русскому языку и даны методические рекомендации по изучению данной темы.

Ключевые слова: паронимы, паронимия, речевые ошибки.

A. A. Kuzmina, T. N. Yurkina

METHODICAL RECOMMENDATION ON THE STUDY OF PARONYMS IN SCHOOL

Annotation.the article analyzes the study of paronyms in school, considers the place of paronyms in the exam Results in the Russian language and gives methodological recommendations for the study of this topic.

Keywords: paronyms, paronymy, speech errors.

Использование паронимов в речи является актуальной проблемой современности. Неумение разграничивать, различать паронимы – это признак недостаточного овладения человеком литературным языком, признак речевой безграмотности.

Исследования показывают, что процент случаев смешения паронимов достаточно высок, он равен восьми в пятом–девятом классах, максимально увеличиваясь в шестом классе до девятнадцати процентов (к общему количеству речевых ошибок и недочетов). Подобная ошибка встречается чаще, чем, например, употребление слова в несвойственном ему значении (6%), бедность и однообразие синтаксических конструкций (3%), неудачный выбор предлога (5%) [2].

Итак, паронимы – это явление лексики, которое представляет особую трудность для школьников. Поэтому это языковое явление нуждается в особом осмыслении. Важно помочь учащимся выработать навыки работы с паронимами, научить грамотно использовать паронимы в речи. Изучение паронимов поможет детям не только избежать речевых ошибок, но и обогатить свой словарный запас, сделать речь более выразительной.

Говоря об изучении паронимов в школе, можем отметить следующее: паронимы как компонент лексической системы языка должны изучаться при освоении раздела «Лексика» и находиться в соответствующей части учебника.

Проанализировав основные линейки учебников с 5 по 9 класс, можно сделать следующие выводы:

– основное изучение лексики происходит в 5–6 классе, ученики знакомятся с такими языковыми явлениями, как синонимия, антонимия, омонимия. Также изучаются однозначные и многозначные слова, прямое и переносное значение слов, архаизмы, неологизмы, профессионализмы, диалектизмы, ограниченная лексика, фразеология.

– с 7 по 9 класс уже нет специального изучения лексики, происходит лишь повторение изученного раннее (в 5–6 классах).

– в учебниках не представлена теоретическая информация о паронимах, нет заданий на их изучение, правильное использование в речи, нет специального словаря паронимов в конце учебника. Поэтому учащиеся могут познакомиться с этим языковым явлением в том случае, если учитель организует специальную работу по изучению паронимов.

Таким образом, опираясь только на содержание учебников, ученики не смогут выработать навыки работы с паронимами, правильного употребления их в речи. Изучая паронимы, обязательно нужно привлекать

работу со специальными словарями паронимов, а лучше, чтобы такие словари включались в учебник (как толковые, орфографические словари).

Как отмечено ранее, в школьном курсе русского языка не уделяется особое внимание изучению такого языкового явления, как паронимы, однако с ними школьники сталкиваются постоянно и даже в едином государственном экзамене есть задание на употребление паронимов (задание 5 ЕГЭ по русскому языку). Поэтому предлагаем некоторые задания и упражнения, направленные на изучение паронимов.

В средних классах не дается теоретических сведений о паронимах, нет практических заданий на употребление паронимов в речи, но учащиеся довольно часто сталкиваются с такими сочетаниями, как: *одеть – надеть, каменный – каменистый, мальчиковый – мальчишеский, нарушать – разрушать* и т. п., употребление которых вызывает определенные трудности. Поэтому знакомство с паронимами начинать нужно еще в 5–6 классах при изучении раздела лексики, это позволит обогатить речь учащихся, сделать ее более выразительной, расширить словарный запас, а также поможет избежать речевых ошибок.

В 5–6 классах следует проводить изучение паронимов в практическом аспекте. Однако все же необходимо дать определение термину пароним, привести этимологию слова. Можно привести определение из словаря паронимов О. В. Вишняковой, «Паронимы (от греч. para «возле, рядом» onyma «имя») – это разные по значению слова, близкие по произношению, лексико-грамматической принадлежности и по родству корней, сходность в звучании которых приводит к смешению их в речи (*ковкий // ковочный, мудреть // мудрить, экспонат // экспонент*) [1].

Обязательно нужно организовать работу со словарем паронимов. Можно применять следующие виды упражнений:

1. Составьте предложения или словосочетания с паронимами (за справками обращайтесь к словарям паронимов русского языка):

Абонемент – абонент, безответный – безответственный, вековой – вечный, гордость – гордыня, диктант – диктат, единичный – единственный, исходный – исходящий, напоминание – упоминание, обрывок – отрывок, скрытный – скрытый, фактический – фактичный.

2. Из предложенных слов составьте паронимичные пары. Устно объясните их значение. При возникновении трудностей обратитесь к словарю.

Ледовый, удачливый, просвещенный, невежда, вековой, длинный, дождевой, надеть, абонент, продуктивный, длительный, различие, глинистый, дождливый, одеть, сытный, невежа, глиняный, ледяной, продуктовый, удачный, вечный, абонемент, сытый, отличие, просветительский.

3. Определите значение приведенных паронимов и составьте с ними словосочетания: *еловый – елочный, каменистый – каменный, невежа – невежда, искусный – искусственный, доброта – добротность, поступок – проступок.* При возникновении трудностей обратитесь к словарю паронимов.

4. Спишите, раскрывая скобки и выбирая подходящие по смыслу слова.

Больному было назначено (эффективное, эффектное) лечение. Его (поступок, проступок) достоин похвалы. У него совсем не было друзей, он был (одиноким, одиночным) человеком. Катя помогала маме (одеть, надеть) братика. На небе не было ни (единого, единичного) облачка. Он был очень (злой, злостный) по характеру. Папа принес домой (еловые, елочные) ветки. (Сытый, сытный) голодному не товарищ. Мы долго шли по (каменной, каменистой) тропе.

При выполнении этих заданий обязательно нужно обращаться к словарю паронимов, ведь ученики могут не знать всех значений паронимов и в ходе работы над упражнениями могут испытывать трудности. В случае отсутствия словаря паронимов можно использовать и толковый словарь.

Предложенная система работ включает в себя краткие теоретические сведения о паронимах, упражнения на усвоение значений паронимов, умение правильно употреблять их в речи, включать в состав словосочетаний и предложений. Одновременно дети учатся работать со словарями. Все это способствует обогащению словарного запаса школьников, развитию речи, снижению количества речевых ошибок.

И конечно, эти упражнения нужно использовать и при подготовке к сдаче единого государственного экзамена по русскому языку, для успешного выполнения задания 5 ЕГЭ и недопущения речевых ошибок в сочинении.

Литература

1. Вишнякова, О. В. Словарь паронимов русского языка / О. В. Вишнякова – М. : Рус. яз., 1984. – 352 с.

2. Методика развития речи на уроках русского языка : кн. для учителя / Н. Е. Богуславская, В. И. Капинос, А. Ю. Купалова и др.; Под ред. Т. А. Ладыженской. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – С. 37.

УДК 821.161.1.09

Т. С. Лазарева, М. В. Ганин

РЕАЛИЗАЦИЯ МОТИВА БЕЗУМИЯ В РАССКАЗЕ В. М. ГАРШИНА «КРАСНЫЙ ЦВЕТОК» И ПОВЕСТИ А. П. ЧЕХОВА «ЧЕРНЫЙ МОНАХ»: ОПЫТ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА

Аннотация. В предлагаемой статье рассматривается тема безумия в рассказе В. М. Гаршина «Красный цветок» и небольшой повести А. П. Чехова «Черный монах» в аспекте особенностей реализации мотивной структуры этих произведений. Авторами выявляется специфика репрезентации означенной темы, показываются формы и особенности ее функционирования в творчестве А. П. Чехова и В. М. Гаршина на основе сопоставительного и мотивного анализа двух важнейших для понимания их мировоззрения текстов.

Ключевые слова: мотив, тема, безумие, А. П. Чехов, В. М. Гаршин, сопоставительной анализ.

T. S. Lazareva, M. V. Ganin

REALIZATION OF THE MOTIF OF MADNESS IN THE STORY BY V. M. GARSHIN «A RED FLOWER» AND THE SHORT STORY BY A. P. CHEKHOV «THE BLACK MONK»: THE EXPERIENCE OF COMPARATIVE ANALYSIS

Annotation. Annotation. The proposed article considers the theme of madness in the story by V. M. Garshin «A red flower» and the short story by A. P. Chek-hov «The Black Monk» in respect of the aspect of the specific features of the implementation of the motif structure of these works.

The authors identify the specifics of the representation of the theme, show the forms and features of its functioning in the work of A. P. Chekhov and V. M. Garshin on the basis of comparative and motif analysis of the two most important texts for understanding their worldview.

Keywords: motif, theme, madness, A.P. Chekhov, V.M. Garshin, comparative analysis.

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена всплеском интереса современной науки к проблемам бытования патологического и измененного состояний сознания персонажей, повествователя или автора в структуре художественно-эстетических артефактов как на уровне их интерпретаций, так и на уровне обобщающих философско-культурологических и семиотических штудий [см. 11].

В отечественном литературоведении экспликация феномена безумия применительно к произведениям русской литературы XIX–XX веков рассматривается в исследования Г. Г. Хубулавы [18], М. А. Хазовой [16] и целого ряда других ученых. Последние годы отмечены появлением трудов, ориентированных на анализ круга «психопатологических» проблем в творчестве А. П. Чехова и В. М. Гаршина, – это работы Э. В. Шориной [17], С. В. Тихомирова [14], О. В. Фроловой [15], О. А. Исокевича [7], М. М. Беляковой [2], М. А. Зиминой [6]. Однако историками литературы не был глубинно осмыслен вопрос о реализации мотива безумия в рассказе В. М. Гаршина «Красный цветок» и повести А. П. Чехова «Черный монах» в сопоставительном аспекте.

Материал и методика исследований. Материалом исследования послужили небольшая повесть А. П. Чехова «Черный монах» и рассказ В. М. Гаршина «Красный цветок». Для поиска и изучения обнаруженных соответствий и «контрастов» в данной работе применялись сопоставительный, семиотический и мотивный подходы к анализу текстов.

Рассматривая проблему в широком историко-литературном контексте, мы задействуем также методы, лежащие в русле сравнительно-исторической парадигмы знания.

В качестве рабочего инструмента мы будем пользоваться термином «мотив», который понимается нами в духе теоретических построений В. Е. Хализева как «компонент произведений, обладающий повышенной значимостью (семантической насыщенностью)» [17, с. 280] (отметим, что маститый литературовед указывает и другое значение, «мотивами нередко называют темы и проблемы творчества писателя» [17, с. 282]). Кроме того, авторами статьи учитывается и альтернативная точка зрения, высказанная Б. М. Гаспаровым, о сущности этого терминологического образования, «мотив» определяется как «основная” единица”» текстового анализа, отказывающегося «от понятия фиксированных блоков структуры» [4, с. 301], «подвижный компонент», вплетающийся в ткань текста и существующий «только в процессе слияния с другими компонентами» [4, с. 301].

Результаты исследований и их обсуждение. Уже первые литературные памятники Руси отмечены появлением темы безумия, в период XII–XIV вв. функционирование этой темы в древнерусской литературе было связано с «мотивом юродства, бесовского наваждения и бесовской одержимости» [16, с. 4].

Однако активно мотивы безумия начинают реализовываться в период расцвета русского литературного романтизма (нач. XIX в.). Романтики противопоставляли бытование измененного состояния сознания –

как форму иррационального начала – рассудочному, «сухому» миропониманию. Различные формы сумасшествия выступают своеобразными проводниками в ирреальный мир. Здесь уместно указать, например, на повести цикла «Дом сумасшедших» В. Ф. Одоевского. У А. С. Пушкина феномен безумия получает вполне определенные очертания в поэме «Медный всадник» и повести «Пиковая дама». Однако для великого поэта потеря рассудка не была окутана романтическим ореолом – вспомним его стихотворение «Не дай мне бог сойти с ума…», родившееся в 1830 году после печально знаменитого посещения московского дома поэта К. Батюшкова (известно и то, что сохранились пушкинские «заметки на полях» прославленной элегии «Умирающий Тасс» с достаточно критичной оценкой этого романтизирующего горькую судьбу обезумевшего итальянского поэта-страдальца текста [см. 5]).

Свое последующее развитие тема генезиса психопатологических состояний и проявлений находит уже в условиях господства реалистического метода. Преломление различных форм душевных девиаций мы находим у Н. В. Гоголя в «петербургской» повести «Записки сумасшедшего»; у Ф. М. Достоевского – в повестях «Слабое сердце», «Двойник», рассказе «Господин Прохарчин» и романах «Идиот», «Бесы», «Братья Карамазовы»; у А. И. Герцена – в повести «Доктор Крупов» и даже на уровне бескомпромиссных сатирических репрезентаций – в «исторической хронике» «История одного города» М. Е. Салтыкова-Щедрина.

Следует отметить, что интерес к означенной теме во второй половине XIX в. был обусловлен в том числе и бурным развитием российской психиатрии. Писатели начинают создавать образы людей с помутившимся рассудком, вполне в духе позитивистской традиции опираясь на актуальные научные исследования и обращая внимание на причины – имеющие зачастую вполне физиологическую природу, – травмирующие сознание их героев. Здесь в первую очередь следует назвать имена таких мастеров слова, как А. П. Чехов и В. М. Гаршин.

В рассказе В. М. Гаршина «Красный цветок» (1883 г.) атмосфера психического неблагополучия ощущается буквально с самого начала повествования. В психиатрическую больницу привозят нового больного, внешний вид, поведение которого напрямую свидетельствуют о его болезни: «Он был страшен. Сверх изорванного во время *припадка* в клочья серого платья куртка из грубой парусины <…>. Воспаленные, широко раскрытые глаза (он не спал десять суток) горели неподвижным горячим блеском; *нервная судорога* подергивала край нижней губы; спутанные курчавые волосы падали гривой на лоб (курсив здесь и далее наш – *Т. Л., М. Г.*)» [3, с. 222–223].

Рассматриваемый нами мотив в рассказе «Красный цветок» напрямую связан с пребыванием героя в клинике. Недаром автор акцентирует внимание на словах «больница», «больной». В. М. Гаршин, видимо, хотел показать, что «дом умалишенных» не является тем местом, где происходит исцеление пациентов. Здесь он выступает, скорее, как символ несвободы. Больница в буквальном смысле причиняет боль. Эту боль испытывает на себе и герой В. М. Гаршина: «Солдат взял за два конца грубое полотенце и, сильно нажимая, быстро провел им по затылку, сорвав с него и мушку и верхний слой кожи и оставив обнаженную красную ссадину. *Боль* от этой операции, невыносимая и для спокойного и здорового человека, показалась больному концом всего. Он отчаянно рванулся всем телом, вырвался из рук сторожей, и его нагое тело покатилось по каменным плитам. Он думал, что ему отрубили голову. Он хотел крикнуть и не мог. Его отнесли на койку в беспамятстве, которое перешло в глубокий, мертвый и долгий сон» [3, с. 225]. Испытав на себе эти «адские мучения», главный персонаж сопереживает пациентам больницы, протестуя при этом против насильственного удержания их в клинике, «Зачем вы собрали эту *толпу несчастных* и держите ее здесь?.. К чему эти мученья?.. Зачем вы не освободите их?» [3, с. 227].

Важным обстоятельством является то, что герой лишен имени. На протяжении рассказа он получает следующие номинации: «больной», «безумный», «безумец» (здесь важна авторская характеристика героя), «Но двое молодых людей, сопровождавшие *больного*, не смеялись, они едва держались на ногах после двух суток проведенных без сна, наедине с *безумным*…» [3, с. 222]; «На несколько мгновений он проснулся в полной памяти, как будто бы здоровым, затем чтобы утром встать с постели прежним *безумцем*» [3, с. 226–227]; «Но наступал день; вместе со светом и пробуждением жизни в больнице его снова волною охватывали впечатления; больной мозг не мог справиться с ними, и он снова был *безумным*» [3, с. 117].

Мотив безумия в произведении эксплицируется не только через характеристику героя, но и через речь героя: «Именем его императорского величества, государя императора Петра Первого, объявляю ревизию сему сумасшедшему дому!» [3, с. 222]. Эти слова безымянный герой восклицает в начале рассказа, и, казалось бы, они не имеют смысла. Но впоследствии становится понятно, что безумец, объявив «ревизию всему сумасшедшему дому», желает изменить мир, избавив его от всего зла, накопленного за долгие годы. При этом здесь развертывается очевидная аллюзия на образ чиновника Аксентия Ивановича Поприщина, персонажа гоголевской повести «Записки сумасшедшего», отождествляющего себя с испанским королем, однако органично выступающего и в роли жертвы бездушного, бюрократического мира («маленький человек»!). Все зло мира сконцентрировано в красном цветке мака. В разгоряченном воображении «пациента» конструируется фантасмагорическое представление о цветке, осуществляющем в себе «все зло», впитывающем «в себя всю невинно пролитую кровь (оттого он и был так красен), все слезы,

всю желчь человечества» [3, с. 236–237]. Поэтому герой ставит перед собой задачу – «сорвать его и убить» [3, с. 237]. Как отмечает исследователь, здесь обнаруживается «романтический конфликт столкновения высоких идеалов героя с ужасной действительностью» [15, с. 22]. Значит, в соответствии с романтическими идеалами ему необходимо уничтожить средоточие зла.

Действительно, близость гаршиновского персонажа с Дон Кихотом [15, с. 22] не вызывает сомнений, сражаясь с «ветряными мельницами», он стремится побороть зло. Подобно безумному средневековому рыцарю, больной готов пожертвовать своей жизнью ради спасения всего человечества. К. Н. Михайловский констатирует, что этот борец со злом невероятно «деятелен, благороден и идет в своем самопожертвовании до конца» [10, с. 125]. Самопожертвование становится аксиомой – спасти человечество можно только ценой собственной смерти, «Нужно убить его, убить! убить! Тогда все будет кончено, все спасено. Я послал бы вас, но это могу сделать только один я. Вы умерли бы от одного прикосновения» [3, с. 239]. Трижды отправляясь на мучительную схватку с цветком, герой смог выйти победителем из этой борьбы, но погибает, унося с собой цветок зла.

Трагичен финал рассказа. Счастливые сказочные концовки чужды автору – утром пациента находят мертвым: «Лицо его было спокойно и светло; истощенные черты с тонкими губами и глубоко впавшими закрытыми глазами выражали какое-то горделивое счастье» [3, с. 241].

Безусловно, рассказчик (здесь мы можем отождествить рассказчика с автором) симпатизирует своему герою, сопереживает ему. И это, на наш взгляд, далеко не случайно. Как известно, В. М. Гаршину был поставлен диагноз «циркулярный психоз». По воспоминаниям В. А. Фаусека, близкого друга писателя, «он был худ и изнурен, страшно возбужден и взволнован. Общий строй его, тон его разговора, приветствия, которыми он обменивался с больными, – все казалось мне диким, странным, не похожим на прежнего Всеволода Михайловича. Я живо припоминал это позднее, читая “Красный цветок”» (цит. по [12]). Однако недуг не разрушил ни таланта, ни благородства души писателя. Как отмечал Н. Н. Баженов, «и в приступе безумия – он такой же ненавистник зла, так же полон деятельной любви к людям, так же готов пожертвовать собой для их блага, как и в состоянии нормального душевного равновесия» (цит. по [12, с. 211]).

Итак, мы можем сделать вывод о том, что все описанное В. М. Гаршиным в этом небольшом прозаическом шедевре во многом выросло из мучений и болезненного состояния самого автора. Более того, в мыслях и стремлениях героя отразились идеи писателя. Недаром современники не раз указывали на своеобразное провидческое напряжение автобиографического плана в этом рассказе.

19 марта 1888 года В. М. Гаршин покончил жизнь самоубийством, бросившись в пролет лестничной площадки. Любопытно, что после его смерти, в том же году, А. П. Чехов (врач и блестящий знаток медицины) для сборника «Памяти В. М. Гаршина» напишет рассказ «Припадок», в котором описывает, как студент Григорий Васильев испытывает сильнейшую душевную боль после посещения публичного дома. Это событие настолько поражает его чуткую душу, что подобно герою «Красного цветка» Васильев начинает думать о господстве «социального зла» и о необходимости его тотального «искоренения». Однако это первая точка «пересечения» интересующих нас литераторов. Мотив безумия занимает особое место в творчестве автора «Припадка». Образы душевнобольных появляются у Чехова уже в 1885 г. (при жизни В. М. Гаршина) в сценке «Психопаты», «окончательное» решение тема мнимого и подлинного сумасшествия получит в «Палате № 6» (1892 г.).

Проблема развития патологического состояния психики становится ключевой и в повести А. П. Чехова «Черный монах» (1893 г.). В этом произведении уместно разглядеть автобиографический план. Мистическая «Валахская легенда» Брага, исполняемая часто приезжавшей в Мелихово Л. С. Мизиновой, беседы о происхождении миражей, странный сон о неком черном монахе, приснившийся писателю, послужили поводом к созданию этого текста. Известно, что А. П. Чехов в письме Суворину 25 января 1894 г. рассказал о своем сне. Кроме этого, брат писателя М. П. Чехов в книге «Вокруг Чехова» сообщает нам следующее: «Обедали в Мелихове в двенадцать часов. Бывали дни, когда весь дом погружался в послеобеденный сон… Сижу я как-то после обеда у самого дома на лавочке и вдруг выбегает брат Антон и как-то странно начинает ходить и тереть себе лоб и глаза. Мы все уже привыкли к его “дерганьям” во сне, и я понял так, что это его “дернуло” и он выскочил в сад, не успев еще хорошенько прийти в себя.

– Что, опять дернуло? – спросил я.

– Нет, – ответил он. – Я видел страшный сон. Мне приснился черный монах.

Впечатление черного монаха было настолько сильное, что брат Антон еще долго не мог успокоиться и долго потом говорил о монахе, пока, наконец, не написал о нем свой известный рассказ» (цит. по [20]).

Однако было бы неверным свести сюжет чеховской повести к развертыванию субъективно-биографических ситуаций, к романтизации аффекта, «каковы бы ни были мировоззренческие, житейские истоки творческого замысла, в художественном воплощении он обретает формы литературно обусловленные» [9, с. 100]. На наш взгляд, Чехов принципиально выдерживает более длинную дистанцию между имеющим автобиографические черты персонажем и собственно автором, нежели автор «Красного цветка».

В повести А. П. Чехова мы наблюдаем процесс распада сознания героя, нарастающего безумия. Тем не менее мотив безумия здесь реализуется совсем иначе, чем у В. М. Гаршина. Автор «Черного монаха» разворачивает мотив в достаточно жестких рамках реалистического метода (в новеллистическом же творчестве создателя мифа о красном цветке, полагаем, уже присутствуют некоторые протомодернистские признаки, в частности, особый подход к созданию художественного аллегоризма, символизации образов), без всякой симпатии к своему персонажу, более того, в ткани текста возможно разглядеть элементы тонкой сатиры над романтической традицией жизнеописания героя.

Итак, перед читателем предстает написанная позитивистско-рационалистическими «красками» картина развивающегося сумасшествия центральной фигуры повествования. Безумие, мания величия героя имеют строго клиническую, патологическую природу. Писатель весьма точно с медицинской точки зрения описывает динамику болезни магистра философии Коврина. Примечательно, что это произведение сам автор назвал «рассказом медицинским».

Рассмотрим подробнее, как и по каким причинам происходит расстройство сознания главного действующего лица.

Как и в рассмотренном выше рассказе В. М. Гаршина, о нездоровом состоянии своего героя А. П. Чехов также сообщает в начале повести: «Андрей Васильич Коврин, магистр, утомился и расстроил себе нервы» [19, с. 226]. По совету доктора он отправляется в деревню. Но и там он не изменяет привычного образа жизни: «Он много читал и писал, учился итальянскому языку и, когда гулял, с удовольствием думал о том, что скоро опять сядет за работу. Он спал так мало, что все удивлялись; если нечаянно уснет днем на полчаса, то уже потом не спит всю ночь и после бессонной ночи, как ни в чем не бывало, чувствует себя бодро и весело». Герой словно находится на грани сна и яви. Именно в таком эмоциональном состоянии Коврин слышит, как в гостиной «контральто и молодой человек на скрипке разучивали известную серенаду Брага» [19, с. 232]. В ней говорилось о том, что «девушка, больная воображением, слышала ночью в саду какие-то таинственные звуки, до такой степени прекрасные и странные, что должна была признать их гармонией священной, которая нам, смертным, непонятна и потому обратно улетает в небеса» [19, с. 232–233].

После услышанной песни сознание философа занимает странная легенда о монахе, который мог перемещаться по поверхности озера и появляться в разных концах света. Загадкой остается одно, услышал эту легенду Коврин от кого-либо или придумал сам. Вероятнее всего, черный монах родился в его воображении – сделаем предположение, что появление этого видения могло быть мотивировано фрагментарными знаниями о средневековых представлениях, реализующих сюжет о «летучем голландце», и физически объясняемом природном явлении «Огни Святого Эльма».

Коврин был настолько увлечен этой легендой, что размышлял о ней целый день. Более того, «ему хотелось думать о монахе» [19, с. 235]. Он воображал, что с ним вот-вот должно произойти что-то тайное, необыкновенное. Ожидания героя оказались ненапрасными, в тот же вечер появляется черный монах: «… в черной одежде, с седою головой и черными бровями, скрестив на груди руки, пронесся мимо… Босые ноги его не касались земли. Уже пронесясь сажени на три, он оглянулся на Коврина, кивнул головой и улыбнулся ему ласково и в то же время лукаво. Но какое бледное, страшно бледное, худое лицо! Опять начиная расти, он пролетел через реку, неслышно ударился о глинистый берег и сосны и, пройдя сквозь них, исчез как дым» [19, с. 234–235]. Таким образом, возникновение монаха нельзя назвать внезапным, оно мотивировано душевным и физическим состоянием Коврина.

Фигура в «черной одежде» все чаще и чаще начинает наведываться к философу – всякий раз мистический образ монаха все глубже проникает в пространство реального мира. Он внушает Коврину мысль о его избранничестве: «Ты один из тех немногих, которые по справедливости называются избранниками божиими. Ты служишь вечной правде. Твои мысли, намерения, твоя удивительная наука и вся твоя жизнь носят на себе божественную, небесную печать, так как посвящены они разумному и прекрасному, то есть тому, что вечно» [19, с. 241–242]. Все глубже погружаясь в трясину безумия, герой, оказывается, чувствует себя счастливым в этом состоянии, «Раз или два в неделю, в парке или в доме, он встречался с черным монахом и подолгу беседовал с ним, но это не пугало, а, напротив, восхищало его, так как он был уже крепко убежден, что подобные видения посещают только избранных, выдающихся людей, посвятивших себя служению идее» [19, с. 247].

Расстройство сознания Коврина доходит до предела, ему становится непривычно, «скучно» жить в реальном мире: «Я сходил с ума, у меня была мания величия, но зато я был весел, бодр и даже счастлив, я был интересен и оригинален. Теперь я стал рассудительнее и солиднее, но зато я такой, как все, я – посредственность, мне скучно жить… О, как вы жестоко поступили со мной! Я видел галлюцинации, но кому это мешало?» [19, с. 251].

Неизбежен и трагический финал повести – появление черного монаха предвещает смерть Коврина: «Внизу под балконом играли серенаду, а черный монах шептал ему, что он гений и что он умирает потому только, что его слабое человеческое тело уже утеряло равновесие и не может больше служить оболочкой для гения» [19, с. 257]. Однако повествователь не без некоторой «медицинской» иронии указывает, что при этом «…невыразимое, безграничное счастье наполняло все его существо» [19, с. 257].

Нетрудно заметить типологическую близость финальных сцен анализируемых произведений. В заключительном эпизоде первого – «больного, истощившего все свои силы под влиянием великодушной, но безумной идеи бреда, нашли мертвым со светлым, спокойным выражением лица, его истощенные черты выражали какое-то горделивое счастье» [12, с. 44], ибо он покидает мир «как честный боец и как первый боец человечества» [3, с. 237]. Во втором произведении главный персонаж также умирает «счастливым», но у этого счастья другая природа, тело уже не может больше служить физической оболочкой «осуществленной гениальности» Коврина, поэтому смерть подводит черту под его биологической жизнью. Счастливый для героя финал представляется нам ужасным, так как развертываемая им концепция «философского эгоцентризма» восторжествовала и «дух гордости» окончательно завладевает душой несчастного магистра философии, герой же «Красного цветка» уходит из жизни с умиротворенным лицом, у него хватило сил выстоять в схватке со злом и совершить акт самопожертвования.

Особого внимания также заслуживает вопрос об источниках сумасшествия в текстах. Так, в произведении Гаршина три красных цветка мака деструктивно действуют на сознание больного, заставляют его вступить в смертельную схватку. Красные цветы, символизируя в произведении кровь, притягивают к себе героя, будто бы наркотически, маниакально влекут к себе. При этом герой понимает, что из них делают опиум, а это, на наш взгляд, наделяет образ цветов дополнительными зловещими оттенками, усложняет его коннотативную структуру. Черный монах, рожденный расщепленной психикой Коврина, предстает также как сложный, неоднозначно расшифровывающийся образ, это не только галлюцинация, alter ego героя, «тень» автора, но и некое сверхъестественное потустороннее существо, воплощающее вселенское темное начало.

Необходимо отметить, что сами формы помешательства (безумия) разные – «эскапизм» Коврина противопоставлен альтруистической борьбе «первого бойца человечества». Активизм героя Гаршина антонимичен пути пассивного неприятия реальности чеховского интеллигента.

Резюме. Таким образом, в русской литературе третьей трети XIX века мотив безумия активно разрабатывается, он играет важнейшую роль творческих поисках В. М. Гаршина и А. П. Чехова, часто выполняя – так в нашем случае – сюжетообразующую функцию. В ходе исследования нами установлено, что интерес В. М. Гаршина и А. П. Чехова к проблеме безумия в психиатрическом аспекте во многом обусловлен автобиографическими и «профессиональными» факторами. Безумие Коврина, его мания величия, имеющие четкую «клиническую» картину, и – как следствие – романтизация психической патологии приводят его самого и его близких к катастрофе. Герой В. М. Гаршина – «скромный» борец с вселенским злом. Ценой самопожертвования он одерживает нелепую, смешную, но символическую и яркую победу над средоточием мирового зла.

Литература

1. Баженов Н. Н. Душевная драма Гаршина // Психиатрические беседы на литературные и общественные темы. – М.: Издательство Кушнерева, 1903. – С. 104 – 122.

2. Белякова М. М. Парадокс душевной болезни в рассказе А. П. Чехова «Черный монах» // Филология и лингвистика в современном обществе: материалы II Междунар. науч. конф. – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 42–50.

3. Гаршин В. М. Красный цветок. – М.: Художественная литература, 1977. – С. 222–241.

4. Гаспаров Б. М. Литературные лейтмотивы. – М.: Наука : Изд. фирма «Вост. лит.», 1994. – 301 с.

5. Горохова Р. М. Пушкин и элегия К. Н. Батюшкова «Умирающий Тасс»: (К вопросу о заметках Пушкина на полях «Опытов Батюшкова») // Временник Пушкинской комиссии, 1976 / АН СССР. ОЛЯ. Пушкин. комис. – Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1979. – С. 24–45.

6. Зимина М. А. Эскапистский сюжет о блаженном безумии в повести А. П. Чехова «Черный монах // Культура и текст. – Бийск: Алтайский государственный педагогический университет, 2005. – С. 105–110.

7. Исокевич О. А. Интерпретация темы безумия в повести А. П. Чехова «Черный монах» // Антропология времени : сб. науч. ст. – Гр.: ГрГУ, 2016. – С. 118–127.

8. Мацапура В. Рассказ Чехова «Припадок»: поэтика и литературный контекст [Электронный ресурс] , – Режим доступа : http://pa.stateuniversity.ks.ua/archive/64_2016/12.pdf

9. Назиров Р. Г. Чехов против романтической традиции (К истории одного сюжета) // Русская литература 1870–1890 годов. – Свердловск: Уральский государственный университет им. А. М. Горького, 1975. – С. 96–111.

10. Памяти В. М. Гаршина // Художественно-литературный сборник памяти В. М. Гаршина – СПб.: Типография и фототипия В. И. Штейна. – 1889. – 420 с.

11. Руднев В. П. Философия языка и семиотика безумия. Избранные работы. – М.: Территория будущего, 2007. – 528 с.

12. Сироткина И. В. Классики и психиатры. Психиатрия в российской культуре конца XIX начала XX века. – М.: Новое литературное обозрение, 2008. – 272 с.

13. Сухих И. Н. Проблемы поэтики Чехова. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1987. – С. 100−116.

14. Тихомиров С. В. Черный монах (Опыт самопознания мелиховского отшельника) // Чеховиана: Мелиховские труды и дни. – М.: Наука, 1995. – С. 35–44.

15. Фролова О. В. Мотив безумия в рассказе Вс. М. Гаршина «Красный цветок» // Культура и текст. – 2019. – № 1 (36). – С. 19–27.

16. Хазова М. А. Тема безумия в русской прозе XX века (1900–1970-е гг.): дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук: 10.01.01 / М. А. Хазова – Орел: Орловский гос. университет, 2016. – 323 с.

17. Хализев В. Е. Теория литературы. 4-е изд.: испр. и доп. – М., 2004. – 405 с.

18. Хубулава Г. Г. Тема безумия в русской литературе // Вестник Санкт-Петербургского университета, 2014. – № 1. – С. 61–70.

19. Чехов А. П. Полное собрание сочинений и писем, в 30 т. Сочинения: в 18 т. Т. 8. // АН СССР; Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького. – М.: Наука, 1974. – 1982. – С. 226–257.

20. Чехов М. П. Вокруг Чехова: встречи и впечатления. – [Электронный ресурс]: Режим доступа: http://az.lib.ru/c/chehow_m_p/text_0050.shtml.

21. Шорнина Э. В. Интертекстуальный дискурс темы безумия в рассказе В. М. Гаршина «Красный цветок» // Филололгический аспект. – 2015. – № 3. – С. 1–6.

УДК 372.881.116.11

А. С. Лукина

ПРИВЛЕЧЕНИЕ РОМАНА «КОЩЕЙ БЕССМЕРТНЫЙ» А. Ф. ВЕЛЬТМАНА В ИЗУЧЕНИИ УСТАРЕВШЕЙ ЛЕКСИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье представлена одна из возможных форм проведения урока русского языка как родного, так и неродного по устаревшей лексике на основе романа А. Ф. Вельтмана «Кощей бессмертный».

Ключевые слова: устаревшая лексика, архаизмы, историзмы, роман, Вельтман, урок.

A. S. Lukina

THE AUTHOR OF THE NOVEL «KOSCHEI THE IMMORTAL» BY A. F. VELTMAN IN THE STUDY OF OBSOLETE VOCABULARY OF THE RUSSIAN LANGUAGE

Annotation. The article presents one of the possible forms of conducting a Russian language lesson for both native and non-native speakers on the outdated vocabulary based on the novel by A. F. Veltman «Koshchey the immortal».

Keywords: outdated vocabulary, archaisms, historicism, Veltman, lesson.

Взаимосвязь литературы и русского языка в традиционной и в современной системе обучения используется широко. Отрывки художественных произведений и сами произведения применяются в обучении как языковой материал для практических целей (упражнений). Лингвистический подход к художественному тексту произведения, с одной стороны, помогает учащемуся освоить правило, с другой, – углубляет само понимание художественного произведения. Межпредметные связи курсов создают предпосылки для дальнейшего сознательного, вдумчивого чтения произведения.

Роман А. Ф. Вельтмана «Кощей бессмертный» (1833 г.) примечателен тем, что в нем писатель использует историзмы и архаизмы, нехарактерные не только для нашего времени, но и для времени написания. Лексика Древней Руси, используемая в произведении, послужит хорошим материалом для изучения раздела «Лексика» в 6 классе, а также на уроках повторения в 7 классе. Толкование устаревших слов поможет школьникам понять текст художественного произведения. Наш выбор возраста учащихся объясняется учебной программой.

Приведем примерный план-конспект урока повторения по русскому языку в 7 классе на тему: «Употребление устаревших слов в романе А. Ф. Вельтмана «Кощей бессмертный».

Цели урока:

1. *Познакомить* учащихся с устаревшей лексикой романа А. Ф. Вельтмана «Кощей бессмертный», обогатить словарный запас.
2. *Воспитывать* интерес к самостоятельному изучению, истолкованию незнакомых, непонятных слов.
3. *Развивать* у учащихся интерес к чтению художественного текста с филологической точки зрения.

Задачи урока:

- Вспомнить определения историзмов и архаизмов.
- Воспользоваться ознакомительным и изучающим видами чтения.
- Определить лексическое значение слов, используя толковые словари.

- Выяснить, с какой целью Вельтман употребляет устаревшие слова в романе.

Тип урока: повторение изученного материала.

Форма работы: фронтальная, групповая.

Методические приемы: аналитическая беседа, пояснения учителя, работа с раздаточным материалом.

Теория: лексикология, этимология, историзм, архаизм.

Наглядность и оборудование: раздаточный материал, толковый словарь, например, «Толковый словарь живого великорусского языка» В. И. Даля.

Ход урока

1. Оргмомент.

1. Лексический диктант.

1) раздел науки, изучающий происхождение и историю слов *(этимология);*

2) раздел науки о языке, изучающий лексическое значение, употребление и происхождение слов *(лексикология);*

3) слова, вышедшие из активного употребления, но имеющие синонимы в современном русском языке *(архаизмы);*

4) слова, вышедшие из употребления, так как нет предметов, которые они обозначают *(историзмы).*

2. Работа с текстом.

Далее класс делим на три группы. Каждая группа получает раздаточный материал. Ознакомившись, выписывают в тетради устаревшие слова, дают им толкования.

Текст 1 группы:

Но кто бы отказался взглянуть, как барич едет верхом на Юрке, как на коне Актазе Мстислава Мстиславича, якого же в та лета не бысть; как склонилась набок его красивая шапочка, как злат шелом посвечивая; как распахнулись узорчатые полы татарского халата; как старый Тир, пестун барина, трух, трух, а инде рысью, следовал за дитятем своим.

Сын есть надежная, добрая отрасль прославленного в Новгороде поколения того Пидоблянина, который вез в город горнцы.

Он не горевал, несмотря на то, что половина бороды его была вырвана одним новгородским вершником, два пальца на левой руке отрублены другим и из верхней челюсти выбиты два зуба третьим.

Однажды Тысяцкий Орай воротился с Веча, где увечали строить, в честь и память победы, одержанной Новгородцами над соединенными Князьями, храм Знамения Богоматери и положили мир с Андреем Боголюбским.

Мир с князем Андреем напомнил Тысяцкому о пленных Суздальцах. Один из них, купленный также за две ногаты, был не простого рода, не из смерды.

ОТВЕТЫ:

Барич – сын барина; якого же в та лета не бысть – не бывать в том же году; как злат шелом – как золотой шлем; пестун – человек, который воспитывает кого-то; горнцы – горшки; вершник – верховой, конный; увечали – решили Вечем, общим голосом вечевого собора; ногата – древняя русская монета; смерд – черный, рабочий народ.

Текст 2 группы:

Спустившись с широких сеней, по тесовому крыльцу, на зеленый двор, Олег скользнул в калитку, ведущую в градину, между деревьями пробрался он к самому посидельнику.

Он видел, как жемчужная повязка обняла ее чело; как решетчатая, с вплетенными золотыми тесьмами, широкая коса спускалась до пояса; как узорочье из голубой цветной паволоки пристало к ней; как кропиная руба, тонкая, белая, обшитая цветною бахромою, прилегла к плечам ее и беспокойно волновалась, когда из белой груди вырывались нежные звуки, а иногда и глубокий вздох; видел, как перловая нить обвивала шею Свельды; а жуковины с камнями честными светились на маленьких пальчиках; а златокованый пояс крепко, крепко обвил стан ее; а япончица червленая наброшенная на плечи, скатилась с них; а сафьянные торжокские черевички с тесьмами, как змеи, обвились около малюток ног.

ОТВЕТЫ:

Градина – огород, сад; чело – лоб; узорочье – женское украшение, касающееся одежды, в русских летописях – драгоценные вещи; паволока – шелковая ткань; кропиная руба – полотно, тканное из крапивы; жуковины – перстни; япончица червленая – женская одежда из шелковых золотых тканей, обшитая камнями, которую носили в древности; черевички – кожаная обувь.

Текст 3 группы:

Помнит Олег, как приготовлялся заблаговременно пирог из мусты величиною с малую келию; как жрец садился в него и, вынесенный Световидовыми кметами к богомольцам, вопрошал всех: "Видите ли мене?" – "Не видим", – отвечали поклонники. "В ново лето узрите!" Кто желал видеть жреца и не удостоился видеть, тот должен был класть в огромную медную чашу не менее долгеи и потому мало было охотников наслаждаться лицезрением Световича, сидящего в пироге.

Олег обнял будущего своего тестя. Потом будущий тесть обнял нареченного своего зятя и повел его в мовню; из мовни в свою ризницу. "Слюбное емли!" – сказал ему и дал шитый сухим златом кожух и соболью шапку с золотою ужицей.

Когда Олег кончил свой наряд, Орай любо взглянул на него, обнял еще раз и сказал:

– Заутра смильный день!

И Олег еще раз обнял будущего тестя своего и поклонился ему в землю.

За ними следовал Степенный Посадник, с Боярами, Думцами ("С добрым думцею Князь высока стола додумается, а с лихим думцею и малого стола лишен будет") и начальными людьми, и потом Воевода с вершниками пятины Древенской известно с конца XV века..

ОТВЕТЫ:

Муста – виноградный сок; кмета – род сельских Сошников или Десятских; узрите – увидите; долгея – древняя русская монета; мовня – баня; слюбное – полюбовно, мирно; ужица – веревка; смильный день – брачный день, смило – приданое; думец – советник; начальные люди – военные и гражданские чиновники, которые выполняли приказа князя и посадника; пятина древенская – разделение новгородских земель на пять частей.

3. Проверка выполненной работы.

После того как задание будет выполнено в группах, учащиеся по очереди читают тексты и комментируют.

4. Переходим к общим выводам.

– Как вы думаете, с какой целью А. Ф. Вельтман прибегает к устаревшим словам в романе?

(Чтобы с точностью передать эпоху, в которой происходят действия)

– Зачем нужно изучать устаревшие слова?

(Чтобы понять смысл произведения. Знание устаревших слов пригодится при изучении истории)

– Вспомните, в каких еще произведениях русской литературы встречаются устаревшие слова? Приведите примеры.

(Например, у А. С. Пушкина в «Капитанской дочке» встречаются такие устаревшие слова, как душегрейка, ямщик, трактир, секундант)

5. Домашняя работа.

Сделать рисунок с устаревшими словами по роману «Кощей бессмертный» А. Ф. Вельтмана.

Таким образом, мы убедились, что использование художественного произведения А. Вельтмана на уроках русского языка решает ряд важных задач. Учащиеся осваивают материал не путем «сухого» теста, а прибегая к частично-поисковому, исследовательскому методам. Интегрируются отдельные сведения в представлении учеников, например, об эпохе, которая показана в произведении. Также благодаря применению романа на уроках русского языка ученики совершенствуют навык анализа эпического произведения.

Литература

1. Вельтман А. Ф. Романы [Электронный ресурс] / Сост., вступ. статья В. И. Калугина; Послесл. и коммент. А. П. Богданова. – М.: Современник, 1985.

2. Сурожская С. В. Приемы «погружения» в текст при изучении художественного произведения // Литература в школе. – 2009. – № 6. – С. 34–36.

3. Толковый словарь русского языка : в 4 т. / сост. Г. О. Винокур, Б. А. Ларин, С. И. Ожегов, Б. В. Томашевский, Д. Н. Ушаков ; под. ред. Д. Н. Ушакова. – М.: ОГИЗ, 1935–1940.

4. Шаповал С. А. К оправданию «фрагмента» (при изучении художественного произведения) // Русская словесность. – 2003. – № 2. – С. 5–9.

УДК 372.881.161.1

И. Л. Михеенко

ВИДЕОПОДКАСТ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ ВОПРОС

Аннотация. Статья посвящена анализу понятия подкаст как методического термина. Описывается технология использования видеоподкастов в процессе преподавания русского языка как иностранного.

Ключевые слова: подкаст, видеоподкаст, обучение аудированию, русский язык как иностранный.

I. L. Mikheenko

VIDEO PODCAST AS A MEANS OF TEACHING LISTENING IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES: TERMINOLOGICAL QUESTION

Annotation. The article is devoted to the analysis of the concept of podcast as a methodical term. The article describes the technology of using video podcasts in the process of teaching Russian as a foreign language.
Keywords: podcast, video podcast, listening training, Russian as a foreign language.

Обучение аудированию на иностранном языке традиционно является непростой методической задачей, так как формирование аудитивных умений даже на нейрофизическом уровне происходит медленнее, чем формирование умений в других видах речевой деятельности.

В двадцатом веке учеными разных стран было разработано несколько научных теорий объяснения того, из каких элементов состоит сложный процесс аудирования. Так, создатели моторной теории А. Либерман, Ф. Купер, П. Делатр, Л. А. Чистович считали, что «восприятие речи происходит на основе распознавания двигательных (моторных) сигналов, когда слушающий воспроизводит артикуляционные движения говорящего через внутреннее проговаривание» [2, с. 59]. Создатель другой теории – теории лексического доступа – К. Стивенс полагал, что «слова сохраняются в человеческой памяти в виде последовательности речевых отрезков, при этом каждый из этих отрезков представляет собой группу дифференциальных признаков, по которым распознаются словарные единицы языка» [2, с. 60].

Все представленные выше теории восприятия речи объединяет идея важности артикуляционной памяти человека для формирования умений в области аудирования, так как распознавание входящего акустического сигнала тесно связано с декодированием физически ощутимых единиц звукового процесса. Научные теории восприятия речи позволили преподавателям понять физику аудирования, но проблемой остается выбор средств обучения аудированию на иностранном языке.

Уровень развития современных технологий предоставляет большой выбор инструментов для разработки аудиоматериалов. В данной статье будет представлено научное описание понятия подкаста как одного из доступных средств для преподавателя, занятого вопросами формирования и совершенствования аудитивной способности у учащихся. Необходимо отметить, что в современной методике преподавания иностранных языков исследованием вопросов прикладного использования подкастов занимаются в основном специалисты в области обучения английскому и другим иностранным языкам. Описание опыта использования аудио- и видеоподкастов в процессе преподавания русского языка как иностранного встречается намного реже, например, в работах О. А. Ильиной, Чан Тхи Нга [3], У. Т. Ташева [10] и др.

Слово «подкаст» (от англ. podcast) образовано от слияния слов «iPod» (название mp3-плеера) и «broadcast», что в переводе с английского означает «повсеместное широкоформатное вещание». Слово «подкаст» как термин появилось в 2005 году и означало «аудио- или видеофайл, доступный для скачивания в Интернете и прослушивания (просмотра) на портативном мультимедийном плеере» [1, с. 194]. Однако в таком понимании слово «подкаст» используется всеми пользователями интернета, а не участниками образовательного процесса, для которых слово «подкаст» стоит в одном ряду со словами «учебник», «рабочая тетрадь», «словарь-справочник» и др.

Важен вопрос понимания семантического пространства термина «учебный подкаст», поскольку нет единого взгляда по этому вопросу и термин не является устоявшимся. Изучение ряда научных работ позволило собрать материал о том, как методисты рассматривают понятие «учебный подкаст». В Таблице 1 представлены определения термина «подкаст» (в значении «учебный подкаст»), сформулированные различными авторами.

Таблица 1. Квалификация понятия «учебный подкаст»

Автор	*Определение термина «подкаст»*
П. В. Сысоев	…аудио- и видеозапись, сделанная любым человеком и доступная для прослушивания или просмотра во всемирной сети [9, с.189]
Д. В. Дмитриев, А. С. Мещеряков	...аудио- или видеозапись, созданная на иностранном языке в соответствии с языковым и тематическим содержанием учебной программы и размещенная на сервере подкастов для дальнейшего использования в учебном процессе [1, с. 194]
Ф. В. Погуляев	…аудио- или видеофайл, записанный человеком и выложенный в сети Интернет, который доступен для просмотра или прослушивания и скачивания на электронный носитель

	[5, с. 63]
Б. С. Салин	...аудиоблоги или передачи, выкладываемые в Сети в виде выпусков, которые можно легко скачать на MP3-плеер и слушать в любое удобное для пользователя время… [7, с. 92]
А. Г. Соломатина	...аудио- или видеозапись, созданная учащимся на иностранном языке в соответствии с языковым и тематическим содержанием учебной программы и размещенная на сервере подкастов для дальнейшего использования в учебном процессе [8, с. 102]
М. А. Одинокая	...отдельный аудио- или видеофайл либо группа подобных файлов, публикуемая в сети интернет для прослушивания и просмотра другими пользователями [4, с. 61]
Ю.И. Савостьянова	...отдельный звуковой файл (реже видеофайл) или регулярно пополняемая серия таких файлов, публикуемых на специально созданном ресурсе интернета, с возможностью воспроизведения, загрузки, сохранения и использования в удобное для учащегося время [6, с.36]

Как следует из представленных определений, совокупное количество квалификационных характеристик для термина «подкаст» / «учебный подкаст» различается. Большинство авторов квалифицируют подкаст как самостоятельное понятие по трем критериям: способ реализации (аудио- или видеоматериал), место размещения, доступ (прослушивание онлайн и возможность скачивания). Однако, опираясь на эти критерии, можно любой аудио- и видеоматериал считать потенциально учебным подкастом, но подкасты создаются пользователями интернета не с дидактическими целями. Поэтому логично выделять у термина «учебный подкаст» и другие квалификационные характеристики, отсылающие непосредственно к связанной области научного знания – методике.

В некоторых определениях, представленных в Таблице 1, указывается на связь подкаста с учебной программой и подчеркивается лингводидактическая цель как основная цель разработки подкаста. Для уточнения терминологического пространства понятия «учебный подкаст» нами были исследованы действующие подкасты для изучения английского языка, размещенные на следующих ресурсах в сети интернет: British Council, BBC Learning English, Podcasts in English, Luke's English Podcast, РусКол, Голос Америки.

С точки зрения характера материала-основы, все подкасты можно разделить на четыре группы:

1) запись учебной, научно-популярной лекции;
2) фрагмент аутентичных материалов с расшифровкой, субтитрами, заданиями и т. п.;
3) искусственно созданные аудио- или видеоматериалы в формате урока;
4) материал, создаваемый самими обучающимися.

Необходимо отметить, что материал-основа всех учебных подкастов обязательно связан с лингводидактикой, он либо специально создается в учебных целях, либо отбирается с учебными целями.

Исследование показало, что действующие подкасты представляют собой не только материал для прослушивания, но и материал для сопроводительной учебной работы. Элементами этого сопроводительного методического материала являются:

1) скрипт – текстовая расшифровка к аудио- или видеоматериалу;
2) субтитры на изучаемом или других языках;
3) фонетическая транскрипция к ключевым словам;
4) список ключевых слов с пояснением значений;
5) предаудитивные упражнения;
6) постаудитивные упражнения.

Среди обнаруженных методических элементов можно выделить те, которые сопровождают процесс аудирования, и те, которые способствуют формированию умений и навыков аудирования в рамках конкретного аудиоматериала. К первой группе относятся скрипт и субтитры, ко второй транскрипция, ключевые слова, упражнения. Поскольку сопровождающие элементы зачастую выполняются автоматически, с помощью программного обеспечения, то логично их считать обязательными компонентами учебного подкаста, остальные компоненты разрабатываются методистом, поэтому их включение в учебный подкаст не может быть автоматическим и обязательным, так как определяется суммой различных факторов.

Таким образом, основываясь на проведенном анализе различных вариантов толкований термина «учебный подкаст», данных преподавателями иностранных языков, действующих подкастов различных обучающих сайтов, можно сформулировать определяющие характеристики учебного подкаста как средства обучения аудированию. Под учебным подкастом следует понимать размещенный в сети Интернет и / или доступный для прослушивания/просмотра и скачивания аудио- или видеоматериал, созданный или отредактированный с учебными целями, включающий скрипт-расшифровки и субтитры.

Литература

1. Дмитриев Д. В., Мещеряков А. С. Подкасты как средство обучения иностранному языку в вузе, [Электронный ресурс] URL: https://cyberleninka.ru/article/v/podkasty-kak-innovatsionnoe-sredstvo-obucheniya-angliyskomu-yazyku-v-vuze (дата обращения: 08.11.2019).
2. Ильина О. А., Хафизова Б. С. Обучение аудированию и теории восприятия речи // В мире русского языка и русской культуры: сборник тезисов Международной студенческой научно-практической конференции. – М.: ГИРЯП, 2017. – С. 59–62.
3. Ильина О. А., Чан Тхи Нга. Обучение вьетнамских летчиков профессионально ориентированному аудированию на материале русскоязычных видеоподкастов // Проблемы модернизации современного высшего образования, лингвистические аспекты. Сборник материалов V Международной научно-практической конференции. – Омск: ОАБИИ, 2019. – С. 201–205.
4. Одинокая М. А. Учебные подкасты в обучении иностранному языку студентов технического вуза // Интерактивная наука. – 2017. – № 4 (14). – С. 61–63.
5. Погуляев Ф. В. Методические функции видеоподкастов в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] URL: https://cyberleninka.ru/article/v/metodicheskie-funktsii-video-podkastov-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku (дата обращения: 08.11.2019).
6. Савостьянова Ю. И. Интеграция систем языковых подкастов в учебный процесс военного вуза [Электронный ресурс] URL: https://cyberleninka.ru/article/v/integratsiya-sistemy-yazykovyh-podkastov-v-uchebnyy-protsess-voennogo-vuza (дата обращения: 08.11.2019).
7. Салин Б. С. Некоторые аспекты использования подкастов в обучении английскому языку // Современные проблемы науки и образования. – 2010. – № 4. – С. 91–93.
8. Соломатина А. Г. Учебный подкасты как средство развития умений говорения и аудирования учащихся [Электронный ресурс] URL: https://cyberleninka.ru/article/v/uchebnye-podkasty-kak-sredstvo-razvitiya-umeniy-govoreniya-i-audirovaniya-uchaschihsya (дата обращения: 08.11.2019).
9. Сысоев П. В. Подкасты в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] URL: https://cyberleninka.ru/article/v/podkasty-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku(датаобращения: 08.11.2019).
10. Ташева У. Т. Использование аудиоподкастов и видеоподкастов в обучении русскому языку как неродному [Электронный ресурс] URL: https://cyberleninka.ru/article/v/ispolzovanie-audiopodkastov-i-videopodkastov-v-obuchenii-russkomu-yazyku-kak-nerodnomu (дата обращения: 08.11.2019).

УДК 811.161.1’27

Е. Н. Николаева, Л. Б. Пастухова

ОСОБЕННОСТИ СЛОВА-КОНЦЕПТА «УСПЕХ» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В статье рассматривается проявление концепта «успех» в различных сферах употребления русского языка. Актуальное содержание концепта и описание его толкования выявляется при помощи рецептивного эксперимента, а также сопоставления его особенностей в художественном и языковом пространствах.

Ключевые слова: слово-концепт «успех», рецептивный эксперимент, синквейн, художественная концептуализация, когнитивный диссонас.

E. N. Nikolaeva, L. B. Pastukhova

FEATURES OF THE WORD-CONCEPT «SUCCESS» IN RUSSIAN LANGUAGE

Annotation. The article discusses the manifestation of the concept of «success» in various areas of the usage of the Russian language. The actual content of the concept and a description of its interpretation is revealed with the help of a receptive experiment, as well as a comparison of its features in the artistic and language spaces.

Keywords: the word-concept “success”, receptive experiment, sincwine, artistic conceptualization, cognitive dissonas.

В последнее время концепт «успех» привлекает внимание лингвистов из-за изменяющихся процессов в его структуре. В современном русском языке отмечается утрата актуальности значения «деятельность во благо общества» и активизация таких понятий, как «самореализация человека», «достижение материальной обеспеченности, высокого положения в обществе» [3].

Для выявления особенностей слова-концепта «успех» в русском языке мы провели эксперимент по изучению репрезентаций анализируемого концепта в обыденном сознании, опираясь на исследование Е. Н. Хрыниной [10].

Нами был проведен эксперимент в форме анонимного анкетирования. Его участникам (студентам 1-3 курса факультета чувашской и русской филологии профилей «Русский язык и литература») предлагалось ответить на следующие вопросы:

1. Выберите наиболее правильные, на Ваш взгляд, ответы (допускается несколько вариантов):

а*) успех – достижение поставленной цели;*

б) *успех – это общественное признание;*

в) *успех – это везение и удача в задуманном деле*;

г*) успех – хорошие результаты в учебе и в работе*.

2. Что для Вас «успех»?

3. Наиболее подходящим синонимом к слову «успех» является: удача, везение, счастье, победа, удовлетворенность, самореализация?

4. Что из перечисленного, на Ваш взгляд, противоположно успеху: неудача, провал, невезение, поражение, разочарование, пессимизм?

5. Продолжите фразу: «Я стал(а) в этой жизни успешным(ой), потому что я добился(ась)…».

Всего в ходе эксперимента было опрошено 66 человек. Чувствовалось, что студенты с особой ответственностью отнеслись к проведению анкетирования, потому что практически каждый респондент постарался указать личное отношение к пониманию успеха.

Анализ полученных ответов позволяет констатировать, что концепт «успех», как уже было отмечено исследователями, многослоен, он многогранен [10, с. 123].

Толкование слова-концепта «успех» неоднозначно, и это позволяет обозначить среди респондентов три группы. В первую группу входят студенты (37 человек), определяющие *успех как достижение поставленной цели,* а не *как везение и удачу.* Некоторые из опрошенных (20 человек) склонились к тому, что *успех – это не только достижение поставленной цели, но и хорошие результаты в учебе и в работе*; а третья группа студентов (14 человек) связывает *успех именно* с *везением и удачей в задуманном деле*. Для современных студентов факультета чувашской и русской филологии *успех* – это то, к чему приходит человек в результате собственных усилий и огромного труда. При этом *успех как общественное признание* для них не столь значителен, ведь к успеху каждый идет самостоятельно, своим путем.

Несмотря на то, что успех как «везение и удачу в задуманном деле» выбрали только 14 человек из опрошенных студентов, именно это толкование является ведущим в рассмотренных нами словарях русского языка.

В. И. Даль растолковывает «успех» через опорное слово *успеть*, «успеть в чем, иметь успех, удачу, достигать желаемого *(Он успевает в науках).* В этой же словарной статье находим производное от *успеть*, «*успех* в деле, в работе; удача, удачное старанье, достиженье желаемого (*Каков успех в тяжбе?*)» [2, с. 514]. Характеристика успеха как «удачи в задуманном деле, удачного достижения поставленной цели» (*Наши успехи в области социалистического строительства действительно огромны*) является ведущей в толковании значения данной лексемы в словаре Д. Н. Ушакова [11]. У С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой успех – это «удача в достижении чего-н. (*Развивать успех*)», «общественное признание *(Шумный успех спектакля)»,* а также «хорошие результаты в работе, учебе *(Успехи в музыке)»* [5, с. 828]. Словарь русского языка под ред. А. П. Евгеньевой [7, с. 522] и современные толковые словари [1, с. 1400; 8, с. 877] определяют исследуемое нами понятие как «положительный результат, удачное завершение чего-л. *(Выступление актёра прошло с успехом) ».* В идеографическом словаре В. В. Морковкина лексема «успех» отнесена к категории «Структура деятельности», и она определяет моральные отношения в обществе. Следует констатировать, что только здесь проводится параллель между успехом и репутацией *(Книга имела успех)* [4].

Отметим также, что анализируемая лексема в «Толковом словаре ключевых слов русского языка» под общим руководством Г. Н. Скляревской не представлена [9].

При ответе на вопрос: *«Что для Вас «успех»?»* многие из студентов (29) подчеркнули, что для них успех – это достижение целей в жизни и в определенной сфере деятельности; некоторые (12) склонились к ответу, что успех в их представлении – это удача, везение в задуманных ими планах; для других (10) успех заключается в положительных или высоких результатах в чем-либо; остальная часть анкетируемых (9) упомянула, что успех для них заключен в счастливой семье, в исполнении желаний, в радости и счастье.

При выборе синонимов к понятию «успех» у испытуемых получились следующие результаты: *победа* (38), *самореализация* (22), *удача* (16), *удовлетворенность* (15), *счастье* (11), *везение* (5).

При выборе оппозитов к слову «успех» получились такие ответы: *провал* (30), *поражение* (18), *неудача* (10), *разочарование* (5), *невезение* (2), *пессимизм* (1).

Подытожив ответы испытуемых на продолжение фразы: «Я стал(а) в этой жизни успешным(ой), потому что я добился(ась)…», нам удалось выделить следующие смысловые группы с опорой на ключевые слова:

– понятия, связанные с чувствами, эмоциями и оценкой (*достижение – 15, самореализация – 7, успешная карьера* – 6, *счастливая семья – 4, счастье – 3, самоудовлетворенность – 3, стабильное материальное положение* – 2, *самоуверенность - 2, достойная работа – 2, общественное признание – 1, реализация планов – 1*);

– понятия, отражающие достижения в определенной сфере деятельности (*успехи в учебе* – 8, *в работе* – 6);

– индивидуальные ответы (Успешными людьми движут их цели. Перед ними всегда есть непокорные вершины – 1*)*.

46 ответов, связанных с чувствами, эмоциями и оценкой, составляют базовый слой рассматриваемого нами концепта и определяют, что сегодня русскому человеку необходимо самому иметь цель в жизни и стремиться к достижению успеха. Кроме базового есть и дополнительные слои, раскрывающие слово-концепт «успех» с новой стороны.

Помимо анонимного анкетирования среди студентов мы провели также синквейн на тему «Успех» среди старшеклассников в МАОУ «Урмарская средняя общеобразовательная школа им. Г. Е. Егорова». Мы выбрали такую форму работы для более детального изучения рассматриваемого понятия, а также для выявления новых черт «успеха» в осмыслении его учащимися старших классов.

В ходе синквейна учащиеся не были ограничены предлагаемыми вариантами ответов, а выражали собственную точку зрения. В нем были задействованы 44 старшеклассника.

На первом этапе всеми было зафиксировано главное слово «Успех».

Далее учащимся предлагалось подобрать два прилагательных либо к опорному слову (у нас это «успех»), либо, продолжив фразу: «Успех делает меня…». Слово-концепт «успех» ребята характеризовали как *«внезапный», «необходимый», «долгожданный», «головокружительный». 23* ученика считают, что успех делает их *счастливыми*, *11 – жизнерадостными*, *8 – целеустремленными*, по *6 – уверенными* и *решительными*, *5 – обеспеченными* и по *2 – успешными, знаменитыми, самостоятельными, выдающимися.* Остальные учащиеся указали, что успех делает каждого из них *загадочным, довольным, полноценным, благополучным, слаженным, почитаемым, серьезным* и, наконец, *лучшим.*

Чтобы узнать, к каким действиям побуждает «успех» старшеклассников, мы предложили опорное высказывание: «Благодаря успеху я…» и получили следующие результаты: *совершенствуюсь* (*20*), *добиваюсь (13), стараюсь и радуюсь* (по *12*), *учусь* (*11*), *вдохновляюсь* (*8*), *расту* (*6*), *мыслю* (*5*), *горжусь* (*4*), *побеждаю, тружусь* и *стремлюсь* (по *3*), *реализуюсь, умнею* и *делаю* (по *2*). Единичными вариантами ответов на 3 этапе оказались следующие: *завожу новые знакомства, борюсь, интересуюсь, зарабатываю* и *становлюсь уверенным* и *опытным.*

Далее ученикам предлагалось сформулировать обобщающее высказывание по нашей теме: «Для меня успех – это …». *Четвертая часть* задействованных старшеклассников указала, что успех для них – это *достижение поставленных целей*. *Семеро* учеников считают, что успех – это *итог проделанной работы*. *Шестеро* связывают успех с счастьем. (*Счастливое будущее, великое счастье, счастливая жизнь*). Для *пятерых* успех осмысляется через *удачный бизнес в будущем.* Примечательными оказались и такие формулировки, как: *«лучшая награда за старания», «долгий путь к желаемой цели», «повод для гордости», «шаг вперед», «возможность заниматься любимым делом» и «высшая ступень в пирамиде Маслоу».*

Заключительным этапом в синквейне явился подбор одного слова, близкого по значению к главному. В основном учащиеся определили «успех» как: *достижение – 14, победу – 9, удачу – 6, возможности – 2.* Среди немногочисленных, но довольно точных, на наш взгляд, определений «успеха» были: *«цель», «результат», «шанс», «самодостаточность» и «крылья».*

Подытожив собранный нами материал в ходе анкетирования и синквейна, мы пришли к выводу, что в обыденном сознании, несмотря на разницу в возрасте у респондентов, успех все-таки интерпретируется как нечто положительное, к чему стоит стремиться, что вдохновляет и помогает самосовершенствоваться.

Наряду с фактами, в которых реализуются словарные значения слова «успех», а также значения, представленные в обыденном сознании, существуют и те, что отражают индивидуально-авторское осмысление и выступают вразрез с привычным нам значением слова. Это и подтолкнуло нас сопоставить обыденное сознание и поэтическое видение концепта «успех», обратившись к национальной поэтической картине мира, отражающей его духовную значимость.

По наблюдениям О. И. Колесниковой, если для языковой системы характерна положительная характеристика успеха, то в поэтических контекстах довольно устойчиво реализуется его негативная оценочность. «Поэтическая картина мира здесь вступает в противоречие с обыденной, где успех – желаемая и связанная с общественным признанием цель» [3, с. 8].

В русской поэзии XX в. часто устанавливают параллели между успехом и внешним блеском, завистью, лестью. Считается, что успех может найти себя только в мире лжи, и он чаще всего непродолжителен: *у шулеров и у министров правительств* этих или тех он пожинал легко и быстро *непродолжительный успех* / Я. В. Смеляков «Пьеро»/ [12]. В оценочной семантике лексемы «успех» проявляется признак фальши, «мишуры»: (И бывает так, не скроем, Что *успех глаза слепит*, Столько сыщется героев, Что – глядишь – один забыт /А. Т. Твардовский/) [12].

Поэту XX в. успех не только не приносит ликования, но и тяготит его, вызывает у него осуждение, вследствие чего он пытается от него избавиться (Своей безусловною властью, от имени сверстников всех, я проклял дешевое счастье и *легкий развеял успех* /Я. В. Смеляков/ [12]).

Успех в поэзии чаще предстает перед читателем как *успех легкий* и *неверный,* который свойственен каждому, кто сумеет обворожить окружающего своим внешним видом и мнимой вежливостью, как счита-

ет И. В. Елагин в «И направо, и налево…»: *Обвораживаю всех. Вежлив. Безупречен. Мне поэтому успех Всюду обеспечен* [12]. Помимо этого успех может быть *непрочным* и *временным:* Но кто же, *господин писатель*, Определил ваш новый путь? Вы сами? Общество? Издатель? Для вас сейчас *любой успех, Как допинг для усталой клячи* /Саша Черный/ [12].

Положительная характеристика героя также связана с отрицательной оценкой успеха [3, с. 9]. Например, у И. А. Бродского в «Романсе Коломбины»: *«*Ах, Арлекину моему *успех и слава ни к чему:* одна любовь ему нужна, и я его жена*»)* [12]. Как утверждает Б. Л. Пастернак, творческая личность никогда не позарится на успех, а будет ему противостоять (Цель творчества — самоотдача, *А не шумиха, не успех*. Позорно, ничего не знача, Быть притчей на устах у всех /Б. Л. Пастернак/ [12]).

Саша Черный в стихотворении «Нетерпеливому» персонифицирует исследуемое нами понятие: *успех* не шутка: сейчас же *предъявляет счет* [12], а Б. А. Ахмадулина подчеркивает, что поведение героя, стремящегося к успеху, считается недостойным, его цели – низкими, потому что путь к успеху – бесчестный: *Вот успех*! – он *постели достиг постепенно*. Поцелуем любви с ним прощается *шприц* [12].

Таким образом, в поэзии «успех» нередко характеризуется через оспаривание и обвинение. При этом ведущими концептуальными признаками успеха выступают «фальшь» и «непорядочность» [3, с. 9–10].

В целом мы приходим к выводу, что при анализе употреблений слова-концепта «успех» в поэтическом пространстве выявляется не характерный для него компонент, который резко отличается от тех, что мы наблюдали при рецептивном эксперименте, синквейне и в лексикографических источниках. Негативная оценочность исследуемого нами концепта выступает здесь на первый план, что приводит к когнитивному диссонансу.

Литература

1. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 2000. – 1536 с.
2. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. Т. 4: Р – V / В. И. Даль. – М.: Рус. яз., 1991. – 683 с.
3. Колесникова О. И. Когнитивный диссонанс обыденного и поэтического сознания при концептуализации успеха / О. И. Колесникова // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Сер. «Филология и искусствоведение». – 2012. – № 2(2). – С. 6–11.
4. Лексическая основа русского языка: Комплексный учебный словарь / под ред. В. В. Морковкина. – М.: Русский язык, 1984. – 609 с.
5. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АЗЪ, 1994. – 928 с.
6. Попова З. Д. Очерки по когнитивной лингвистике / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – 3-е изд. – Воронеж: Истоки, 2001. – 189 с.
7. Словарь русского языка: в 4 т. Т. 4 / РАН, Ин-т лингвистических исследований; под ред. А. П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. – 800 с.
8. Современный толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. – М.: Ридерз Дайджест, 2004. – 960 с.
9. Толковый словарь ключевых слов русского языка / под общ. рук. Г. Н. Скляревской. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2014. – 672 с.
10. Хрынина Е. Н. Анализ интерпретационного поля концепта «успех» в русском языке / Е. Н. Хрынина // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2008. – №54. – С.122–127.
11. Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова. – М.: Альта-Принт, 2005. – 1216 с.
12. Электронный адрес НКРЯ. URL: http://ruscorpora.ru/search-poetic.html (дата обращения: 11. 09. 2019)

УДК 372.881.161.1,378

Е. А. Новосёлова

УЧЕТ ТРИАДЫ «ЯЗЫК-КУЛЬТУРА-ЭТНОС» НА УРОКАХ РКИ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация. В данной статье рассматривается аспектное преподавание РКИ китайским студентам с учетом этноориентированного обучения, опора на тип мышления позволяет по-новому взглянуть на традиционные виды работы на уроках, обучение говорению, чтению. Перечисленные формы и приемы работы с фонетическим аспектом на уроках РКИ, позволяют оптимизировать учебный процесс.

Ключевые слова: этнос, этноориентированное обучение, китайские студенты, РКИ.

E. A. Novoselova

CONSIDERING TRIAD «LANGUAGE-CULTURE-ETHNOS» AT THE RFL CLASSES FOR CHINESE STUDENTS

Annotation. The article discusses the aspect of teaching RFL to Chinese students, taking into account ethno-oriented learning, relying on the type of thinking allows one to take a fresh look at the traditional types of work in the classroom, teaching speaking and reading activities. The described forms and methods of working with the phonetic aspect in the lessons of RFL allow one to optimize the educational process.

Keywords:ethnos, ethno-oriented education, Chinese students, RFL.

В современном мире глобализация давно укрепила свои позиции как главенствующий фактор взаимодействия стран. Одним из таких факторов является необходимость стабильного изучения иностранных языков. Картина мира заметно меняется – границы между странами и культурами больше не препятствуют коммуникации во всех сферах деятельности. В первую очередь это касается образовательной среды. Наличие иностранного контингента давно считается индикатором престижности и подтверждением высокого качества государственного образования. Для поддержания высокого уровня обучения на службу методике РКИ наряду с традиционными методами необходимо привлекать новые технологии и приемы в обучении. В настоящее время в рамках данного направления разработка новых методик осуществляется с учетом триады «язык – культура – этнос» на уроках РКИ. Следовательно, особое внимание при выборе методов обучения необходимо уделять национальной принадлежности студентов, учитывать, что носитель определенной культуры обладает индивидуальным этническим сознанием и менталитетом.

Прежде всего это касается работы со студентами, обладающими диаметрально противоположной языковой философией. Например, между Россией и Китаем существуют многолетние партнерские отношения. В связи с этим количество китайских студентов, приезжающих в Россию изучать русский язык и культуру, стабильно увеличивается. Однако нельзя не брать во внимание тот факт, что процесс обучения осложнен кардинально отличающимися методиками страны преподавания. Методики обучения в Китае направлены на развитие навыков заучивания материала, отработки грамматических конструкций. Разнообразные формы работы ориентированы на механическое заучивание, повторение, выполнение контрольных работ. Это обусловлено тем, что лингвистическая ситуация в Китае в диахроническом аспекте демонстрировала невозможность устного общения жителей разных провинций, общение происходило в письменной форме. Данный факт послужил причиной главенства в современной системе обучения письменных форм общения. Кроме этого, в Китае существует большая дистанция между педагогом и студентом, обусловленная философией конфуцианства – учитель больше чем просто педагог, он является примером для подражания и обладает властью. Поэтому необходимо давать конкретные указания, без которых студент будет бездействовать.

Методики обучения в России делают больший упор на самостоятельное речепроизводство и спонтанное говорение. Гораздо чаще используются продуктивные формы работы. Отличия существуют и в сфере межличностных отношений педагогов и студентов. Российская система обучения подразумевает сотрудничество, поддержку, когда студенту необходимо проявить собственную мотивацию и творческий интерес.

Возникает острая необходимость отталкиваться от системы обучения, к которой привыкли носители китайского языка во время обучения в средней школе. Далее предлагаем рассмотреть основные рекомендации по выбору форм и приемов работы на уроках РКИ на начальном этапе.

Одним из главных критериев выбора формы обучения при работе с китайскими студентами должен быть учет склонности к конкретно-символическому мышлению. Китайский народ – один из немногих, кто использует иероглифическое письмо. Следовательно, им не свойственно мыслить абстрактно-понятийно. Учитывая это, преподаватель должен понимать, что те явления и предметы, которые являются лакунами и присущи только носителям русской культуры, студенту с конкретно-символическим мышлением будет сложно представить и понять. Поэтому, например, при обучении студентов с подобным типом мышления необходимо делать упор на наглядность, при работе с текстом культурологического характера рекомендуется опираться на невербальный материал.

Исследования подтверждают, что наиболее популярным видом чтения в Китае оказывается переводное, которое позволяет расширить лексический материал. При обучении РКИ в России педагоги стараются развивать языковую догадку. Формы работы, направленные на развитие этого навыка, способствуют снижению стресса при говорении или восприятии устной речи. В связи с этим возникает необходимость избавлять китайских студентов от привычки искать каждое незнакомое слово в словаре. В этом могут помочь толкование значений вместо перевода, объяснение через сопоставление двух языковых систем, введение нового материала дедуктивным способом. Кроме того, развивать языковую догадку помогают предтекстовые, притекстовые и послетекстовые упражнения. Сами же тексты рекомендуется вводить в соответствии с принципом тематического концентризма.

Привычка механически заучивать текст положительно сказывается при вводе в учебный процесс изучения различных скороговорок, считалок, небольших стихов. Такая форма работы также несколько снижает уровень стресса при изменении векторов обучения – дидактическая адаптация проходит более успешно.

Некоторые наблюдения показывают, что тип мышления китайской аудитории обусловливает стремление к использованию метафоры и красивого слога. В связи с этим на уроках РКИ можно использовать ассоциации с произведениями литературы или историческими фактами, разнообразные загадки и ребусы.

Традиционно фонетическая интерференция вызывает трудности при обучении глухих и звонких губно-губных, взрывных и переднеязычных парных согласных, а также небно-зубного вибранта [р], [р’] и боковых зубных [л], [л’]. Наряду с традиционными методами отработки звуков (скороговорки, считалки, небольшие стихотворения) предлагается привлекать на уроке РКИ сбалансированные тексты, в которых учитываются проблемные фонемы, равномерность их распределения в разных позициях слова.

Обучая русскому языку представителей европейских стран, педагог оказывается в более легком положении, поскольку определенный пласт лексики носит интернациональный характер и становится узнаваемым для студентов. Подобная ситуация не происходит с носителями восточных языков, в том числе китайского (изучение английского языка не настолько популярно в Китае). По этой причине тексты, имеющие иноязычные слова, требуют более тщательной работы при работе со студентами из Китая.

Таким образом, при обучении китайской аудитории русскому языку необходимо опираться на особенности мышления, национальную картину мира, систему родного языка учащихся, традиционные для Китая приемы и формы работы. Данные факторы характеризуют именно этноориентированное обучение.

Литература

1. Большакова Н. Г., Низкошапкина О. В. Этноориентированная методика обучения китайских учащихся самостоятельному чтению // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2015. – № 4. – С. 36–41.
2. Ван Гохун. О некоторых особенностях системы обучения китайских студентов русскому языку как иностранному // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 12. – С. 24–28.
3. Чжао Юйцзян. Лингводидактические основы этноориентированного обучения русскому языку и тестирования: на примере китайских учащихся : дис. ... канд. пед. наук. – М., 2008.

УДК 821.161.1.09

К. В. Петрова

ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВРЕМЕНИ И ПРОСТРАНСТВА В РАССКАЗЕ В. НАБОКОВА «ТЯЖЕЛЫЙ ДЫМ»

Аннотация. В статье описываются основные особенности функционирования и взаимодействия в виде хронотопа таких категорий непременного существования литературного произведения как «время» и «пространство». Рассматриваются и анализируются случаи пересечения реального и художественного, мотивы и символы в творчестве В. Набокова.

Ключевые слова: художественное время, художественное пространство, хронотоп.

K. V. Petrova

SIGNIFICANT FEATURES OF TIME AND SPACE IN V. NABOKOV’S «TORPID SMOKE»

Annotation. The article is devoted to the basic aspects of using time and space and their configurations as the chronotope in compositions of literary works. The article includes examples and analysis of some functional aspects of real and fictional, the main motives and symbols in Vladimir Nabokov’s prose.

Keywords: time, space, chronotope.

Создание художественного произведения – это особое взаимодействие, соприкосновение внутреннего мира творца с действительностью. Нам не представляется объективным отождествлять автора как реально существующую личность с каким бы то ни было его героем, говорить о том, что писатель непременно воссоздает в своих произведениях все, что с ним происходило, так же как и утверждать совершенно противоположное, все есть авторский вымысел, а любые совпадения с реальными личностями случайны.

Любое художественное произведение – это игра с калейдоскопом, пристальное рассмотрение нашего мира сквозь особую призму, которой является личность писателя с его мыслями, чувствами, представлениями и переживаниями. В свою очередь, источники этих представлений и переживаний могут происходить из внешнего мира, который служит отправной точкой, своеобразным сводом законов, по которым произведение и будет функционировать. И здесь уже начинает срабатывать не диалектическое противопо-

ставление, но диалектическое сочетание, переплетение связей элементов между собой и, в конечном итоге, сплетение в такой тесный клубок, что каждая часть системы попросту не может быть рассмотрена в отдельности.

Итак, все в структуре литературного произведения подчинено созданию особенного авторского мира, отражения реально существующего в виде сочетания художественных деталей под обложкой книги.

А. Б. Есин пишет о том, что художественные детали подразделяются на психологические и внешние, однако между ними нет «непроходимой границы» [3]. И вот уже описание особо выдающихся черт внешности персонажа одновременно является зарисовкой к его психологическому портрету, детали обстановки комнаты становятся вещественным воплощением царящих внутри героев противоречий, а сюжетные перипетии выстраиваются таким образом, чтобы на последних страницах явить нам личность на новом витке ее развития.

Внешние и психологические художественные детали существуют в определенных условиях, которые и являются связующими звеньями между ними, позволяющими всему «воссозданному» автором миру работать. К таким условиям и относятся время и пространство.

Время и пространство являются неотъемлемыми частями как мира реального, так и мира художественного. Взаимодействуя друг с другом, они образуют особую категорию существования мира – хронотоп.

Понятие «хронотоп» обозначает «существенную взаимосвязь временных и пространственных отношений» [1]. Данный термин был перенесен М. М. Бахтиным в гуманитарную сферу из естествознания. Ученый также особо подчеркивал, что главным составляющим компонентом хронотопа является время.

Для создания в произведениях достоверной версии реальности (сколь непохожей на нашу действительность она бы ни была) огромное значение будет иметь именно соответствие «духу времени», если отталкиваться от философских воззрений Гегеля. По его мнению, каждый творец является продуктом времени, в котором он живет, соответственно, его произведения также будут соответствовать эпохе. В некоторой степени с этим принципом созвучен историко-функциональный метод изучения литературы, литературное произведение раскрывается с новой стороны в течение времени, и, чтобы составить полное представление, необходимо это учитывать.

Семья Владимира Владимировича Набокова покинула Россию после Гражданской войны. Через Крым и Грецию Набоковы добрались до Великобритании, где и обосновались поначалу старшие сыновья, Владимир и Сергей, ставшие студентами Кембриджского университета, тогда как глава семейства, Владимир Дмитриевич Набоков, решил поселиться в Берлине.

В начале 20-х годов XX века Берлин был настоящим центром русской художественной эмиграции, в особенности в период с 1921 по 1923 годы, и играл весьма значимую роль в русской культурной жизни. Это продолжалось до тех пор, пока значительная часть эмигрантов не отправилась дальше в Европу и Америку [8]. Удостоенная звания «мачехи российских городов» [9] от Владислава Ходасевича немецкая столица была своеобразным перевалочным пунктом для тех, кто еще не до конца потерял надежду на скорое падение советской власти, восстановление порядка и возможность возвращения домой. Отец писателя В. Д. Набоков относился к этой группе. Противник большевизма, «либерал старой школы» [8], видный политический деятель, он не мог рассматривать вариант жить в постоянной эмиграции, потому-то и должен был остаться в Берлине, а вслед за ним и его семья.

Владимир Набоков окончил учебу в университете и переселился в Берлин в 1922 году, чтобы поддержать мать, брата и сестер после смерти отца в результате покушения – политического убийства, одного из многочисленных сигналов будущих непростых времен для Берлина и всей Европы и мира в целом.

Набоков прожил в Берлине 15 лет. И хотя годы эти были омрачены вынужденной и постоянной борьбой с угрозой нависшей над семьей бедности, именно здесь он женился на Вере Слоним, здесь родился их сын Дмитрий, здесь были впервые опубликованы его произведения, получившие признание читателей.

К городу, в котором он прожил пятнадцать лет, писатель питал впоследствии противоречивые чувства. В нем уживались воспоминания о первых посещениях города в 1910 году, во времена беззаботного детства, и чувства, испытанные им за весь сложный период 1920-1930-х годов.

Разразившийся в 1923 году экономический кризис и ужасающий уровень инфляции в Германии на корню разрушил культурную жизнь Берлина. Закрывались русские издательства, газетные редакции и книжные магазины. Многие деятели искусства, в том числе и литераторы, спешно покидали страну. Разрушительный процесс остановить было уже невозможно, хотя еще и наблюдались слабые попытки сделать хоть что-то [8]. В то же время стремительно нарастало влияние национал-социалистической партии, и в 1933 году Гитлер был провозглашен рейхсканцлером.

Поначалу Вера и Владимир Набоковы мало интересовались политической программой национал-социалистов, и даже первые сожжения книг неугодных режиму авторов в 1933 году не восприняли как серьезный сигнал тревоги [8]. Тем не менее, изменения, коснувшиеся страны и самих немцев, нашли свое отражение в творчестве Набокова. Мы можем проследить движение, переход от пренебрежительно описываемых, иногда даже пошловатых фоновых героев, какими представали немцы в его рассказах, до

агрессивных, способных на явное проявление насилия и, главное, получающих от этого насилия удовольствие, сущностей (рассказы «Королек», «Облако, озеро, башня»).

Набоков не испытывал благодарности к Берлину, где создал 8 романов и множество рассказов, считал себя «бесплотным пленником», бесцельно скользящим по его улицам, словно призрак в зыбком, потустороннем городе [5]. Это представление нематериального, мертвого города, где время остановилось в апогее упадничества, где в самом воздухе витает ощущение безнадежности и страха ожидания «приглашения на казнь», и отличает набоковский хронотоп внешнего мира в Берлинский период.

Рассказы, написанные Набоковым в этот период, традиционно рассматриваются исследователями как творческая лаборатория, поиск и полигон для проведения экспериментов, подготавливавших писателя к созданию его романов [2]. Такая участь постигла и рассказ «Тяжелый дым», который считается своего рода предваряющим приложением к роману «Дар».

Мнения исследователей творчества Набокова касательно точной даты написания рассказа «Тяжелый дым» несколько разнятся, называются 1934 и 1935 годы. Б. Бойд в своей работе «Владимир Набоков. Русские годы» указывает, что рассказ был отправлен из Берлина в конце февраля 1935 года и впервые опубликован в парижской газете «Последние новости» от 3 марта 1935 года, то есть еще в тот начальный период, когда Набоковы не вполне ощущали нависшую угрозу. Наоборот, тогда в семье случилось радостное событие – рождение первенца Дмитрия. Сам Набоков писал, что именно в день рождения Дмитрия, 10 мая 1934 года, он радостно спешил домой, когда впервые в глаза ему бросилось обилие портретов Гитлера и Гинденбурга в витринах магазинов [5].

В рассказе эти детали, указывающие на пространство и время, описываются так: «*… рамочный магазин с вересковыми пейзажами и неизбежной Inconnue de la Seine (Незнакомкой с берегов Сены (франц.)) (столь популярной в Берлине) среди многочисленных портретов главы государства…»* [6]. Поразительно соседство портретов вождей, фактически предводителей культа разрушения и смерти, с изображениями Незнакомки из Сены – посмертной маски неопознанной молодой утопленницы, ставшей в те годы символом женской загадочности и неувядающей красоты. Но красота Незнакомки инфернальна, несомненно прекрасная и притягательная, она «улыбается странной, обманной улыбкой, будто улыбкой знанья» [7], но знание это далось ей ценой отказа от жизни, от радостей этого мира.

Набоков в 1934 году посвятил ей одноименное стихотворение, которое открывалось следующей строфой:

Торопя этой жизни развязку,
не любя на земле ничего,
все гляжу я на белую маску
неживого лица твоего [4].

Избрание Незнакомки музой поэтами и писателями, пугающее стремление юных девушек походить на нее свидетельствовало о силе декадентских настроений в обществе 1930-х годов. Возможно, это было связано со своего рода предчувствием грядущих событий и явилось естественным прологом к ним.

Живущего в такой атмосфере всеобщего уныния и меланхолии героя мы и встречаем в рассказе «Тяжелый дым». Действие рассказа происходит одновременно в двух мирах – реальном и фантастическом, созданном силами воображения и душевных устремлений молодого человека по имени Григорий.

В материальном мире не происходит ничего особенно интересного, ужин прошел безмолвно из-за ссоры отца и сестры героя, а после все разбрелись по своим комнатам заниматься своими делами – сестра принимает гостя, давнего поклонника, глава семейства расположился в столовой за столом, накрытом к вечернему чаю, а герой в своей комнате решил прилечь и отдохнуть.

Проводя очередной скучный вечер в одиночестве, он «*так лежал на кушетке, длинный, плоский юноша в пенсне, поблескивающем среди полумрака»* [6]. Читатель впервые застает героя именно в этом, параллельном земле положении в пространстве, показывающем, насколько в данный момент его не волнуют насущные дела и заботы. «*Одурманенный хорошо знакомым ему томительным, протяжным чувством»* [6], он находится в особом, пограничном состоянии, когда с внешнего мира под воздействием субъективного восприятия начинает спадать завеса, иллюзия материальности и можно постичь внутреннюю природу, душу вещей. И вот уже *«любая продольная черта, перекладина, тень перекладины обращались в морской горизонт или в кайму далекого берега»* [6].

Пространство в рассказе не имеет четких границ, так как кажется, что оно берет свои истоки в самом герое, сливаясь с ним в единое целое, воссоздавая и выстраивая себя вновь и вновь после многочисленных попыток материального мира удержать его от этого, прекрасная иллюзия нарушается «*невнятным, малословным разговором»* [6] в соседней комнате, заставляя героя пошевелиться, чтобы он «*полностью восстановил свой телесный образ»* [6] и вернулся в определенные ему природой пределы.

М. Дмитровская в своей статье «Образная система, смысл названия и интертекстуальные связи рассказа В. Набокова «Тяжелый дым»» проводит параллель между рассматриваемым произведением Набокова и повестью Ф. Кафки «Превращение». Подобно кафкианскому Грегору Замзе набоковский Григорий переживает разрыв с внешним миром. У них много общего – схожие имена, отношения с семьей – доверительные с сестрой и некая отстраненность в отношениях с отцом. Похожи и места действия в обоих про-

изведениях – закрытые комнаты [2]. Но есть и существенное различие между ними – отлучение от мира причиняет Грегору Замзе страдания, тогда как Григорий к одиночеству стремится, подобно классическим романтическим героям – в тишине и покое своей комнаты он способен обращаться к внутренним силам, находить вдохновение и преобразовывать реальность вокруг себя.

Сквозь восприятие и память Григория нам удается разглядеть и даже услышать образ Берлина, каким он был в начале 30-х годов. Читателю достаточно деталей, составляющих материальный мир рассказа, отдельных маленьких фрагментов, кратко и даже мимоходом описывающих, как «*зажглись, чуть ли не одним махом до самого Байришер Плац, висящие над улицей фонари»* [6], или упоминаний о звуках с улицы: «*завивался вверх, как легкий столб, шум автомобиля, венчаясь гудком на перекрестке*» [6], чтобы составить представление о городе. Но оно дополняется, когда сквозь восприятие героя нам раскрываются новые грани Берлина: «*он воображал то панель у самых глаз, <…> то рисунок голых ветвей на не совсем еще бескрасочном небе, то чередование витрин, куклу-парикмахера, анатомически не более развитую, чем дама червей; рамочный магазин с вересковыми пейзажами и неизбежной Inconnue de la Seine<…> среди многочисленных портретов главы государства; магазин ламп, где все они горят»* [6].

Простой, но вместе с тем эффективный прием перечисления позволяет наделить письменный образ города необходимой долей «достоверности» и вместе с тем не перегружать внимание читателей громоздкими описаниями.

Герой путешествует в своем воображении по городским улицам, подмечая малейшие детали «*с дотошной отчетливостью, с какой видит ее собака»* [6], заставляя читателей так же сосредотачиваться на деталях, тогда как полная картина выстраивается у них сама собой.

На городских улицах, однако, мы не встречаем людей, они где-то там, маячат вдалеке, как тени в подземном царстве. Из звуков слышен лишь далекий шум автомобилей, гудки на перекрестках. Все это в совокупности создает впечатление мертвого города, окутанного дымом, густым, тяжелым, влажным туманом, заглушающим все: и звуки, и чувства, и саму жизнь.

Не случайно в рассказе господствует мотив воды. Вода издревле считалась субстанцией мистической, стоит вспомнить «живую» и «мертвую» воду из славянских сказок и легенд. Воду использовали для омовения – очищения тела и души, а также она служила завесой, отделяющей мир живых от мира мертвых как, например, древнегреческий Стикс. Чтобы окончательно преодолеть ограничения, навязанные душе телом, Григорию как раз необходимо *погрузиться,* оказаться в подводном мире.

Этот мир не подчиняется стандартным законам физики. Здесь «*складывалась вдруг и углублялась мнимая перспектива»* [6], привычная обстановка теряла свои узнаваемые черты, обретая новые, невозможные формы. Как города теряют свою монументальность и незыблемость в отражении рек, на которых они построены (в том числе и Берлин, стоящий на берегу реки Шпрее), так и знакомая Григорию обстановка комнаты искажается, возникают миражи, видения, вызванные работой его мысли. Стекло раздвижных дверей напоминает ему поверхность воды, бликующую на солнце, через которую *«сквозил, как в глубокой воде, расплывчато-темный прислон стула»* [6]. Кушетка, на которой герой располагается, превращается в лодку, которую относит вбок течением. Само время в этом подводном мире не существует, один миг тянется бесконечно.

Человеческое тело не предназначено для таких условий, и если в начале своего «путешествия» Григорий просто перестал ощущать свое материальное тело, то теперь его существо перерождается, переходит в совершенно новое состояние – он становится морским жителем, медузой, через которую «*проходит свет воды и каждое ее колебание»* [6], а затем, погружаясь все глубже, он сам становится водой, не имеющей границ, заполняющей собой все пространство, «*его рукой мог быть, например, переулок по ту сторону дома, а позвоночником – хребтообразная туча через все небо»* [6].

Но внезапное вторжение – *«русалочья рука»* [6] сестры с будничной просьбой достать папирос, либо вдруг повернувшийся язык «*нащупал инородную мягкость застрявшего в зубах говяжьего волоконца*» [6] – оставляет героя с чувством сожаления и досады, что ему снова так и не удалось пойти дальше, полностью отринуть все земное и из состояния воды перейти в парообразное, то есть вознестись в идеальный мир.

Григорий чувствует, как мечется его душа, а олицетворением непреодолимой силы, мучающей героя, является дым. Он видит «*отяжелевший от сырости, сытый, сонный дым из трубы»* [6], который стелется по земле, притягиваемый грузом обыденного, *«милого тлена»* [6]. Дым стремится подняться к небу, но действующие на него противоположные силы относят его в сторону, на бок [10], так что он, кажется, обволакивает всех и вся в этом городе, подавляя все возвышенные стремления, притупляя чувства и желание быть лучше.

Но находится спасение: *«нежный, таинственный толчок в душе»* [6] Григорий почувствовал, глядя на любимые книги, творения разных времен и разных авторов, а вместе с тем – миры с бесконечными возможностями. Книги, расположенные на полке над столом, безо всяких усилий дарят герою то чувство полетности, к которому он так стремился.

Герою приходится в очередной раз вернуться к реальности, чтобы исполнить просьбу сестры пойти попросить папиросы у отца. Двигаясь по коридору, Григорий совершает *«сомнамбулический маршрут»*

[6], попадая в туман собственных мыслей. Возвращает его оттуда мимолетный взгляд, брошенный в висящее в коридоре зеркало. Внешность Григория, «*сутуловатого юноши с бледной небритой щекой и красным ухом»* [6], описывается с нарочитой «материальностью», а такие детали, как пенсне, черные усики, отсылают нас к Ницше, который высказал идею «вечного возвращения». Каждый прожитый миг приобретает важность в масштабах вечности именно благодаря тому, что он будет повторен. Таким образом, время представляется нелинейным, состоящим из повторяющихся витков очень схожих между собой событий, в которых могут участвовать похожие люди с похожими судьбами.

«*Догнав себя, он вошел в столовую»* [6]. Снова происходит столкновение двух пространств – внешнего и внутреннего, и двух частей времени – прошедшей эпохи, выразителем которой выступает отец, и будущей – заключающейся в детях.

Снова возникает образ Берлина на потрепанном плане города, который так пристально рассматривает отец, стремясь найти подтверждение своим словам и выиграть спор, как пройти от одной улицы до другой. Отец Григория оказался не прав, выбрав неверный путь, однако он упрямо не соглашается признать свою ошибку. Он рассматривает эту рваную карту, «мертвое» схематичное изображение города, словно пытаясь отыскать на ней ответы на главные вопросы своей жизни. Блуждания в поисках правильного, своего пути делают пространство в рассказе также нелинейным, содержащим множество вариантов.

Застывшая фигура отца, склоненная над картой, станет для Григория *«будущим воспоминанием»* [6]. Героя, снова оказавшегося в темном коридоре, пронзает озарение, что все события и впечатления дня будут вновь и вновь вспоминаться ему и происходить снова и снова. Переживший в прошлом потерю матери, единственным напоминанием о которой осталось постоянно всплывающее воспоминание о ее манере *«делать плачущее лицо и хвататься за висок»* [6], Григорий явственно осознает, что отца его постигнет такая же участь. Раз за разом сыну будет являться образ – *«обиженные плечи»* [6], домашняя куртка и карта на столе. Этот мотив повторения исключает всякую надежду вырваться из бренного цикла. Но решение этой проблемы кроется в последних абзацах рассказа – это обращение к творчеству.

Григорию доступно путешествовать во времени. В стремлении выстроить новый мир в своем воображении он то оказывается в прошлом, вспоминая свои утраты, то отправляется в будущее, предвосхищая новые потери. Но вместе с тем он живет в настоящем, которое являет собой переходный, смутный период перемен – от старой власти к новой, от старых потрясений к новым. Григорий чувствует, что перемены не сулят ничего хорошего, но благодаря своей способности существовать также и в вечности посредством своих стихотворений он находит выход из безнадежной ситуации.

Набоков создал рассказ, в режиме реального времени описывающий процесс рождения стихотворения – творческого поиска, складывания замысла и, наконец, окончательного оформления текста. Развертывающийся перед читателями момент становится главным героем повествования.

Пусть и получаются «*ничтожные, бренные стихи, которые к сроку появления следующих неизбежно зачахнут*» [6], в данный бесконечный момент, существующий и дающий возможность существовать в прекрасном возвышенном мире, герой будет счастливым. Стихотворная строка предстает здесь неотъемлемой деталью пространства внутреннего мира героя. Она, подобно дыму, вытягивается и загибается, стремясь вверх, к небу, преодолевая тяжесть.

Принимая философский взгляд Ницше на природу времени, Григорий обретает надежду. Сливаясь с его творческими способностями, это чувство возносит его над ситуацией, позволяет одержать победу над унылой обыденностью, рутиной и смертью. Искусство придает жизни смысл и дает *«лучшее, что есть на земле»* [6] – истинное счастье.

Литература

1. Бахтин М. М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике // Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики: Сб. – М.: Худ. лит., 1975. – С. 234–407.
2. Дмитровская М. А. Образная система: смысл названия и интертекстуальные связи рассказа В. Набокова «Тяжелый дым» // В. В. Набоков: pro et contra / Сост. Аверина Б. И. др. – СПб.: РХГИ, 2001. – Т. 2. – С. 810–824.
3. Есин А. Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения [Электронный ресурс] учеб.пособие / А. Б. Есин. – 13-е изд., стер. – М.: Флинта, 2017. – 126 с.
4. Набоков В. В. L'Inconnue de la Seine [Электронный ресурс]: Режим доступа: http://nabokov-lit.ru/nabokov/stihi/226.htm
5. Набоков В. В. Другие берега / В. В. Набоков. – СПб.: Азбука, 2011. – 272 с.
6. Набоков В. В. Тяжелый дым [Электронный ресурс] Режим доступа: http://nabokov-lit.ru/nabokov/rasskaz/tyazhelyj-dym.htm
7. Рильке Р. Записки Мальте Лауридса Бригге [Электронный ресурс] Режим доступа: http://lib.ru/POEZIQ/RILKE/brigge.txt
8. Урбан Т. Набоков в Берлине / Пер. с нем. С. В. Рожновского. – М.: Аграф, 2004. – 240 с.
9. Ходасевич В. Ф. Все каменное, в каменный пролет… [Электронный ресурс] Режим доступа http://www.hodasevich.su/poems/vse-kamennoe-v-kamennyi-prolet.html

10. Эпштейн М. Н. Ирония идеала: Парадоксы русской литературы / М. Н. Эпштейн. – М.: Новое литературное обозрение, 2015. – 382 с.

УДК 811.161.1’366.53+811.112.2’366.53+811.512.161’366.53

М. П. Сергеева, Т. Н. Юркина

КАТЕГОРИЯ ЧИСЛА В РУССКОМ, НЕМЕЦКОМ И ТУРЕЦКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация. Статья посвящена исследованию категории числа в русском, немецком и турецком языках. Система количественных отношений в сопоставляемых языках может быть выражена разными способами и средствами. В работе устанавливаются общие и специфические особенности реализации количественных отношений в сопоставляемых языках.

Ключевые слова: категория числа, единственное число, множественное число, аффиксация, русский язык, немецкий язык, турецкий язык.

M. P. Sergeeva, T. N. Yurkina

THE CATEGORY OF NUMBER IN RUSSIAN, GERMAN AND TURKISH

Annotation. The article is devoted to the research of the number category in Russian, German and Turkish languages. The system of quantitative relations in comparable languages can be expressed in different ways and means. The paper establishes the General and specific features of the implementation of quantitative relations in the compared languages.

Keywords: the category of number, single number, plural, affixation, Russian language, German language, Turkish language.

Категория числа имен существительных – словоизменительная категория. Она выражается в системе двух противопоставленных рядов форм – единственного и множественного числа, например, в русском языке: *дом – дома, река – реки;* в немецком языке: die Bank – die Bänke *(скамейка – скамейки);* в турецком языке, *at – atlar (конь – кони)* и т. д.

Основное средство выражения семантики числа в русском языке – окончание существительных. Основные и важнейшие флексии существительных множественного числа мужского, женского и среднего родов – окончания -ы, -и, *(парты, птицы, ветры, учебники, уши* и т. п.) [1].

Категория числа в рассматриваемых нами языках двучленна. Противочленами являются единственное и множественное число. Существительное в единственном числе обозначает:

1) одиночного представителя определенного класса объектов: *У меня есть кошка. – Ich habe eine Katze. – Bir kedi var;*

2) класс в целом: *Кошка – домашнее животное. – Die Katze ist ein Haustier. – Kedievcilhayvan.*

Существительное во множественном числе может обозначить нескольких представителей одного класса объектов (*Книги лежат на столе. – Die Bücher liegen auf demTisch. – Kitaplar masanın üzerinde yalan*. Но и самого класса: *Пауки – милые существа. – Die Spinnen sind süße Kreaturen. – Örümcekler sevimliyar atıklar.*

Турецкие существительные в единственном числе содержат нерасчлененно коллективное «множественное».

Например, слово *«kuş»* обозначает:

1) «птицу»;

2) «птицы – индивидуальное представление и род в целом».

Категория числа существительных в русском, немецком и турецком языках является грамматической формой одной и той же лексической единицы, так как имеет денотативную соотнесенность *(стул – стулья;der Stuhl – die Stühle; sandalye – sandalyeler).*

В русском языке суффикс -ин в существительных мужского рода единственного числа обозначает этническую или социальную или территориальную принадлежность, *горожан-ин – горожан-е, южан-ин – южан-е, мещан-ин – мещан-е* и т. п. [3].

Имена собственные в турецком языке обычно не принимают аффикс множественного числа. Однако для определения людей, принадлежавших к одному народу или нации, это возможно.

Selçuklular gaznevidlere karşı iki kez zafer kazandı. – Сельджуки дважды одержали победу над газневидами.

В немецком языке существительные в единственном числе не имеют собственного показателя. Рассмотрим основные способы образования существительные множественного числа в немецком языке:

• суффикс -е (для всех родов) *(der Sohn – die Söhne);*

• аффикс -(e)n без умлаута (для сущ. в среднем и женском роде) – *die Katze – die Katzen;*

• суффикс -er, часто с умлаутом (средний и мужской род) – *das Gewicht – die Gewichter, der Mann – die Männer;*

• отсутствие суффикса, возможен умлаут – *die Tochter – die Töchter, die Maus – die Maus;*

• с помощью аффикса -s применительно к сложносокращенным и сокращенным словам и заимствованиям, умлаут отсутствует – *der Doktor – die Doktors.*

В турецком языке множественное число образуется присоединением к имени или спрягаемой форме глагола ударного аффикса -lar, -ler. Например, *çiçek – çiçekler (цветок – цветы), gitti – gittiler (он ушел – они ушли).* По мнению Ф. А. Ганиева, аффикс -лар возник путем соединения двух аффиксов – -лы и -р – аффикс -лы указывал на принадлежность, а -р – признак множественности [2].

Несчитаемые существительные в русском и немецком языках выступают в единственном числе: *посуда, свинина, медь, железо, варенье* и т. п.

В турецком языке категория множественного числа иногда выражается повторным использованием имен.

Существуют и такие лексические единицы, которые употребляются только во множественном числе. К таким существительным относятся:

• некоторые географические названия (страны, острова, горы): *die Alpen – Альпы, die USA – США, die Kurilen – Курил;*

• астрономические названия: *die Zwillingen – Близнецы;*

• некоторые названия лиц: *die Eltern – родственники, die Eheleute – супруги;*

• некоторые болезни: *die Pocken – оспа, die Masern – корь;*

• некоторые продукты питания: *die Spag(h)etti – спагетти;*

• некоторые существительные в немецком языке: *die Ferien – каникулы, die Flitterwochen – медовый месяц, die Kosten – расходы, die Möbel – мебель, die Weichtiere – моллюски.*

В турецком языке существительные множественного числа такие, как: *üzüm – üzümler, kömür – kömürler* и т. п. указывают на различие сортов, пород *(üzüm – виноград* (родовое понятие), *üzümler –* различные сорта винограда; *kömür* – уголь, kömürler – разные породы угля).

В немецком языке существительные во множественном числе употребляются с теми же формами артикля и его функциональными эквивалентами: *der Gehalt – das Gehalt, der Hut – die Hut.*

В турецком языке имена существительные множественного числа образуются от существительных, которые в русском языке не могут быть во множественном числе. Примеры: *kan – кровь, kanlar – крови и обилие крови; ne – что – neler, kim – кто – kimler?*

Итак, в немецком языке число существительных выражается следующим образом:

а) единственное число формой именительного падежа имен существительных в сочетании с определенными артиклями единственного числа, например, *der Profi / die Profis, das Pult / die Pulte, die Magnifizenz / die Magnifizenzen;*

б) при помощи чередования гласных по умляуту в корне слова, которое непосредственно в большинстве случаев выступает в сочетании с суффиксами множественного числа, например: *der Antrag – die Antrage, das Blatt – das Blatte, die Sehnsucht – die Sehnsiichten* т.п.

в) множественное число образуется при помощи особых суффиксов множественного числа, которые не совпадают с падежными флексиями, например: *der Poltergeist – die Poltergeister, das Archiv – die Archive, die Auster – die Austern* и т.д.; затем при помощи артикля множественного числа, которому в большинстве случаев сопутствуют и суффиксы множественного числа, например, *der Eintopf – die Eintopfe, das Geschaft – die Geschafte, die Vinkulation – die Vinkulationen* и т.д.;

В турецком языке множественное число не проявляется:

1. При имени с предшествующим ему числительным или со словами, близкими по значению к числительным («мало», «много» и т. п.); в этом случае форма единственного числа выражает «неопределённую коллективность». Примеры: *üç talebe* – три студента (индивидуально не выделенных из числа им подобных*); altı kitap* – шесть книг (то же); *çokkişi* – много людей.

2. При сочетании имен и причастий с аффиксами сказуемости 1-го и 2-го лица множественного числа (*isçi* – рабочий, *isçiyiz (isçi-y-iz)* – мы рабочие, *isçiydiniz (isçi-y-diniz)* – вы были рабочими; *talebe* – студент, *talebesiniz (talebe-siniz)* – вы студенты, *talebeydiniz (telebe-y-diniz)* – вы были студентами).

3. При именах, непосредственно обозначающих целый ряд лиц или предметов, когда понятие множественности несущественно и раскрывается из контекста (ср. русск. *«гриб в этом году – не гнилой»*), то есть в этом случае обращается внимание на предмет как таковой, а не на его количественное выражение. Примеры: *Rus – русский / русские; Türk – турок / турки; isçi – рабочий / рабочие.*

В турецком языке в предложениях с однородными членами во множественном числе аффикс ставится либо при каждом, либо только при последнем из однородных членов. *Öğrencin inçantasında kitap, defter vekalemler var.*

Таким образом, средства оформления грамматической категории числа в немецком, русском и турецком языках различны. Они основаны на отличии формальных показателей единственного и множественного числа, какими являются суффиксы, определенные артикли, чередования в одном языке и окончания в другом.

Литература

1. Адамчик Н. В. Самый полный курс русского языка / Н. В. Адамчик. – Минск: Харвест, 2008. – 848 с.

2. Ганиев Ф. А. Суффиксальное образование глаголов в современном татарском литературном языке. – Казань: Изд-во Казан.ун-та, 1976. – 108 с.

3. Категории грамматического рода, числа имен существительных // https://studwood.ru/982955/literatura/kategorii_grammaticheskogo_roda_chisla_imen_suschestvitelnyh

УДК 821.161.1:[37.011.31-051]

И. В. Сидюшкина, О. А. Бычкова

НОРВЕГОВ И СЛУЖКИН. ОБРАЗ УЧИТЕЛЯ В ЛИТЕРАТУРЕ XX ВЕКА

Аннотация. Статья посвящается анализу образа учителя в романе С. Соколова «Школа для дураков», а также в романе А. Иванова «Географ глобус пропил». Авторы статьи рассматривают типологические черты образа учителя в русской литературе и их преломление в творчестве названных писателей. Выявляют черты традиции и новаторства в художественном решении поставленных вопросов, выявляют авторский идеал.

Ключевые слова: русская литература XX века, С. Соколов, А. Иванов, образ учителя, авторский идеал.

I. V. Siduchkina, O. A. Bychkova

NORWEGOV AND SLUZHKIN. THE IMAGE OF THE TEACHER IN THE LITERATURE OF THE TWENTIETH CENTURY

Annotation. The article is devoted to analysis of the image of the teacher in novel «School for fools» by S. Sokolov and «The geographer drank the globe» by A. Ivanov. The authors consider typological features of the image of the teacher in Russian literature and their refraction in the works of these writers. They reveal the features of tradition and innovation in the artistic solution of the issues raised, eveal the author's ideal.

Keywords: russian literature of the twentieth century, S. Sokolov, A. Ivanov, the image of the teacher, the author's ideal.

Учитель – эта одна из наиболее значимых профессий в обществе. Непосредственно педагоги формируют поколение, воспитывают ученика, закладывают в нем высоконравственные основные принципы и передают собственные знания. Но отношение к педагогам в отечественном обществе неоднозначное.

К примеру, Юрий Солонин, советский и российский философ и культуролог высказался по поводу современного образования в интервью с петербургским изданием «Известия»: «Нужно ясно понимать, что советскую систему образования мы потеряли вместе со сменой государственного строя. Она была воспитательной, в основе своей опиралась на идеологию. Сейчас много говорится о национальной идее, ценностях, которые бы сплотили общество, составили бы его духовное ядро. Приобщение к ним – содержание и суть воспитательного процесса» [6, с. 1].

На педагогах лежит огромная ответственность. От них зависит, какими станут ученики, какие нравственные и моральные принципы у них сформируются. Ошибки учителя заметны не сразу, однако последствия их могут быть не малыми.

Освоение данной темы широко присутствует в художественной литературе. В данной работе рассматривается образ учителя в литературе XX века и анализируется предшествующий опыт.

Нами выбраны такие произведения, как «Географ глобус пропил» Алексея Иванова и «Школа для дураков» Саши Соколова.

К концу XX века следом за изменяющейся ситуацией в России начинает изменяться сфера образования. Педагог оказывается в сложных обстоятельствах, к нему предъявляются конкретные требования со стороны учащихся и родителей, а кроме того, изменяются требования и школьной администрации, которая воздействует на учителя. Взаимоотношения учащегося и педагога сегодня подчас становятся напряженными и характеризуются отсутствием уважения и понимания с обеих сторон. Ребенку часто важны лишь его собственные желания. Это порождает ответную реакцию у педагога. Рассмотрим подобные обстоятельства на примере произведения «Географ глобус пропил».

Главный герой романа Служкин Виктор Сергеевич становится учителем только потому, что это единственное место, на которое он смог устроиться – местная школа в Перми, где он, по образованию

биолог, становится учителем географии. Поэтому Служкин становится учителем не «по признанию», а от безысходности.

Так как Служкин не имеет педагогического образования и знания по методике обучения и детской психологии у него отсутствуют, поначалу он не может грамотно сформировать отношения с учащимися. В итоге ученики не считают его авторитетом, а завуч Роза Борисовна регулярно делает ему замечания: «Дисциплина на уроке всегда зависит от педагога. А педагог – это человек, который не только знает свой предмет, но и умеет других заставить его знать... Двойки надо ставить за отсутствие знаний у ученика, а не за отсутствие педагогической подготовки учителя» [2, с. 22].

Служкин делает много из того, что не разрешено делать педагогу. Он кричит и обзывает учеников, дерется на занятиях. *«Ти-ха!! – гаркнул Служкин. – Закрыть рты!!»* [2, с. 65]. И если на занятиях в 9 «А» и в 9 «Б» классе все протекает наиболее спокойно, то в 9 «В» классе учитель постоянно кричит. Практически каждая фраза Служкина завершается тремя восклицательными знаками: *«– Сколько можно орать!!! – орал он. – У вас четверть заканчивается!!! Одни двойки!!! И никто слушать не желает»* [2, с. 65]. *«Служкин двумя пальцами поднял открытый ранец за нижний уголок и высыпал на пол все содержимое… Служкин носком ботинка откинул пару учебников»* [2, с. 67]. Разногласия усиливаются не только с классом, но и с определенным учащимся Градусовым, который считается главным в «зондеркоманде»: *«Только дёрнись, гад, рожей в стенку суну»* [2, с. 68].

О. А. Бычкова в статье «Герой в символическом пространстве романа А. Иванова и фильма А. Велединского «Географ глобус пропил» указывает, что фамилия главного персонажа – Служкин, очень схожа с фамилией знаменитого русского писателя – А. С. Пушкина. Данное сходство неспроста, так как в произведении присутствует событие, которое «поддерживает» логичность анаграммы.

Кроме того, присутствуют и иные схожие имена: Будкин, Пуджик.

К собственному предмету и проведению занятий Виктор Сергеевич относится весьма несерьезно. Он говорит учащемуся, которому не нравится география, что ему самому не очень-то и интересно, но деньги необходимы. А когда один из детей задает вопрос, для чего это надо учить, Служкин поражается заданному вопросу: по причине, что он не автор книги. Виктор Сергеевич идет на поводу у ребят и взамен изучения материала зачастую отвлекается, зачитывая стихотворения собственного сочинения и говорит на сторонние темы.

Те же ученики Виктора Сергеевича мгновенно изменяются на других уроках, в особенности на русском языке, который ведет у них Роза Борисовна. Поэтому никто не верит, что дети такие непослушные, как говорит Служкин.

На самом деле молодому и неопытному учителю весьма сложно найти подход к современным детям. Он сам в душе такой же подросток.

Но учитель вовлекает ребят не в учебный процесс, а обучает умению решать практические задачи. Он обучает ребят самих находить правду. Его правота – это не нотации и нравоучения. Он не совсем подходит под роль примерного педагога. Но правда в его незаурядности, открытости и очаровании.

Непосредственно благодаря своей профессиональной неподготовленности Виктор Сергеевич выявляет то, что обычному взгляду не очевидно: школа – это комок энергии, который можно перевоплотить либо в источник зла и вражды, либо в источник любви и уважения. Работа учителем становится для Служкина «служением». И можно увидеть, что его фамилия является говорящей. На фоне других педагогов Виктор Сергеевич представляется «Лучом света в темном царстве», «бивнем», как он сам себя характеризует, воспитания без чувств и любви. Служкин осознает, что наставления и нотации в духе авторитаризма уже не действуют на современных детей, они либо боятся, либо не уважают учителя. Более существенно не то, как протекают занятия, а какой урок из данных занятий в дальнейшем вынесут ребята.

Далее рассмотрим не менее интересного героя произведения «Школа для дураков» Норвегова П. П.

Герой романа Саши Соколова «Школа для дураков» Норвегов Павел Петрович – учитель географии в специальной коррекционной школе «для дураков». Он многоуважаемый наставник, человек с вольным нравом. Норвегов ходит босиком и в светлой шляпе. Его стесняет солидная, обычная для всех людей одежда. Когда Павел Петрович стоит босым на платформе электрички, то может показаться, что он висит в воздухе над щербатыми досками и «плевками различных достоинств».

Он живой, хотя уже и умер. (В хронотопе произведения смешались прошлое, настоящее, будущее). Это произошло весной в его доме с флюгером. Норвегов отправился в вечность, однако вернулся завершить свои дела на земле, встретить с репетиции Ветрову Розу, свою любимую. Папа Нимфеи, человек жесткий, авторитарный, не в восторге от свободного и мечтательного босяка. Он говорит: «Бездельник он, твой Павел, потому и босяк. Все деньги небось на дачу извел, в долгах сплошь, а все туда же – рыбу ловить, на берегу прохлаждаться» [7, с. 5].

Однако Павел Петрович оказывается любимым учителем главного героя произведения. Герой романа хочет быть таким же добросовестным, как Норвегов – «*Павел, он же Савл*». Павел Петрович называет его юным другом, учеником, товарищем, повествует о Насылающем ветре и насмехается над книгой русского классика, которую предоставил герою его папа-прокурор. Взамен этой Павел Петрович дает ему

иную книгу, и герой сразу запоминает фразу из нее: «*И нам то любо – Христа ради, нашего света, пострадать*» [7, с. 8]. Норвегов считает, что абсолютно во всем: в горьких ли кладезях мудрости народа, в сладких ли речениях и речах, в прахе отверженных в страхе ближних, в скитальческих сумах и в иудиных суммах, в войне и мире, в мареве и в мураве, в стыде и страданиях, во тьме и свете, в зле и жалости, в жизни и за ее пределами – во всем этом что-то есть, может и не столь много, но есть. Норвегов считает, что отношения с девушкой – это что-то совершенно иное, нежели написано на стенах школьного туалета.

В статье А. А. Аржанова, А. С. Атрощенко «Особенности структуры художественного образа в орнаментальной прозе XX века» приведена некоторая характеристика образа Норвегова, в ней говорится от том, что все элементы образа данного героя считаются культурными аллюзиями, к примеру, сильная худощавость педагога порождает ироничное замечание о том, что его может унести даже ветер, кроме того, можно провести аналогию с Дон Кихотом, которого непреодолимо влекут ветряные мельницы, скрывающие в себе опасность. Сконструирован ассоциативный ряд: худощавый человек – опасность быть унесенным ветром – Дон Кихот, что в результате приводит к непосредственному сравнению Норвегова с флюгером, то есть к максимальной материализации образа, где сопоставляется человек с предметом. Также имя возлюбленной Норвегова, Роза Ветрова, схоже с термином «роза ветров», что позволяет выявить направление ветра.

Но на данном ассоциативный ряд не заканчивается: проводя аналогию посредством образных элементов «флюгер» и «ветер», можно говорить о ветрености, несерьезности или безосновательного оптимизма. В то же время процессия Норвегова и его постоянного атрибута – глобуса из папье-маше – приводит к прямому сопоставлению с Богом.

Следует отметить преемственность двух образов: Служкин – Норвегов. А. Иванов явно ссылается на своего предшественника при создании образа «географа».

Павел Норвегов из «Школы для дураков» Саши Соколова тоже курит, тоже любит ученицу, он, в конце концов, тоже географ. Правда, он не ведет себя с учениками подобным Служкину неформальным образом, и хотя он не пьёт с ними водки, не матерится вместе с ними, не распускает рук по любому поводу, – он вполне соответствует званию учителя. И, что тоже важно: читать о нем – сплошное удовольствие.

Следует отметить, что время вносит свои корректировки в художественный образ учителя. Возникает необходимость появления нового типа учителя, понимающего, сочувствующего, педагога-друга. Проанализировав современный роман А. Иванова «Географ глобус пропил», мы выяснили, что такими становятся главные герои романов С. Соколова и А. Иванова Павел Норвегов и Виктор Сергеевич Служкин. Несмотря на все свои недостатки, Служкин – открытый человек, который благодаря своей незаурядности сумел заинтересовать ребят и научил их применять теоретические знания в жизни. А Норвегов – возвышенный и поэтичный, умеющий окрылять.

Художественная литература отображает историческую действительность, в том числе и проблему образования. Мы проанализировали образы учителей и обнаружили, что учительство рассматривается в них как служение, а педагог – человек высокой нравственности.

Современное общество должно проникнуться уважением к такой профессии, как учитель, и признать его важную роль в формировании личности человека. Дмитрий Сергеевич Лихачев писал: «Преподавание – это искусство, произведение не менее творческое, чем произведение писателя или композитора, но более сложное и ответственное. Учитель обращается к человеческой душе ... напрямую. Он воспитывает своей личностью, своими знаниями и любовью, своим отношением к миру».

Литература

1. Бычкова О. А. Герой в символическом пространстве романа А. Иванова и фильма А. Велединского «Географ глобус пропил» // Литература в школе. – 2016. [Электронный ресурс] URL: https://spblib.ru/catalog/-/books/12131712-geroy-v-simvolicheskom-prostranstve-romana-a-ivanova-i-fil-ma-a-veledinskogo-geograf-globus-propil (дата обращения: 27.09.2019).

2. Иванов А. В. Географ глобус пропил. – СПб.: Азбука-Аттикус, 2012. – 380 с.

3. Московкина Е. А. Мотивы русской классической литературы в романе А. Иванова «Географ глобус пропил» // Алтайская государственная академия культуры и искусств. – 2014. [Электронный ресурс] URL: https://cyberleninka.ru/article/n/motivy-russkoy-klassicheskoy-literatury-v-romane-a-ivanova-geograf-globus-propil (дата обращения 04.03.2019)

4. Никольский Е. В. Проблема героя времени в романе Алексея Иванова «Географ глобус пропил» // Пушкинские чтения. – 2014. Художественные стратегии классической и новой – 2014. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/problema-geroya-vremeni-v-romane-alekseya-ivanova-geograf-globus-propil (Дата обращения 22.01.2019)

5. Соколов С. Школа для дураков. – М.: Издательство Азбука. – 2018. – 220 с.

6. Юрий Солонин: Крамольна даже мысль о платном школьном образовании – 2011. [Электронный ресурс] URL: http://council.gov.ru/events/news/17275/ (дата обращения 07.11.2019)

УДК 811.161.1

А. М. Соколова

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РАЗГОВОРНОЙ ЛЕКСИКИ В СЛОВАРЯХ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннтоция. В статье рассмотрен вопрос о понятии разговорного стиля, об особенностях использования стилистических помет в словарях русского языка.

Ключевые слова: стиль, разговорный стиль, просторечие.

A. M. Sokolova

FEATURES OF USING SPEAK VOCABULARY IN DICTIONARIES OF THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE

Annotation. The article discusses the issue of the concept of colloquial style, about the features of the use of stylistic labels in Russian dictionaries.

Keywords: style, conversational style, common language.

В системе функциональных стилей русского языка выделяют два стиля: разговорный и книжный, где разговорный стиль занимает особое место, поскольку играет важную роль в обществе.

В «Стилистическом энциклопедическом словаре русского языка» под редакцией М. Н. Кожиной дается следующее определение разговорного стиля: «Разговорный стиль – один из функциональных стилей, но в системе функционально-стилевой дифференциации литературного языка занимает особое место, т. к. в отличие от других не связан с профессиональной деятельностью человека, используется только в неофициальной сфере общения и не требует для его применения специального обучения, им овладевают с раннего детства» [6, с. 320].

Разговорную лексику в зависимости от степени стилистической окраски можно разделить на два вида:

1) собственно разговорная лексика (*закал, капкан, аппаратчик, шляпа и др.*);
2) лексика литературного просторечия (*балаболка, милок, тятя, брюхо и др.*).

У разговорной речи есть общие черты с нелитературной речью (просторечием, диалектной речью, жаргонизмами): устная форма, неподготовленность общения, эмоциональность, экспрессивность. Однако диалекты, жаргоны и просторечия все-таки находятся за пределами литературного языка и нормы.

Впервые помета *«разг.»* (разговорное) появилась в «Толковом словаре русского языка» под редакцией профессора Д. Н. Ушакова. Это деление далее имело место во всех толковых словарях русского языка, которые были созданы после словаря Ушакова.

Приведем примеры использования пометы «*разг.*» и «*прост.*» в СУ:

* БАЛАГУ́Р, а, м. *(разг.).* Шутник, веселый болтун.

* БАЛОВА́ТЬСЯ, лу́юсь, лу́ешь, *несов. кого-что (разг).*

1. Шалить; играя, проказничать. *Ребенок балуется.*

2. *чем.* Позволять себе что-н. для удовольствия и забавы *(прост.).* Балуюсь табачком.

Самым значительным по объему слов русского языка является Большой академический словарь (далее – БАС), в котором собрано и объяснено более 150 000 слов русского языка.

В общих сведениях о словаре пометой *разг.* (разговорное) «характеризуется слово, его значения и формы, преимущественно употребляющиеся в устной речи и отличающиеся от нейтральних слов некоторой своей непринужденностью. Также маркируются пометой *разг.* слова с суффиксами субъективной оценки, например, *аленький, ампулка, атласец, барабанчик, бантик, бледненький, глазенки и т. п.* Данные слова входят в систему СЛЯ и не нарушают норм литературного употребления».

«Помета *прост.* (просторечное) ставится при словах, их значениях и формах, по преимуществу принадлежащих устной речи, но в современном литературном языке употребляемых в целях сниженной, грубоватой характеристики предмета речи; просторечной лексике в большей мере, чем разговорной, присуще свойство эмоционально окрашивать высказывание и придавать грубоватый оттенок форме выражения» [1, с. 24–25].

Приведем примеры использования пометы «*разг.*» и «*прост.*» в БАСРЯ:

***** НАКУ́ШАТЬСЯ -аяюсь, -аешься; сов., чего и без доп. Устар. и разг. Насытиться, вдоволь поесть.

***** ПЛАНИ́ДА, ы, *ж.* **1.** *Устар. прост.* То же, что планета (в 1 знач.). [Русалка,] *Он ворожит по звездам и планидам.* Лажечн. Матери-соперницы. **2.** *Прост.* Удел, судьба, участь.

В Малом академическом словаре помета *(разг.)* означает, что слово или значение «употребляются в живой, непринуждённой, преимущественно устной речи и в значительной своей части представляют синонимы с различными смысловыми и эмоциональными оттенками к словам книжным, литературным», а *прост.* – что «слово (или значение), из-за грубости содержания или резкости выражаемой оценки, стоит на границе литературного языка и употребляется в сниженном стиле, в обиходной, бытовой речи» [6, с. 9].

Приведем примеры использования пометы «*разг.*» и «*прост.*» в МАС:

* РАЗГА́ДЧИК, -а, *м. Разг.* Тот, кто разгадывает что-л.

* МАЗУ́РИК, -а, *м. Прост.* Вор, мошенник.

В «Словаре русского языка» С. И. Ожегова и в «Толковом словаре русского языка» С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой дано самое полное и развернутое определение используемой пометы *(прост.)*, и названы стилистические функции вошедших в словарь просторечных слов [3, с. 8].

Приведем примеры использования пометы «*разг.*» и «*прост.*» в СОШ:

* НАХЛОБУ́ЧКА, -и; ж. (*разг.*). Строгий выговор, нагоняй.

* ЛО́ПАТЬ, -аю, -аешь; несов., что (*прост.*). Есть, принимать пищу.

Авторы «Большого толкового словаря русского языка» под редакцией С. А. Кузнецова не использует помету «*прост.*», но ввели такие термины, как *разговорное сниженное, народно-разговорное, традиционно-народное* [2, с. 15].

Приведем примеры использования пометы «*разг.*», «*разг.-сниж.*», «*нар.-разг.» и «трад.-нар.»*:

* ОБНАГЛЕВШИЙ, -ая, -ое. *Разг.* Ставший откровенно наглым. Обнаглевшие преступники. Обнаглевшие соседи.

* ДОПЕТРИТЬ, -рю, -ришь. св. *Разг.-сниж.* Дойти до смысла чего-л., понять что-л.

* БАЛЯСНИК, -а; м. *Нар.-разг.* Шутник, балагур. < Балясница, -ы; ж.

* СПОЛОХ, -а (у); м. *Трад.-нар.* Тревожный звон, оповещающий о бедствии; тревога.

В Толковом словаре СРЯ Скляревской Г. Н. стилистические пометы показывают принадлежность слова к определенной социальной среде, социальной группе. Помета *разг.* характеризуется в сопоставлении с пометой *книжн., а прост.* вовсе отсутствует [8, с. 21].

Приведем примеры использования пометы «*разг.*» и «*книжн.*» в ТС СРЯ:

* АФГА́НЕЦ, нца, м. *Разг.* Участник войны в Афганистане (1979–1989).

* КА́ТАРСИС, а, м. *Книжн.* Духовное очищение в результате трагедии, перенесенного страдания или сопереживания в страдании.

В. В. Лопатин и Л. Е. Лопатина в «Русском толковом словаре» приводят лишь наиболее употребительные слова и объясняют наличие просторечной лексики следующим образом:«В самом языке граница между разговорной и просторечной лексикой подвижная, нечеткая, размытая; этим и обусловлено включение некоторой части просторечной лексики в словари литературного языка» [4, с. 9]. В данном словаре стилистические пометы, в том числе *разг.* и *прост.,* указывают на ограниченную сферу их применения, на устарелость, на эмоциональную окрашенность.

Приведем примеры использования пометы «*разг.*» и «*прост.*» в СЛ:

* ВРЕ́ЗАТЬ, вре́жу, вре́жешь;

2. кому-чему. Сильно ударить; резко отчитать, выругать *(прост.).*

* ВРАЗБИ́ВКУ, нареч. (разг.). Не подряд, не по порядку.

Сложной проблемой в лексикографии является разграничение просторечной и разговорной лексики. Четкой границы между этими двумя лексическими пластами нет, поэтому в словарях всегда существовал разнобой в использовании помет «*прост.»* и *«разг.».* К примеру, выражение *балбес* в одних словарях характеризуется как просторечное (БАС-2, Ожегова–Шведова), в других – как разговорное (МАС, БТС). И таких случаев можно провести немало. (Табл.1)

Сравним для примера характеристики, данные некоторым лексическим единицам, включенным в словари – СУ, МАС, БТС и БАС:

	СУ	**МАС**	**БТС**	**БАС**
Аванс	*Разг.*	*Нейтр.*	*Разг.*	*Нейтр.*
Ау	*Разг.*	*Нейтр, прост.*	*Нейтр.*	-
Баловаться	*Разг.*	*Разг.*	*Разг.*	*Разг., прост.*
Балбес	-	*Разг.*	*Разг.*	*Прост.*
Барин	*разг.*	*Разг., прост.*	*Разг.*	*Разг.*
Грубиян	*Разг.*	*Разг.*	*Разг.*	*Разг.*
Заполучить	*разг.*	*прост.*	*Разг.*	*Прост.*
Долбить	*Прост.*	*Разг, прост.*	*Разг.*	*Разг, прост.*
Дремать	*Прост.*	*Нейтр.*	*Нейтр.*	*Нейтр.*
Ехать	*Прост, обл.*	*устар., прост., разг.*	*Разг.*	*Разг.*
Корысть	*Прост.*	*Нейтр.*	*Нейтр.*	*Нейтр.*
Крыть	*Разг, разг-сниж.*	*Прост, устар.*	*Разг, разг-сниж.*	*Уст, прост.*

Лень	*Разг.*	*Разг.*	*Нет.*	*Нейтр.*
Ловчить	*Прост.*	*Прост.*	*Разг.*	*Прост.*
Лопнуть	*Разг, прост.*	*Разг.*	*Разг.*	*Разг.*
Обтереться	*Прост.*	*Разг.*	*Разг.*	*Разг, прост.*
Отвертеть	*Разг.*	*Прост.*	*Разг.*	*Прост.*
Полоснуть	*Прост.*	*Разг.*	*Разг.*	*Разг.*
Россыпь	*Прост.*	*Нет.*	*Разг, геол.*	*Разг, спец, геол.*
Сквозь	*Прост.*	*Прост.*	*уст.-разг.*	*Прост.*

Табл.1

Охарактеризуем несколько пар слов. Например, междометие «ау» означает возглас, которым перекликаются, чтобы найти или не потерять друг друга, в СУ отмечено пометой «*разг.»,* в МАС нейтрально, однако в сказочном значении слово имеет помету *«прост.»,* поскольку несет в себе другой смысл – конец, прошло, пропало. В БТС – нейтрально, а в БАС данное слово вовсе отсутствует.

Глагол «баловаться» в СУ, МАС, БТС имеет помету «*разг.»* в значении играть, забавляться, в БАС помимо пометы «*разг.*» имеет помету «*прост.*» в ином значении – заниматься озорством ради забавы.

Слово «заполучить» в данных словарях имеет одно лексическое значение – раздобыть, приобрести, получить, но отличается маркировкой, а именно в СУ, БТС – «*разг.»,* а в БАС и МАС – *«прост.».*

Глагол «долбить» в СУ характеризуется одной пометой *«прост.»* в значении беспрестанно напоминать о чем-либо, повторяя одно и то же, в БТС – пометой «*разг.»* в ином смысле слова – длительно и упорно ударять, стучать по чему-либо. Однако в МАС и БАС слово маркировано двумя пометами одновременно.

Существительное «корысть» имеет только в СУ помету «*прост.»* в значении ругать, бранить, а в остальных словарях помета отсутствует, т. е. оно нейтрально.

Слово «крыть» в МАС и БАС имеет две пометы *«прост.»* в значении таить, не обнаруживая, пряча и *«уст.»* – ругать, бранить. Однако в СУ и БТС в значении ругать и бранить слово имеет помету «*разг-сниж.*», и появилась помета «*разг.»* в значении обтягивать, обшивать или обивать что-нибудь чем-нибудь, чего не было в МАС и БАС.

Глагол «ловчить» во всех данных словарях имеет одно и то же лексическое значение – действовать ловко, изворотливо, не совсем благовидными способами для достижения чего-либо, но отличается пометой, в БТС – *«прост.»,* а в СУ, МАС и БАС – «*разг.».*

Наречие «сквозь» в СУ, МАС и БАС характеризуется пометой «*прост.»,* а в БТС – «*уст-разг.*», хотя лексическое значение слова не отличается друг от друга.

Проанализировав некоторый ряд слов, мы видим, что зачастую одно и то же слово имеет в четырех разных по времени создания словарях неодинаковые (хотя и близкие) характеристики, *прост.*, *разг.-сниж.* (или *нар.-разг.*, *трад.-нар.*) и *разг.* Нередко в двух из четырех словарей квалификация совпадает, и тогда слово может иметь две характеристики, например, *прост.* и *разг.* Иногда в одном словаре слово признается просторечным, а в другом – разговорным или не имеет пометы вовсе.

Таким образом, стилистические пометы в словарях играют важную роль, а иногда именно эти сведения являются более важными, чем лексическое значение слова. Стилистическая характеристика слова изменяется в процессе исторического развития (и иногда очень значительно), при этом проследить и описать стилистическое развитие слова достаточно трудно.

Литература

1. Большой академический словарь русского языка / Рос. акад. наук, Ин-т лингвист. исслед.; [ред.: Л. И. Балахонова]. – М.: Наука; СПб. : Наука, 2004
2. Большой толковый словарь русского языка под ред. С. А.Кузнецова. – СПб.: Норинт, 1998.
3. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М.: Наука, 2003.
4. Русский толковый словарь. В. В. Лопатин, Л. Е. Лопатина. 5-е издание, стереотипное – М.: Русский язык, 1998 – 834 с.
5. Сиротинина О. Б. Русская разговорная речь // Вопросы социальной лингвистики. – Л.: Наука, 1969. – С. 373–391.
6. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожиной – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта, Наука, 2006. – 696 с.
7. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Д. Н. Ушакова. – М.: ОГИЗ, 1935.
8. Толковый словарь современного русского языка. Языковые изменения конца XX столетия / под ред. Г. Н. Скляревской. – М.: 2001.

УДК 373.5.016,811.161.1’367

Л. Худа

КРЕАТИВНЫЕ ПОДХОДЫ К МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РЕГИОНОВЕДЕНИЯ РОССИИ В СЛОВАКИИ

Статья подготовлена в рамках проекта KEGA *Vysokoškolská učebnica Kultúrne regióny Ruska v cestovnom ruchu* с регистрационным номером*052UK-4/2018*

Аннотация. В статье описываются подходы к преподаванию *Регионоведения России* в рамках учебной программы университета им. Коменского, причем наше внимание сосредоточено преимущественно на проблематике креативности обучения. В статье освещены некоторые из методов, применяемых на занятиях по регионоведению России.

Ключевые слова: креативные подходы, методика преподавания, интеракция, регионоведение.

L. Chuda

CREATIVE APPROACHES TO THE METHOD OF TEACHING REGIONAL STUDIES OF RUSSIA IN SLOVAKIA

Annotation. The article describes the approaches to teaching Regional studies of Russia in the educational framework of the ComeniusUniversity, and the importance is placed on creativity. The article lists some of the methods that are applied in the classes on regional studies of Russia.

Keywords: creative approaches, teaching methods, interaction, regional studies.

Современные технологии нам предлагают большое количество информации, в связи с чем мы должны усвоить тот факт, что без применения прогрессивных подходов мы не сможем сориентироваться в мире будущего. Тем более в мире молодых людей, быстро адаптирующихся к новым условиям. Когда речь идет об образовании, учитель должен понимать важность меняющегося общества. По нашему мнению, учитель должен адаптировать свои методы преподавания к потребностям современных учеников и студентов. В словацкой вузовской среде все чаще говорится о модернизации в образовании, новых подходах к преподаванию, о неформальном образовании, о введении культурологических, дискуссионных, моделирующих и иных инновативных методов [5, с. 18]. Существует достаточно много исследований, посвященных методикам модернизации образования, которые мы стараемся применять на практике.

Далее в нашей статье мы проанализируем некоторые из креативных методов обучения на примере конкретного учебного курса *Регионоведение России* в университете им. Коменского в Братиславе. Описываться будет реальный опыт, служащий примером возможного подхода к эффективному обучению. Посредством конкретных примеров мы постараемся показать действенность новых методов.

Современная русистика в Словакии не отстает в развитии от других наук. По словам словацкого русиста профессора Й. Сипко, русистика в Словакии играет свою важную роль и по окончании турбулентного XX века: «по сравнению с предыдущей эпохой, когда русский язык был обязательным во всех учебных заведениях нашей страны, а в настоящее время его изучает меньше учащихся, все-таки следует отметить, что русистика в Словакии является одной из базисных филологических дисциплин, опирающихся на богатые русско-словацкие культурные традиции» [3, с. 2].

Кафедры русского языка и литературы сегодня работают в Братиславе, Нитре, Трнаве, Банской Быстрице и Прешове. В рамках русистики развиваются различные специализации, готовятся будущие переводчики, учителя, специалисты по русскоязычному ареалу, специалисты по прикладной русистике в отдельных сферах, специалисты-русисты в области межкультурной коммуникации и т. п. [6, с. 5]. Университет им. Коменского, например, предлагает специальность *Российские и восточноевропейские исследования*.

От знания языка невозможно отделить и широкое знание культуры. Поэтому в словацких вузах студентам, изучающим русистику, предлагаются курсы, ориентирующиеся на литературу, фильмы, историю и т. п. Все больше и больше делается акцент на знание культуры, современных политических, экономических и прочих реалий различных регионов России. Знание памятников истории и культуры содействует развитию культурологической, лингвострановедческой и исторической компетенции студентов, являясь предпосылкой их успешной межкультурной коммуникации в будущем [4, с. 6]. Поэтому в словацких вузах студенты должны записаться на обязательные курсы, предлагающие им данные знания. Одним из таких курсов является *Регионоведение России*, преподающийся в качестве обязательного на кафедре русистики и восточноевропейских исследований в Университе им. Коменского в Братиславе.

На курсе *Регионоведения России* студенты получают не только базовые географические сведения, но и знания о политических, экономических и социальных условиях в отдельных субъектах Российской

Федерации. Курс ведется как семинар и лекция одновременно. Преподаватель предоставляет информацию студентам, но не менее серьезная роль отводится и студентам, чтобы они активно участвовали в процессе занятий. В течение семестра обсуждаются самые разнообразные темы в большом количестве, что может привести к мысли, до какой меры можно при этом углубиться в детали, но с помощью методики, которую мы употребляем, такая проблема перестает быть актуальной. Мы используем компаративный (сопоставительный) метод, который помогает эффективно выявить и усвоить и ранее неизвестную информацию. Именно на таком курсе с широким кругом тем можно использовать креативные практики, служащие для подачи информации в более интересной форме. Остановимся на некоторых из них подробнее.

В первую очередь, это интеракция студентов. Одним из важнейших моментов на занятиях является взаимодействие студентов. А. Петрова определяет интеракцию на занятиях как «теоретический подход, при котором урок рассматривается как коммуникация, основывается на этнометодологическом принципе исследования социальной реальности мира, которая познается человеком исключительно в ситуации и, следовательно, является ситуативно обусловленной» [2, с. 136]. Интеракция в этом случае выступает основой конструирования и осознания социальной реальности и результатом действий всех ее участников. С помощью взаимодействия студентов развиваются их личностные качества и формируется будущая профессиональная компетентность.

На практике интеракция выглядит так: мы даем студентам разные задачи, причем каждый студент должен приготовить презентацию по ограниченному числу тематических округов и подробно обсудить ее в непосредственной дискуссии с однокурсниками. Выбор конкретной темы принадлежит самим студентам. Они представляют своим однокурсникам выводы работы (в течение 15 минут), и далее в общей дискуссии последовательно обсуждаются все анализируемые вопросы. Единственное условие, которое студенты должны иметь в виду, – это компаративный (сопоставительный) метод при выполнении исследовательской задачи. Студенты выбирают 5 субъектов России, которые сравнивают по строго заданным тематическим критериям. Таким образом, студенты самостоятельно работают, развивается их навык аналитического мышления, а также умение грамотной презентации и корректной дискуссии.

Другое задание выполняется в группах. Студенты делают исследование с помощью СМИ. Им необходимо найти и проанализировать дискурсивные события, связанные с регионами России. Тематическое ограничение опять отсутствует – выбор темы вполне зависит от студентов. Каждый из группы (в группе 3-4 человек) должен к финальному выступлению приготовить свои итоговые соображения по выбранной теме. Взаимодействие в коллективе позитивно влияет на продуктивную работу: студенты разделяют задачу между собой, каждый делает то, что знает и может. Таким образом, развиваются личностные качества студента.

Прогрессивным методом является и письменная работа в форме «плана путешествия по Сибири». Студенты, кроме активных выступлений на семинарах, должны еще в конце семестра написать и работу по тематике туризма. Преподаватель дает им задачу приготовления плана путешествия по Сибири. Выбор пункта направления остается за самим студентом. Они выстраивают план путешествия по модели работ турагенства, им придется «приготовить интересный отпуск», который показал бы туристическое богатство Сибири. Это задание является также и частью экзамена, на котором студенты представляют свои планы путешествия. Таким образом они обучаются полезной информации о туристических достопримечательностях Сибири и, более того, практически готовятся к работе в турагенстве (Россия сегодня является в Словакии чрезвычайно популярным туристическим направлением).

Кроме того, мы часто используем и метод введения игры в учебный процесс. Чтобы проверить компетенцию студентов в связи с учебной темой, эффективным решением являются дидактические игры на уроках. В увлекательной форме студенты могут легче запомнить информацию. «Функция самореализации человека в игре – это одна из основных функций игры. Для человека игра важна как сфера реализации себя как личности» [1]. Игра, как особая форма соперничества, стимулирует концентрацию людей, помогает улучшить память студента и социальные навыки каждой отдельной группы. Поэтому на курсе регионоведения мы регулярно проводим познавательные викторины. Моделируем ситуацию, викторина на пятнадцать студентов, соответственно делим класс на 5 групп по три студента. Викторина традиционно состоит из двадцати вопросов. Все в группе будут помнить, как они участвовали в групповом обсуждении, когда им однокурсники помогали и когда они ошибались. Здоровое соперничество в данном случае весьма способствует продуктивному запоминанию. Игра может вызвать интерес к учебной программе даже у самых незаинтересованных студентов. И, что важно, студенты радуются, что на семинарах можно использовать интеллектуальные игры, они весьма положительно относятся к такой форме учебы.

На примере вышеописанных методов работы мы хотели продемонстрировать конкретные примеры творческого подхода к обучению курсу *Регионоведение России*. Студенты очень положительно реагируют на все вышеперечисленные методы, что способствует эффективному процессу обучения и лучшему усвоению материала. Индивидуальные самостоятельные задания студентам, а также общие задания в группах, с одной стороны, углубляют личностный потенциал, а с другой – развивают способность работы в коллективе. Все вышеперечисленные методы можно, на наш взгляд, с успехом применять и на других курсах, вне зависимости от специальности обучения и содержания учебной дисциплины.

Литература

1. Инновационные образовательные технологии в преподавании предмета как средство достижения нового образовательного результата. Методический потенциал игровых технологий. https://sites.google.com/site/innovobraz/1-metodiceskij-potencial-igrovyh-tehnologij

2. Петрова А. А. Урок как интеракция: мультимодальный и дидактический аспекты. – Mannheim: AmadesVerl, 2011. – 240 с.

3. Сипко Й. Русистика в Словакии. – 2003. http://www.mecenat-and-world.ru/17-20/sipko1.htm

4. Cingerová N., Jalová K., Dulebová I. Historické a kultúrne pamiatky Ruska. Heslár. – Bratislava: STIMUL, 2019. – 170 с.

5. Dulebová I. Precedentné fenomény súčasného ruského jazyka: interkultúrny a lingvodidaktický aspekt. – Bratislava: Univerzita Komenského, 2015. – 150 с.

6. Hrčková K., Cingerová N., Dulebová I. Glosár ruských lingvoreálií. – Bratislava: Stimul, 2016. – 170 с.

УДК 373.5.016,811.161.1'367.333

Э. И. Хуснетдинова, Е. А. Данилова

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ВТОРОСТЕПЕННЫМ ЧЛЕНАМ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ШКОЛЕ

Аннотация. В данной статье представлен теоретический обзор истории изучения второстепенных членов в синтаксисе русского языка и предложены некоторые методические рекомендации по обучению школьников второстепенным членам предложения.

Ключевые слова: второстепенные члены предложения, обстоятельство, дополнение, определение, синтаксис.

E. I. Husnetdinova, E. A. Danilova

METHODS OF TEACHING SECONDARY MEMBERS OF THE SENTENCE IN THE SCHOOL

Annotation. This article presents a theoretical overview of the history of the study of minor members in the syntax of the Russian language and offers some guidelines for teaching secondary members of the sentence to schoolchildren.

Keywords: secondary members of the sentence, circumstance, addition, definition, syntax.

Правильное представление о членах предложения учащимися является основным при усвоении предложения. Поэтому вопрос о работе с второстепенными членами занимает особое место среди вопросов методики преподавания русского языка в школе.

В русской грамматике этот вопрос разбирается по-разному. Термин «**второстепенные члены предложения»** подчеркивает, что такие члены предложения не входят в грамматическую основу, а группируются вокруг главных членов и зависят от них [7].

Существует множество исследований по проблеме изучения второстепенных членов предложения. Но, к сожалению, учащимся приходится испытывать большие трудности в усвоении данных синтаксических категорий. Несовершенство теории второстепенных членов предложения в современной русистике является одной из причин актуальности данной проблемы.

Как уже известно, изучение второстепенных членов в школе начинается уже в начальных классах, где младшие школьники осваивают, что все члены предложения делятся на две группы: главные и второстепенные – и учатся определять их. Также учащихся учат делать анализ предложения и устанавливать, какие члены предложения являются второстепенными.

В школьном изучении синтаксиса второстепенные члены предложения противопоставляются главным. Если научить учащихся находить грамматическую основу предложения, они без труда смогут выделить и проанализировать второстепенные члены.

В. В. Бабайцева обращает внимание на то, что в школьной практике преподавания русского языка нет необходимости делать полный анализ членов предложения: «Члены предложения, как и само предложение, многоаспектны, поэтому глубокое и всестороннее изучение их предполагает учет всех аспектов членения предложения, что практически в условиях школы (…) неосуществимо» [1, с. 17].

Изучение членов предложения необходимо начинать с определения понятия «члены предложения». Но, к сожалению, в школьных учебниках русского языка нет точного определения, поэтому без опоры на справочные пособия сформулировать его достаточно трудно. Так, по определению учебного словаря Т. В. Матвеевой, члены предложения – «это компоненты предложения, выражающие синтаксические от-

ношения и находящиеся между собой в определенных синтаксических связях. Члены предложения выражаются знаменательными словами или словосочетаниями, имеют определенные взаимозависимые формальные и семантические признаки» [6, с. 398]. Это определение дает возможность сосредоточить внимание на двух актуальных именно для школьного курса аспектах изучения членов предложения: структурном и семантическом.

Известно, что второстепенные члены предложения в школе изучаются с опорой на словосочетание. Для того, чтобы определить, каким членом предложения является та или иная словоформа, ученик должен найти слово, от которого она зависит, и задать к ней вопрос. В школьных учебниках отмечено, что второстепенные члены предложения имеют определенные грамматические значения, которые устанавливаются с помощью вопросов, где вопрос является основным способом определения второстепенного члена.

Поэтому важно отметить, что иногда к второстепенному члену можно задать не один, а несколько вопросов. Так, например, в сочетании *стул из дерева* по школьной программе от главного слова можно задать к зависимому два вопроса: *стул* какой? и *стул* из чего?

Но следует помнить, что вопросы, задаваемые к второстепенным членам, могут быть синтаксическими или морфологическими. В школьных учебниках по русскому языку представлен материал, который основывается преимущественно на морфологизованном способе выражения члена предложения, как правило, к второстепенному члену предложения от главного слова задается чаще всего один вопрос. Более того, наблюдается закономерность в квалификации второстепенного члена предложения, основанная на соотношении со способом связи в словосочетании: способ связи управление – значит, второстепенный член дополнение, согласование – определение, примыкание – обстоятельство. На наш взгляд, это очень узкий и недостаточный подход к выделению второстепенных членов предложения. Как показывает практика, школьники чувствуют смысловые отношения между словами в предложении и умеют задавать семантические вопросы, следовательно, понимают возможный синкретизм отношений в системе второстепенных членов предложения. Поэтому в школьной практике тоже можно использовать метод построения «древа смысловых отношений» предложения: выписать главные члены, поочередно определить состав подлежащего (задать вопросы к словам, зависящим от него), затем состав сказуемого. То есть выделение второстепенных членов предложения основывается на дифференцированном выражении семантики отношений, характерных для словосочетания: атрибутивные отношения – определение (согласованное или несогласованное), объектные отношения – дополнение, релятивные (обстоятельственные) отношения – обстоятельство. Можно предложить следующую форму анализа членов предложения: *Молодой Чехов очень сдружился с Петром и высылал ему из Москвы книги.* Грамматическая основа: *Чехов сдружился и высылал.* Анализируем состав подлежащего: *Чехов* (какой? – атрибутивные отношения) *молодой* (согласованное определение); анализируем состав первого сказуемого: *сдружился* (с кем? – объектные отношения) *с Петром* (дополнение); анализируем состав второго сказуемого: *высылал* (кому? – объектные отношения) *ему* (дополнение), *высылал* (что? – объектные отношения) *книги* (дополнение), *высылал* (откуда? – релятивные отношения) *из Москвы* (обстоятельство места) [4, с. 65] Такой метод позволяет не только верно определять второстепенные члены предложения, но и грамотно вычленять все словосочетания из предложения.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что вопрос об изучении второстепенных членов предложения в школе действительно очень актуален. Целесообразно при квалификации второстепенных членов предложения учитывать смысловые отношения между словами, а не ограничиваться только способом связи, что особенно важно при выделении несогласованных определений. Особого внимания заслуживают случаи синкретизма второстепенных членов предложения, чему будут посвящены наши последующие научные изыскания.

Литература

1. Бабайцева В. В. Система членов предложения в современном русском языке / В. В. Бабайцева. – М.: Флинта, Наука, 2011. – 496 с.
2. Белошапкова В. А. Современный русский язык. Синтаксис. – М.: Высшая школа, 1977. – 248 с.
3. Валгина Н. С. Современный русский язык, Синтаксис : учебник / Н. С. Валгина. – 4-е изд., испр. – М.: Высшая школа, 2003. – 416 с.
4. Данилова Е.А. Синтаксис простого предложения : учебное пособие / Е. А. Данилова. – Чебоксары : Чуваш.гос. пед. ун-т, 2018. – 110 с.
5. Кустова Г. И. Синтаксис современного русского языка: учеб пособие для студентов филол. фак. высш. учеб.заведений / Г. И. Кустова, К. И. Мишина, В. А. Федосеев. – М.: Академия, 2005. – 256 с.
6. Матвеева Т. В. Учебный словарь: русский язык, культура речи, стилистика, риторика. – М.: Флинта, Наука, 2003. – 432 с.
7. Русская грамматика. Т. 2: Синтаксис. – М.: Наука, 1980. – 714 с.

8. Современный русский язык. Теория. Анализ языковых единиц : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. В 2 ч. Ч. 2. Морфология. Синтаксис [В. В. Бабайцева, Н. А. Николина, В. С. Печникова и др.]; под ред. Е. И. Дибровой. – М.: Академия, 2011. – 624 с.
9. http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook107/01/part-143.htm

УДК [398.6+398.91](470.344)

К. А. Чемешев

МАЛЫЕ ЖАНРЫ ФОЛЬКЛОРА, ЗАПИСАННЫЕ В СЕЛЕ ЧУВАРЛЕЙ АЛАТЫРСКОГО РАЙОНА ЧУВАШСКОЙ РЕСПУБЛИКИ

Аннотация. В данной статье представлен опыт изучения малых жанров фольклора, пословиц и поговорок, загадок, записанных в 2016 году в с. Чуварлей Алатырского района Чувашской Республики. Рассматриваются жанрово-тематическое своеобразие, поэтические особенности собранных произведений устного народного творчества.
Ключевые слова: паремии, пословицы, поговорки, загадки, с. Чуварлей, поэтика.

K. A. Chemeshev

SMALL FOLKLORE GENRES RECORDED IN CHUVARLEY VILLAGE OF THE ALATYR DISTRICT OF THE CHUVASH REPUBLIC

Annotation. This article presents the experience of studying small genres of folklore, proverbs and sayings, riddles recorded in 2016 in the Chuvarley village of the Alatyr district of the Chuvash Republic. It examines the genre and thematic originality, the ethical features of the collected works of oral folk art.
Keywords: paremia, proverbs, sayings, riddles, Chuvarley village, poetics.

Летом 2016 г. по уже заведенной традиции студенты 1 курса факультета чувашской и русской филологии ЧГПУ им. И. Я. Яковлева отправились в фольклорную экспедицию в село Чуварлей Алатырского района Чувашии, чтобы ознакомиться с бытованием устного народного творчества в его естественной среде. В ходе полевой собирательской работы удалось записать произведения различных жанров фольклора, среди которых преобладают песни и частушки. Как отмечает М. И. Журина, ежегодно студенты-филологи, побывав «в том или ином населенном пункте Алатырского или Порецкого района Чувашии, записывают около 250 текстов частушек и 70 песен» [2, с. 47]. Не стала исключением и настоящая поездка. Однако, как показал опыт полевого исследования, жители с. Чуварлей особенно внимательны и к малым жанрам фольклора, ставшим предметом научного интереса в данной статье.

Точность и лаконичность передачи воззрений и нравственных ориентиров народа, его мудрости и опыта, свойственная паремиям, обеспечивает их востребованность в современном мире. Нами были зафиксированы 47 пословиц и поговорок, 68 загадок.

Записанные паремии представляют, на наш взгляд, особую ценность с точки зрения как художественного содержания, так и формы. Стремлением изучить жанрово-стилевое своеобразие собранных нами произведений афористического фольклора и загадок, их поэтику определяется цель настоящей работы.

Паремический фольклор популярен в разной возрастной среде. Загадки, имеющие игровую подоплеку, получили распространение в основном среди молодого поколения: детей и подростков. Пословицы и поговорки же в основном бытуют в репертуаре более возрастного слоя населения, так как имеют более глубокую смыслосозерцательную и нравственно-социальную основу.

Среди записанных нами пословиц доминируют народные изречения о труде, деле. Они раскрывают причинно-следственную взаимосвязь между прилагаемыми усилиями и результатами рабочего процесса, состоящими в успешном достижении поставленных целей или сводящихся к неудачной попытке их осуществления:

Была бы твердая воля – и гора превратится в поле.
Не хлеб за брюхом ходит, а брюхо за хлебом.
Усердная мышь и доску прогрызет.
Кто раньше встает, тот грибки соберет, а сонливый да ленивый идут после за крапивой.
На полатях лежать, так и ломтя (хлеба) не видать.
Пока железо в работе, его и ржа не берет.
С мастерством люди не родятся, а добытым ремеслом гордятся.
На крепкий сук – острый топор.
Захочешь – на гору вскочишь, а не захочешь – и с горы не съедешь.

Велик телом, да мал делом.

Не тот хорош, кто лицом пригож, а тот хорош, кто на дело гож.

(записано К. А. Чемешевым, О. Ю. Степановой, Т. П. Михайловой, Т. И. Черновой, М. К. Абайдулловой, Е. В. Алексеевой от Устимовой Анны Ефремовны, 1918 г. р.) [МФА КЛиК]

Не начавши – думай, а начавши – делай.

(записано К. А. Чемешевым, О. Ю. Степановой, Т. П. Михайловой, Т. И. Черновой, М. К. Абайдулловой, Е. В. Алексеевой от Ожеговой Веры Александровны, 1959 г. р.) [МФА КЛиК]

Семейно-бытовые пословицы акцентируют внимание на процессе социально-нравственного становления личности, отражают родовые и домашние неурядицы:

Не тряси яблоко, пока зелено, созреет − само упадет.

От плохого семени не жди хорошего племени.

(записано К. А. Чемешевым, О. Ю. Степановой, Т. П. Михайловой, Т. И. Черновой, М. К. Абайдулловой, Е. В. Алексеевой от Устимовой Анны Ефремовны, 1918 г. р.) [МФА КЛиК]

Муж задурит – половина двора горит, жена задурит – все сгорит.

(записано К. А. Чемешевым, О. Ю. Степановой, Т. П. Михайловой, Т. И. Черновой, М. К. Абайдулловой, Е. В. Алексеевой от Ожеговой Веры Александровны, 1959 г. р.) [МФА КЛиК]

Рифма, характерная для большинства рассматриваемых пословиц, выполняет в них структурообразующую роль. Внутренняя рифма подчеркивает двухчастное построение пословицы (*воля – поле, родятся – гордятся*), неточная рифма усиливает контраст созвучных слов (*полатях – ломтя (хлеба))*. Повтор и рифма определяют художественную выразительность пословицы: *Муж задурит – половина двора горит, жена задурит – все сгорит.*

Записанные произведения могут быть отнесены к двум известным формам пословиц: иносказание и прямое высказывание. Афоризм *На крепкий сук – острый топор* содержит иносказание. Пословица *Не начавши – думай, а начавши – делай* представляет собой прямое высказывание.

В создании пословичной образности используется метонимия. Как разновидность количественной метонимии, основанная на «упоминании части вместо целого» [5, с. 58] встречается синекдоха. Например, *Не хлеб за брюхом ходит, а брюхо за хлебом.* Все это составляет стилевое поэтическое своеобразие народных изречений.

Таким образом, являясь острейшими средством социально-нравственного самоконтроля, отражая этико-эстетическое мировоззрение и самосознание народа, пословица сохраняет устойчивые структурные и социально-дидактические черты.

Загадка как малый жанр фольклора, отражающий нестандартность мышления, названная Аристотелем «хорошо составленной метафорой» [4, с. 55 – 56], популярна у жителей с. Чуварлей. Художественно-познавательная природа загадки точно обозначена В. П. Аникиным. По определению ученого, «загадка – это поэтическое замысловатое описание какого-либо предмета или явления, сделанное с целью испытать сообразительность человека, равно как и с целью привить ему поэтический взгляд на действительность» [1, с. 56].

Тематика загадок обусловлена своеобразием бытовой и трудовой жизни народа.

Д. Н. Садовников в своем собрании [3] выделил ряд групп загадок, в числе которых: «Жилище», «Тепло и свет», «Домашнее хозяйство», «Двор, огород и сад», «Домашние животные», «Земледельческие работы», «Лес», «Мир животных», «Люди и строение их тела», «Земля и небо», «Понятия о времени, жизни, смерти и пр.», «Грамота и книжная мудрость». Среди жителей с. Чуварлей бытуют загадки каждой из приведенных групп.

«Жилище». *Чем может ударить розетка? (Током).*

Стоит баба на полу, приоткрыв свою дыру. (Печка).

«Домашнее хозяйство». *Что сушит, когда мокнет? (Полотенце)*

Сырым не едят, а вареным выбрасывают. Что это? (Лавровый лист).

Без рук, без ног на бабу скок! (Коромысло).

«Двор, огород и сад». *Снаружи черное, внутри красное, как засунешь, так приятное. (Галоши).*

«Домашние животные». *Кто родился с усами? (Котенок).*

Кто два раза на свет родился? (Цыпленок).

«Мир животных». *Кто над нами верх ногами? (Муха).*

«Люди и строение их тела». *Что за обедом всего нужнее? (Рот).*

Красные двери в пещере моей, белые звери сидят у дверей. И мясо, и хлеб – всю добычу мою я с радостью белым зверям отдаю. (Губы, зубы, рот).

«Земля и небо». *По чему плавает утка? (По воде).*

Встанет, до небу достанет. (Радуга).

«Понятия о времени, жизни, смерти и пр.». *Кто ходит без ног? (Часы).*

Что за судья без языка? (Весы).

Что в нашей жизни всегда увеличивается и никогда не уменьшается? (Возраст).

«Грамота и книжная мудрость». *Что ко всему прилипла? (Название и имя).*

Что у зайца сзади, а у цапли спереди? (Буква Ц).

Назовите три дня, не называя чисел и названий дней недели. (Вчера, сегодня, завтра).

(записано К. А. Чемешевым, О. Ю. Степановой, Т. П. Михайловой, Т. И. Черновой, М. К. Абайдулловой, Е. В. Алексеевой от Ивановой Натальи Павловны, 2004 г. р.) [МФА КЛиК].

Поэтическая структура жанра загадки состоит из двух взаимосвязанных частей, загадки (вопроса) и отгадки (ответа). Композиция загадки диалогична, один загадывает, а другой отгадывает. При этом первая часть содержит метафору или другое иносказание, позволяющее прийти к отгадке. Именно эта жанровая черта отмечается в загадке о загадке *Без лица в личине.*

Первая часть загадки, как правило, представляет собой прямой вопрос: *Чем может ударить розетка? (Током)* или содержит иносказательное описание предмета.

Распространены загадки, в которых отгадываемый предмет воссоздан путем отрицания: *Что такое, летит, шуршит, а не шуршунчик? (Брат шуршунчика).*

Собранные загадки отличаются разнообразными средствами художественной изобразительности. Метафора характеризует поэтическую структуру загадки: *Красные двери в пещере моей, белые звери сидят у дверей. И мясо, и хлеб – всю добычу мою я с радостью белым зверям отдаю (Губы, зубы, рот).* На сравнении построена загадка: *Снаружи черное, внутри красное, как засунешь, так приятное (Галоши).*

Собранные в ходе экспедиции материалы, в частности, афористические жанры и загадки отображают различные аспекты жизни людей, что говорит об их этнокультурной ценности. Воплощая многовековой опыт народа, особенности его миросозерцания и самосознания, смекалку и сообразительность, образность мышления, малые жанры русского фольклора популярны и в наши дни. Рассматривая функционирование паремических жанров фольклора в контексте языка, социально-нравственной и этнокультурной семантики, можно говорить о том, что специфика фольклорного материала чрезвычайно многогранна и самоорганизована. В связи с этим необходимо отметить, что фольклор на данный момент переживает не фазу угасания и стагнации, а постепенно интегрируется во все сферы жизни социального общества. Несомненно, данный процесс происходит при помощи трансформационных механизмов, позволяющих осваивать и ассимилятивно закреплять фольклорных материал в языковом базисе.

Литература

1. Аникин В. П. Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор, пособие для учителя. – М. : Гос. учебно-педагогическое изд-во Мин-ва просвещения РСФСР, 1957. – 240 с.

2. Журина М. И. Символика городских песен, записанных в Чувашии // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2018. – № 4(100). – С. 46–54.

3. Загадки русского народа: Сб. загадок, вопросов, притч и задач / сост. Д. Садовников. – СПб. : Тип. Н. А. Лебедева, 1876. – 333 с.

4. Зуева Т. В. Русский фольклор: Словарь-справочник. – М. : Просвещение, 2002. – 334 с.

5. Ушакова Г. М., Труфанова С. Л. Комплексный анализ текста: Интерпретация, модели, схемы, разборы: учебно-методическое пособие для студентов факультета русской филологии / под ред. профессора Г. А. Анисимова. – 2-е изд., испр. и доп. – Чебоксары : ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, 2003. – 81 с

Источники и материалы

МФА КЛиК – материалы фольклорного архива кафедры литературы и культурологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева.

УДК 373.5. 016, 811. 161. 1’367

Р. А. Шангареева, Г. В. Мишина

МОТИВ ВЫБОРА В ПРОЗЕ Е. ЗАМЯТИНА И А. МАРИЕНГОФА

Аннотация. В статье исследуется мотив выбора на страницах произведений Е. Замятина и А. Мариенгофа. Посредством анализа образов главных героев проводится характеристика послереволюционной интеллигенции.

Ключевые слова: мотив выбора, революция, послереволюционная интеллигенция, экзистенциальный вопрос.

R. A. Shangareyeva, G. V. Mishina

MOTIV OF CHOICE IN PROSE E. ZAMYATIN AND A. MARIENOFF

Annotation. The article explores the motive of choice on the pages of the works of E. Zamyatin and A. Mariengof. Through the analysis of the main characters, a characteristic of the post-revolutionary intelligentsia is carried out.

Keywords: motive of choice, revolution, post-revolutionary intelligentsia, existential question.

Целью нашего исследования является рассмотрение мотива выбора на страницах произведений Е. Замятина и А. Мариенгофа.

Исследуемый нами мотив выбора переходит в проблемный вопрос, который следует изучить, опираясь не только на произведения писателей, но и на характеристику послереволюционной российской интеллигенции.

Октябрьская революция родила нового массового читателя, который был очень непохож на просвещенного читателя XIX в. С одной стороны, русская интеллигенция идейно и нравственно готовила социалистический переворот. Но, с другой стороны, тип практического революционера, как бы ни был он связан с интеллигентской средой, оказывался совершенно неравнозначным по отношению к традициям и нормам русского образованного общества. Революция, загнанная в конце XIX века в подполье, дала особый тип человека, живущего вне закона и обычаев и вырабатывающего свою, революционную этику [3].

В противоречивой картине литературной жизни XX столетия имя Е. И. Замятина заметно в ряду других писателей советской эпохи. В «Автобиографии» Е. Замятин писал о своем восприятии переворота, «Веселая, жуткая зима 17–18 года, когда все сдвинулось, поплыло куда-то в неизвестность» [1]. Действительность, за которой наблюдал Замятин, была жуткой: разруха, голод, нищета. И это настоящее отразилось во многих текстах писателя, в том числе и в рассказах «Пещера» и «Мамай», в центре которых мотив сложного экзистенциального выбора и драматическая судьба интеллигенции на изломе событий.

В рассказе «Пещера» герои рассказа – музыканты Мартин Мартиныч и Маша – страдают в послереволюционной «пещере» от холода и голода, но временами они в буквальном смысле греют себя воспоминаниями о прошлом. Мартин Мартиныч разделяется как бы на две части: нового пещерного, который знает – «надо» украсть, чтобы выжить, и давнего, со Скрябиным, который знает – «нельзя», – и между ними постоянно идёт борьба. На этом строится внутренний конфликт, который усугубляет столкновение с эпохой. Так, перед тем, как украсть дрова у Обёртышева, герой признаётся себе, что «нет силы прихлопнуть Машино завтра» и выпускает своего «пещерного» Мартина, который, ломая ногти, запустил руку в дрова. Стоит заметить по контексту, что герой сомневался в своём выборе, пристывая «посередине лестницы».

Послереволюционная пещера – вселенная, она же пещера – спальня, как бы «раскачивает» традиционные нравственные ценности, заставляя духовного человека, интеллигентного Мартина переступить через заповедь «не укради» и «не убий».

В рассказе «Мамай» Замятин вновь обращается к характеру интеллигента, беззащитного перед грозной историей, не способного укрыться от неё и противостоять ей. Это скромный служащий Пётр Петрович Мамай, который, подобно Мартину, тоже распадается на две личности, «Мамай 1917-го года» и Мамай, оторванный от прошлого. Вся прежняя культура разрушена, но Мамай еще держится за неё благодаря любви к книгам. Однако книги главного героя интересуют только по издательским параметрам, старая орфография, редкость, год издания. У книг новая функция – в них лучше всего прятать деньги, и Мамай не в состоянии тягаться с этим.

В финале рассказа Пётр Петрович, который и «мухи не обидит», решается на убийство ради книги, супруга его видит в таком обличии: «тыквенная лысинка, ниже – скорченный гномик с кинжальчиком, и ещё ниже – мельчайшая бумажная труха» [2, с. 406]. Мамай уже не человек, а непонятное существо, которое убило не муху, а мышь. Вполне очевидно, что ради своей цели Мамай смог бы убить и человека: «Жестокий, беспощадный, как Мамай 1300 какого-то года, Мамай 1917 года воспрянул с карачек – и с мелом в угол у двери, угол забилась вышарахнувшая из-под квадратика мышь. И мечом кровожадно Мамай пригвоздил врага» [2, с. 407].

Революционный излом, породивший страх, злобу и голод, пробудил в человеке хищные звериные инстинкты.

Анатолий Мариенгоф – теоретик искусства, прозаик, драматург, мемуарист и поэт-имажинист – был невероятно популярен в начале 1920-х гг. Но при наступлении тоталитарной эпохи творчество Мариенгофа явно не соответствовало её идеологическим установкам. «Советский писатель, который не может печататься в Советской России», – называл он себя. В 1928-ом году в берлинском издательстве «Петрополис» был опубликован его роман «Циники», в котором революция становится для Мариенгофа не только моральным, но и эстетическим опытом. Главный герой произведения Владимир предстаёт как наблюдатель и повествователь революционных событий, воспринимающий все исключительно с эстетической точки зрения. Его занимает «как», а не «что», ужасное и дурное его интересуют больше всего. Мариенгоф, наблюдая за изменениями, происходящими в стране, увидев, что революция предполагает отрицание морали и цинизм, мастерски показал, как романтики становятся циниками, как даже самое ценное для него чувство любви приобретает оттенки пошлости.

Дневник Владимира становится своеобразной летописью, в которой отразилась его личная драма в период социальных потрясений. Главный герой «внутренне эмигрирован», то есть он пытается уйти в прошлое от кошмарной современности: «Каждый из нас придумывает свою жизнь, свою любовь, и даже

самого себя» [4, с. 54]. События октября 1917 года представляются ему не более чем большим сумасшествием. На заявление Ольги о том, что она «резко и остро» ощущает «аромат революции», Владимир отвечает: «Я тоже, Ольга, чувствую её аромат. И знаете, как раз с того дня, когда в нашем доме испортилась канализация» [4, с.11]. Владимир не ищет в истории утешения – для него она является продолжением каждодневного кошмара. Время для него словно бы остановилось. Он замечает, что окружающие его сограждане выбирают тактику выживания, которая неизбежно связана с трусостью, подлостью, лицемерием, вероломством, рабской покорностью по отношению к власти и готовностью власти к любому виду насилия ради достижения поставленных целей. Его выбор уйти во «внутреннюю эмиграцию» становится не только протестом против советской власти, но и метафизическим бунтом, отрицанием основ социального бытия. Противовесом социальной реальности для него становится любовь к жене Ольге Константиновне, которая в романе является антитезой главного героя, потому что она конформистка. Вера героя оказывается наивной и сломленной. Ольга стреляется после того, как не смогла «вписаться» в новые НЭПовские реалии. Бунт Владимира является своего рода экзистенциальным, так как ощущение причастности и одновременно стремление к отчуждению от истории – это модус его существования.

Общей чертой героев Замятина и Мариенгофа является то, что у и Мартина, и у Владимира на фоне жестокого бесчеловечного времени случаются душевные трагедии, которые ставят их перед выбором, жить или существовать? Сдаться или бороться? Любить или возненавидеть? Финал авторы оставляют открытым.

Обобщая сказанное, сделаем вывод, что если в реальной действительности человеку постоянно приходится выбирать, то и в литературе мы прослеживаем мотив выбора. Перед героями стоит выбор, сделав который они не смогут вернуться назад. В исследуемых нами произведениях Е. Замятина и А. Мариенгофа мотив выбора переходит в экзистенциальный вопрос, который касается не только субъективного отношения человека к своему поступку и цели, но и вечной проблемы абсолюта, то есть сосуществования человека с окружающей действительностью.

Литература

1. Замятин Е. И. Собрание сочинений в 4 т. Т. 1.– М.: Элит, 2010. – 510 с.
2. Замятин Е. И. Мы. – М.: Э, 2016. – 608 с.
3. Мусатов В. В. История русской литературы первой половины XX века (Советский период): Учеб. пособие. – М., 2001. – 309 с.
4. Мариенгоф А. Б. Циники. – М.: Книговек, 2017. – 205 с.

УДК 811

К. Ялова

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ИМЕНА В РОЛИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

Статья подготовлена в рамках проекта KEGA Vysokoškolská učebnica Kultúrne regióny Ruska v cestovnom ruchu с регистрационным номером 052UK-4/2018.

Аннотация. В статье рассматривается проблематика частого замещения фразеологических единиц прецедентными именами литературного происхождения, обозначающими черты людского характера или поведения. Анализ проводится на материале современного российского медиального дискурса.

Ключевые слова: фразеологизмы, прецедентные имена, лингвокультурология, язык СМИ.

K. Jalova

PRECEDENT NAMES IN THE ROLE OF PHRASAL IDIOMS

Annotation. The article discusses the problem of frequent replacement of phraseological units with precedent names of literary origin that denote traits of human nature or behaviour. The analysis is based on the material of contemporary Russian media discourse.

Keywords: phrasal idioms, precedent names, cultural linguistic, media language.

Лексический запас любого языка мира можно разделить на две большие группы: 1) слова и словосочетания с денотативным, нейтральным значением и 2) слова и словосочетания с потенциалом полисемии, с определенной метафорической окраской. Ко второй группе можем отнести фразеологические единицы и прецедентные феномены. Оба понятия входят в предмет изучения лингвокультурологии (т. е. они «единицы языка и дискурса, обладающие культурно-значимым наполнением» [3, с. 12]), языку придают национальный колорит,

являясь спецификой конкретного языкового сообщества, так как «система образов, закрепленных во фразеологическом составе языка, служит своего рода «нишей» для кумуляции мировидения и так или иначе связана с материальной, социальной или духовной культурой данной языковой общности, а потому может свидетельствовать о ее культурно-национальном опыте и традициях» [8, с. 215].

В самом начале мы употребили выражение *лингвокультурология*, которое тесно связано с данной проблематикой. Согласно В. Красных [3, с. 12], это «дисциплина, изучающая проявление, отражение и фиксацию культуры в языке и дискурсе. Она непосредственно связана с изучением национальной картины мира, языкового сознания, особенностей ментально-лингвального комплекса», причем ее объект – «язык как отражение и фиксация культуры и культура сквозь призму языка» [Там же]. Предметом изучения лингвокультурологии, помимо прочего, являются и прецедентные феномены, т. е. «значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, имеющие сверхличностный характер, т.е. хорошо известные и широкому окружению данной личности, включая её предшественников и современников, и, наконец, такие, обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [1, с. 216]. Исходный термин Ю. Караулова «прецедентный текст» со временем развился до гиперонимического понятия «*прецедентный феномен» и «гипонимических понятий», «прецедентный текст», «прецедентная ситуация», «прецедентное высказывание» и «прецедентное имя»*. В новейших филологических исследованиях прецедентные феномены определяются как языковые формы, которые кодируют базовые этнокультурные реалии с богатым и типичным содержанием в конкретной культуре с тенденцией регулярного повтора. Определенным носителем языковой культуры какого-либо народа несомненно являются и фразеологизмы, однако ставить знак равенства между прецедентными феноменами и фразеологизмами не стоит. В данном вопросе мы согласны с мнением И. Дулебовой: «Восприятие пословиц, поговорок, фразем и других устойчивых словосочетаний в качестве прецедентных выражений (или текстов) слишком расширяет семантическое поле прецедентных феноменов и отчасти и деформирует его, так как игнорирует понятие прецедентности, исходящее из понятия интертекстуальности и из самой сущности слова прецедентный – указывать на действие, которое уже произошло, в нашем случае на конкретный текст, автора, личность, придуманную (литературную) или реальную ситуацию, явление и т. д.» [10, с. 29].

В современном российском медиальном дискурсе мы часто встречаемся с употреблением прецедентных имен в позиции оценочного средства характера или поведения какого-либо известного человека (политика, актера, спортсмена и т. д.) или человека, прославившегося своими поступками (чаще всего негативными, например, воровство, мошенничество). Некоторые прецедентные имена даже стали синонимами к определенным чертам характера или поведения. Доказательством этому послужит и *Ассоциативный словарь* Ю. Караулова [2], в котором стимулы *лентяй* или *бездельник* вызвали реакцию *Обломов*; *беспечность* ассоциируется с именем *Манилова*; стимул *Плюшкин* вызвал однозначную реакцию *скряга, жадина, скупой, жадный*; *Митрофанушка* и *Незнайка* воспринимаются как *неучи*, *балбесы*, причем *Незнайка* ассоциируется и со стимулом *зазнайка*; герой романа в стихах А. С. Пушкина *Онегин* оказался реакцией на стимул *повеса*. Позитивные реакции вызвал стимул *папа Карло* (герой произведения А. Н. Толстого *Золотой ключик, или Приключения Буратино*) – *труженик*, *мастер*, *работяга* и словосочетание *пахать / работать как папа Карло*.

Примечательно, что к большинству перечисленных выше недостатков и достоинств можно найти соответствующие фразеологизмы. Так, нейтральное слово *бездельничать* представляет определение стилистически окрашенных слосочетаний *бить баклуши, валять дурака, лодыря гонять, лежать на боку, лежать на печи, сидеть сложа руки, плевать в потолок, считать ворон, мух считать, собак / голубей гонять* [6, с. 20]. Эти многокомпонентные фразеологические единицы можно заменить прецедентным именем *Обломов* (или апеллятивным выражением *обломовщина*). То же самое можно сказать и о выражении *бесплодно мечтать / уходить от действительности*, которому соответствует прецедентное имя *Манилов* (*маниловщина*), *витать / парить в облаках, витать в эмпиреях, строить воздушные замки, витать между небом и землей, парить на воздусях* [6, с. 44]. В один синонимический ряд с фразеологизмами *работать / трудиться не покладая рук, в поте лица, засучив рукава, не разгибая спины, без устали, до седьмого пота, до кровавого пота, как лошадь, как каторжный, как проклятый* [6, с. 211] традиционно можно отнести и выражение с прецедентным именем *работать как папа Карло*. О чрезвычайно скупом, жадном человеке говорит несколько пословиц, например: *Жадность – покою лютый враг; Скупой богач беднее нищего; Скупой запирает крепко, а потчует редко; Скупому душа дешевле гроша; Скупой удавится, а гроша не даст; Житье скупое – платье носит худое; Скупость не глупость (себя бережет)* [5], а также фразеологические словосочетания *в два горла хватать, дрожать / трястись над [каждой] копейкой* [7, с. 166], но все перечисленные фразеологизмы в себя включает семантика одного лишь прецедентного имени *Плюшкин*.

Посредством различных образных средств, основанных преимущественно на метафорическом или метонимическом переносе, в современных публицистических текстах реализуется непрямая оценка актуальной ситуации или действий. Таким образом появляются «словосочетания, способные яркой и лаконичной формой выразить обширное и сложное семантическое содержание» [9, с. 62]. В роли оценочного

средства чаще всего выступают именно прецедентные феномены (и прецедентные имена в частности). Нельзя забывать, что прецедентные имена часто актуализируют сложные коннотации, связанные с прецедентными текстами [11, с. 43], и это насыщает их семантику множеством оттенков и ассоциаций, связанных у реципиента с данным текстом. Одним из самых популярных источников прецедентных имен является русская литература, где часто гиперболизируются пороки характера главных героев. Выше мы перечислили несколько таких примеров (*Плюшкин, Обломов, Хлестаков* и т. д.), и именно их имена чаще всего актуализируются в российском медиальном дискурсе, дополняя оригинальные имена героев топонимическим определением (в скобках указаны названия веб-сайтов газет и дата выхода статьи): ***Пермский** «плюшкин» нашел новое место для хранения мусора* [rifeg.ru, 15.05.2019]; *Не успели **брянские** маниловы высказать свои мечты о том, чтобы вышку телецентра осветили, как Эйфелеву башню, она и впрямь стала сиять огнями* [bragazeta.ru, 16.10.2019]; ***Уральский** папа Карло, который делает фигуры из металлолома, установил в Екатеринбурге железный байк* [e1.ru, 27.04.2019]; *«Плюшкин **нашего двора**», на Мичурина мужчина годами стаскивает во двор хлам с округи* [ngs24.ru, 29.05.2019]; меняя пол первоисточника прецедентного имени, ***«Плюшкин в юбке»** пугает своей манией соседей в центре Хабаровска* [dvnovosti.ru, 05.11.2019]; *В Туле со двора **«Плюшкиной»** вывезли несколько грузовиков мусора* [myslo.ru, 21.08.2019]; или обобщая группу людей с одинаковым поведением под прецедентным именем способом метонимии и применением множественного числа, так как «употребление формы множественного числа акцентирует переход антропонима в разряд имен нарицательных, возможность его использования по отношению к различным людям» [4, с. 70]: *Что делать, если по соседству живет Плюшкин?* [ulpravda.ru, 25.01.2017]; *Синдром Плюшкина, почему люди начинают накапливать хлам* [riamobalashiha.ru, 19.10.2018]; *Кто нужен стране – президент Обломов или президент Штольц?* [kommersant.ru, 21.08.2017]; *Болезнь **Плюшкиных**, психиатры поставили диагноз любителям копить ненужный хлам* [ntv.ru, 22.06.2018]; *Мусор, грязь и клопы, как выжить соседям **Плюшкиных**?* [vesti.ru, 24.10.2017]; *Пожилые **«обломовы»** с болячками бывают более пассивны по сравнению с людьми без серьезных диагнозов* [kp.ru, 28.09.2016]. Объединение под одним общим названием происходит и при помощи суффикса *–щина*. В таком случае прецедентное имя собственное полностью превращается в имя нарицательное: *Трудовая **маниловщина*** [vedomosti.ru, 26.08.2019]; *Разговоры о труде вместо самого труда – это **маниловщина*** [ng.ru, 01.08.2018]; *Горнолыжный курорт в Смоленске, реальность или очередная **маниловщина**?* [smolnarod.ru, 22.04.2019]. Встречается и прямое сравнение современной личности с героем литературного произведения: *«Путин **пашет, как папа Карло**!». Члены ОНФ – о герое труда, грядущем съезде и отношениях с «ЕР»* [mk.ru, 29.03.2013]; *Правительство РФ **«вкалывает, как папа Карло»*** [kuzpress.ru, 21.07.2018]; *«Мы **работаем как папа Карло**», Ильшат Гафуров о перспективах КФУ попасть в топ-100 мировых вузов, нефтяной компании и бюджете в 10 млрд.* [kazanfirst.ru, 13.03.2017]. Некоторые журналисты отмечают и тот факт, что, согласно первоисточнику, папа Карло был шарманщиком и по сути дела попрошайкой. С этой точки зрения весьма интересно смотрится упомянутый выше заголовок *Правительство РФ «вкалывает, как папа Карло»,* о чем говорит и сам автор статьи.

Перечисленные прецедентные имена литературного происхождения прочно вошли в сознание носителей русского языка как символы определенных черт характера или поведения и находятся в синонимическом ряду с фразеологизмами того же значения. Благодаря своей краткости и легкой узнаваемости в тексте, прецедентные имена популярны в медиальном дискурсе, где стоят в основном в заголовках, для привлечения внимания реципиента, который разгадывает смысл понятия и одновременно и направление содержания статьи. Таким образом, прецедентные имена кроме своей основной оценочной функции выступают и в позиции своеобразного инструмента для языковой игры с читателем. В таком случае употребление в медиатекстах именно прецедентных имен является более целесообразным, чем применение схожих по смыслу многокомпонентных фразеологизмов.

Литература

1. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – 7-е изд. – М.: ЛКИ, 2010. – 264 с.
2. Караулов Ю. Н. Русский ассоциативный словарь [online] <http//www.tesaurus.ru/dict/>
3. Красных В. В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология: Курс лекций. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2002. – 284 с.
4. Нахимова Е. А. Нам нужны новые Штирлицы, штирлицы или «штирлицы»? // Русская речь. – 2006. – № 4. – С. 68 – 72.
5. Пословицы о скупости. [online] <http//posloviz.ru/category/skupost/>
6. Розенталь Д. Э., Краснянский В. В. Фразеологический словарь русского языка. – М.: ООО «Издательство Оникс», ООО «Издательство «Мир и Образование», 2008. – 416 с.
7. Словарь образных выражений русского языка / Т. С. Аристова, М. Л. Ковшова, Е. А. Рысева и др. Под ред. В. Н. Телия. – М.: Отечество, 1995. – 368 с.
8. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматичесикй и лингвокультурный аспекты. – М.: Языки русской культуры, 1996. – 288 с.
9. Adamka P. Ruská publicistika. Jazyk. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2011. – 108 s.

10. Dulebová I. Precedentné fenomény súčasného ruského jazyka. Interkultúrny a lingvodidaktický aspekt. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2015. – 150 s.
11. Záhorák A. Intercultural Aspect in Translation and Reception of Precedent Phenomena. Berlin: Peter Lang, 2019. – 132 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Авакян Ани Самвеловна, учитель французского и английского языков муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 42 с углубленным изучением английского языка города Ставрополя, соискатель ученой степени кандидата педагогических наук, Россия

Анисимов Геннадий Александрович, доктор педагогических наук, профессор Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Арефьева Светлана Александровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методики преподавания социально-гуманитарных дисциплин Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола, Россия

Арефьева Олеся Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания социально-гуманитарных дисциплин Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола, Россия

Ахвандерова Алина Давыдовна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой русского и чувашского языков Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Базылев Владимир Николаевич, доктор филологических наук, профессор Института иностранных языков имени Мориса Тореза Московского государственного лингвистического университета, г. Москва, Россия

Бодрова Анна Геннадьевна, кандидат филологических наук, доцент Санкт-Петербургского государственного университета, г. Санкт-Петербург, Россия

Брусова Галина Федоровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского и чувашского языков Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Булычева Елена Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и финно-угорского языкознания Удмуртского государственного университета, г. Ижевск, Россия

Будник Екатерина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина, г. Москва, Россия

Бычков Вениамин Иванович, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и методики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Бычкова Ольга Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой литературы и культурологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Вазанова Марина Геннадьевна, кандидат педагогических наук, лектор кафедры русистики и восточноевропейских исследований философского факультета Университета им. Я. А. Коменского, Братислава, Словакия

Ванюшина Наталья Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры стажировки зарубежных специалистов ФГБОУ ВО «Институт русского языка имени А. С. Пушкина», г. Москва, Россия

Вьюгина Сазида Вагизовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры обучения на двуязычной основе Казанского национального исследовательского технологического университета, г. Казань, Россия

Вяткина Ирина Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры обучения на двуязычной основе Казанского национального исследовательского технологического университета, г. Казань, Россия

Гаврилова Ирина Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского и чувашского языков Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Ганин Максим Владимирович, кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы и культурологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Данилова Елена Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского и чувашского языков Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Демьянова Татьяна Валентиновна, старший преподаватель кафедры иностранных языков Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия

Денисова Татьяна Витальевна, кандидат филологических наук, доцент, декан факультета чувашской и русской филологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Димитриева Ольга Альбертовна, кандидат филологических наук, старший научный сотрудник НИИ этнопедагогики имени академика РАО Г. Н. Волкова Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева; преподаватель Школы иностранных языков «Язык для успеха» г. Чебоксары, Россия

Дулебова Ирина, доцент кафедры русистики и восточноевропейских исследований философского факультета Университета им. Я. А. Коменского, Братислава, Словакия

Ерина Тамара Николаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы Чувашского государственного университета им. И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия

Журина Марина Ивановна, кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы и культурологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Закирьянов Кабир Закирьянович, доктор педагогических наук, профессор кафедры современного русского языкознания Башкирского государственного университета, г. Уфа, Россия

Иванова Лариса Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и философии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Иванова Неонила Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования и сервиса Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Ильина Ольга Александровна, кандидат педагогических наук, доцент Государственного института русского языка имени А. С. Пушкина, Москва, Россия

Князькова Виктория Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры славянской филологии филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета, г. Санкт-Петербург, Россия

Коротаева Лариса Валерьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры татарской и чувашской филологии Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, Россия

Косякова Елена Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы и культурологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Крушинская Татьяна Федоровна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Академии гражданской защиты МЧС России, г. Химки, Россия

Куваева Алена Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания РКИ Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, г. Москва, Россия

Кудрявцева Ирина Ивановна, старший преподаватель кафедры русского языка и социально-культурной адаптации Волгоградского государственного медицинского университета, г. Волгоград, Россия

Кузнецова Ирина Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Линник Любовь Александровна, старший преподаватель курса русского языка кафедры педагогики и психологии Башкирского государственного медицинского университета Минздрава России, г. Уфа, Россия

Лоза Анжела Валерьевна, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры теории языка и немецкого языка Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, г. Ярославль, Россия

Лозовская Татьяна Витальевна, старший преподаватель кафедры английского языка Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины, г. Гомель, Беларусь

Михеева Светлана Львовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Мишина Галина Витальевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и зарубежной литературы филологического факультета Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, Россия

Мукимова Насима Анваровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры татарской и чувашской филологии Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, Россия

Никифорова Ольга Петровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и удмуртской филологии Глазовского государственного педагогического института им. В. Г. Короленко, г. Глазов, Россия

Николаева Анастасия Юрьевна, преподаватель кафедры литературы и культурологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Никонова Ирина Александровна, старший преподаватель кафедры литературы и культурологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Огольцева Екатерина Васильевна, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка Московского государственного педагогического университета, г. Москва, Россия

Осипов Николай Николаевич, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского и чувашского языков Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Павлов Иван Владимирович, профессор кафедры педагогики, психологии и философии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Павлов Владимир Иванович, кандидат педагогических наук, доцент Чувашского республиканского института образования, г. Чебоксары, Россия

Павлова Ирина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления и экономики здравоохранения Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия

Панченко Дарья Владимировна, кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры русского языка и социально-культурной адаптации Волгоградского государственного медицинского университета, г. Волгоград, Россия

Пастухова Людмила Борисовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского и чувашского языков Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Петросян Мерри Мгеровна, старший преподаватель Башкирского государственного медицинского университета, г. Уфа, Россия

Посохин Иван Андреевич, PhD, преподаватель кафедры русистики и восточноевропейских исследований философского факультета Университета им. Я. А. Коменского в Братиславе, Словакия

Починок Татьяна Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины, Беларусь

Раина Ольга Викторовна, кандидат филологических наук, доцент Санкт-Петербургского государственного университета, г. Санкт-Петербург, Россия

Савченко Александр Викторович, кандидат филологических наук, ассистент-профессор факультета славистики Государственного политического университета (Чжэнчжи), г. Тайбэй, Тайвань

Семенова Татьяна Николаевна, доцент кафедры коррекционной педагогики Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Сироткин Лев Юрьевич, доктор педагогических наук, профессор Казанского государственного института культуры, г. Казань, Россия

Сироткин Юрий Львович, кандидат социологических наук, доцент кафедры философии, политологии, социологии и психологии, полковник полиции Казанского юридического института МВД России, г. Казань, Россия

Скворцова Ольга Владимировна, кандидат филологических наук, сотрудник Чувашского национального музея, г. Чебоксары, Россия

Стровский Михаил Дмитриевич, старший преподаватель института лингвистики РГГУ, г. Москва, Россия

Субботина Марина Валентиновна, доктор филологических наук, г. Чебоксары, Россия

Таратина Елена Геннадьевна, учитель русского языка и литературы средней общеобразовательной школы № 61, г. Чебоксары, Россия

Теуш Ольга Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, общего языкознания и речевой коммуникации Уральского федерального университета им. Первого Президента России Б. Н. Ельцина, г. Екатеринбург, Россия

Тимощук Елена Андреевна, кандидат философских наук, доцент кафедры социально-гуманитарных наук Владимирского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Владимир, Россия

Тоичкина Александра Витальевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры славянской филологии Санкт-Петербургского государственного университета, г. Санкт-Петербург, Россия

Токарев Григорий Валериевич, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой документоведения и стилистики русского языка Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого, г. Тула, Россия

Томиленко Надежда Александровна, преподаватель русского как иностранного кафедры русского языка и социально-культурной адаптации Волгоградского государственного медицинского университета, г. Волгоград, Россия

Упоров Иван Владимирович, доктор исторических наук, кандидат юридических наук, профессор кафедры конституционного и административного права Краснодарского университета МВД России, г. Краснодар, Россия

Ушакова Галина Михайловна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского и чувашского языков Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Фадеев Иван Васильевич, кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой машиноведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Фадеева Клара Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и информационно-коммуникационных технологий Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Фатеева Юлия Геннадиевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и социально-культурной адаптации Волгоградского государственного медицинского университета, г. Волгоград, Россия

Фомин Эдуард Валентинович, кандидат филологических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Чувашского государственного института культуры и искусств, г. Чебоксары, Россия

Хмелевский Михаил Сергеевич, кандидат филологических наук, доцент Санкт-Петербургского государственного университета, г. Санкт-Петербург, Россия

Юркина Татьяна Николаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского и чувашского языков Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Якушкина Зинаида Никитична, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского и чувашского языков Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Молодые ученые

Абдукаримова Зебо Азимбаевна, студент факультета чувашской и русской филологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Абдуллаев Ядгар Фархат оглы, студент факультета чувашской и русской филологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Андриянова Ирина Валериевна, магистрант Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Архилина Наталья Петровна, студентка факультета чувашской и русской филологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Атаджанов Мардон Джумамурадович, студент факультета чувашской и русской филологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Атаева Дилдора Бабаевна, студент факультета чувашской и русской филологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Базарбаев Яшнарбек Базарбаевич, студент факультета чувашской и русской филологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Башимова Говхертач Шамухаммедовна, студент факультета чувашской и русской филологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Бахтиярова Дилдора Бахтияровна, студент факультета чувашской и русской филологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Ли Баохун, магистрант кафедры русского языка Московского государственного педагогического университета, г. Москва, Россия

Васильева Валентина Юрьевна, студент факультета чувашской и русской филологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Галиуллина Лейсан Фанисовна, студент факультета чувашской и русской филологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Генералова Дарья Анатольевна, магистрант Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Григорьева Евгения Андрияновна, студент факультета чувашской и русской филологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Груздева Елена Павловна, студент филологического факультета Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, Россия

Гусева Юлия Евгеньевна, магистрант филологического факультета Северо-Кавказского Федерального института, г. Ставрополь, Россия

Джафарова Заира Алиевна, студент факультета чувашской и русской филологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Деомидова Наталья Геннадьевна, студент факультета чувашской и русской филологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Емельянова Анна Юрьевна, студент факультета чувашской и русской филологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Жумабаева Севара Бекполатовна, студент факультета чувашской и русской филологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Игнатьева Вера Валерьевна, студент факультета чувашской и русской филологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Ильина Наталия Олеговна, студент факультета чувашской и русской филологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Казаков Фаррух Хасанбаевич, студент факультета чувашской и русской филологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Каландарова Донохон Камилжановна, студент факультета чувашской и русской филологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Киямова Регина Айратовна, магистрант филологического факультета Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, Стерлитамак, Россия

Котова Екатерина Олеговна, аспирант Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина, г. Москва, Россия

Кочкарова Интизар, студент факультета чувашской и русской филологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Кузьмина Анна Алексеевна, студент факультета чувашской и русской филологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Кучкарова Малика Азаматовна, студент факультета чувашской и русской филологии Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Лазарева Татьяна Сергеевна, студент факультета чувашской и русской филологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Лукина Анастасия Сергеевна, магистрант Санкт-Петербургского государственного университета, г. Санкт-Петербург, Россия

Матякупов Фаррух Каримбаевич, студент факультета чувашской и русской филологии Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Михеенко Илья Леонидович, магистрант Государственного института русского языка имени А. С. Пушкина, Москва, Россия

Николаева Елена Николаевна, студентка факультета чувашской и русской филологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Новоселова Елизавета Андреевна, магистрант Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина, г. Москва, Россия

Нурметова Халима Сабурбай гызы, студент факультета чувашской и русской филологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Отнюкова Татьяна Сергеевна, студентка факультета чувашской и русской филологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Петухова Ксения Геннадьевна, магистрант Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Петрова Кристина Владимировна, магистрант Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Пыхтина Анна Юрьевна, аспирант кафедры зарубежной филологии Московского городского педагогического университета, г. Москва, Россия

Реймбаев Фарход Уктамбекович, студент факультета чувашской и русской филологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Сидюшкина Инесса Владимировна, магистрант Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Соколова Анастасия Михайловна, студент СФ БашГУ филологического факультета, г. Стерлитамак, Россия

Спирочкина Полина Александровна, аспирант кафедры романо-германской филологии и лингводидактики Северо-Кавказского федерального университета, г. Ставрополь, Россия

Ташов Десяр Марлинович, студент факультета чувашской и русской филологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Хакимова Нодира Инаятовна, студент факультета чувашской и русской филологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Хакимова Юлдуз Бабахановна, студент факультета чувашской и русской филологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Худа Луция, аспирант кафедры русистики и восточноевропейских исследований философского факультета Университета им. Я. А. Коменского, г. Братислава, Словакия

Хуснетдинова Эльмира Илгизовна, студент факультета чувашской и русской филологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Чемешев Константин Александрович, студент факультета чувашской и русской филологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Шангареева Регина Аликовна, студент филологического факультета Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, Россия

Шень Мо, магистрант Государственного института русского языка имени А. С. Пушкина, г. Москва, Россия

Этчанова Дилноз Бахадировна, студент факультета чувашской и русской филологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Ялова Катарина, аспирант кафедры русистики и восточноевропейских исследований философского факультета Университета им. Я. А. Коменского, г. Братислава, Словакия

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие 3
Денисова Т. В. Ученый. Педагог. Наставник (К 85-летию со дня рождения Геннадия Александровича Анисимова)……. 4
ПОЗДРАВЛЕНИЯ……. 6
РАЗДЕЛ 1…… 13
Актуальные проблемы преподавания русского языка как родного, неродного и иностранного в системе общего, среднего и высшего образования …….. 13
Авакян А. С. Интерактивное обучение как социопсихологический феномен в обучении неродным языкам ……... 13
Анисимов Г. А. Обобщенно-личное предложение, его статус и специфика функционирования 15
Арефьева С. А., Арефьева О. В. Русский язык в поликультурной образовательной среде……. 19
Базылев В. Н. Театральная технология на уроке русского языка в полилингвальном классе (на примере авторского учебного комплекса «Театральные чтения»)…… 21
Булычева Е. А. Работа по преодолению трудностей изучения глагола русского языка детьми-удмуртами…… 27
Бычков В. И. Использование интернет-ресурсов при исследовании служебных слов русского языка в чувашской школе…….. 29
Вазанова М. Г. Краткие формы имен прилагательных в русском языке, изучение студентами-иностранцами особенностей их употребления в речи…….. 33
Ванюшина Н. А. Геймификация учебного процесса и работа с лексическим лото на уроках русского языка как иностранного……. 36
Вьюгина С. В. Преподавание русского языка как иностранного в технологическом вузе……. 37
Вяткина И. В. Средства преодоления трудностей аудирования в иностранной аудитории…….. 40
Гаврилова И. В., Ушакова Г. М. Грамматическая синонимия: лингвометодический аспект…….. 42
Гусева Ю. Е. Функции и особенности художественных средств выразительности в языке СМИ (На материале газеты «Коммерсант»)…….. 44
Демьянова Т. В. Особенности модальной характеристики вежливой просьбы как побуждающего речевого действия в русском и английском языках..... 47
Димитриева О. А. Современные стереотипы винопития в ироническом детективе Дарьи Донцовой……. 51
Ерина Т. Н. Теоретические основы изучения регионального варьирования русского языка…… 54
Закирьянов К. З. Русский язык как транслятор культур в многоязычной среде…….. 57
Иванова Н. В. Развитие билингвальности у дошкольников..... 61
Ильина О. А., Шень Мо. Обучение китайских студентов созданию письменных текстов на русском языке в жанре «Приглашение»…… 63
Коротаева Л. В. Развитие речи детей старшего дошкольного возраста..... 67
Крушинская Т. Ф. Принципы разработки дидактических материалов по русскому языку и культуре речи ……. 68
Куваева А .С. Блоги как ресурсное обеспечение кейс-технологии при обучении иноязычному чтению (на примере РКИ) ……. 71
Кудрявцева И. И., Томиленко Н. А. Учебная экскурсия как одна из форм нетрадиционных уроков в преподавании РКИ…… 75
Кузнецова И. В. Синонимия и вариативность русских паремий (с параллелями из других языков)…….…….. 77
Линник Л. А. Когнитивные стратегии в медицинском дискурсе…… 81
Лоза А. В. Социальная реклама как средство реализации поликультурного образования при обучении иностранному языку в высшей школе..... 83
Лозовская Т. В. Развитие речевого взаимодействия студентов при обучении иностранному языку..... 87
Михеева С. Л. Созидательный – разрушительный, о каузативном аспекте семантики производных прилагательных..... 89
Павлов И. В., Павлов В. И., Павлова И. И. Воспитание патриотизма правдой истории…….. 93
Панченко Д. В. Медицинское краеведение на уроках русского языка в медколледже…….. 96
Пастухова Л. Б., Якушкина З. Н. Содружество с учителями в решении лингводидактических проблем..... 98

Починок Т. В. Стратегический характер процесса межкультурного общения..... 101
Петросян М. М. Игры и интернет-ресурсы как средства интерактивных методов обучения…… 103
Пыхтина А. Ю. Проблемы обучения русскому языку и вынужденный билингвизм у учеников начальной школы, родной язык которых не русский…… 106
Савченко А. В. «Кулинарный код» во фразеологии: культуры разные, образы близкие (славянские и китайские фразеологические параллели)..... 108
Семенова Т. Н. Языкознание и логопедия: к вопросу о формировании лингвометодической компетентности будущих учителей-логопедов …….. 111
Спирочкина П. А. Структурные компоненты РКИ как учебной дисциплины..... 114
Субботина М. В. Поликультурный диалог: необходимость и опыт произнесения убеждающей речи в риторической практике апостола Павла..... 116
Таратина Е. Г. Об одном статусе беглых гласных в именах прилагательных..... 121
Упоров И. В. Описание убийства и наказания за его совершение в уголовных законах монархической россии (историко-лингвистический аспект)..... 123
Фадеев И. В. Применение информационных и коммуникационных технологий в преподавании филологических предметов …….…….. 127
Фадеева К. Н. Информационные технологии в обучении русскому языку как иностранному 129
Фомин Э. В. Лингвистическое направление чебоксароведческих исследований..... 131
Юркина Т. Н., Данилова Е. А. О связи между интонацией и пунктуацией в русском языке…….. 134
РАЗДЕЛ II……... 137
Поликультурный диалог……. 137
Ахвандерова А. Д. Стилистические ресурсы чувашской лексики..... 137
Ахвандерова А. Д. Актуальные проблемы чувашской диалектологии: современный аспект…… 139
Афанасьева Л. А. Образ «евчĕ» в чувашских свадебных песнях 142
Бодрова А. Г. Русский язык в современной полиэтнической Бессарабии и Буковине, история и современность..... 147
Брусова Г. Ф. Особенности проведения выборочного обучающего изложения ……..... 149
Брусова Г. Ф. Проектная деятельность на тему "Архаизмы в чувашском языке"……..... 155
Дулебова И. Тематизация русских обычаев в процессе обучения лингвострановедению России в словацком вузе 160
Киямова Р. А., Мукибова Н. А. Термины родства по крови и их представленность в татарской паремии..... 163
Огольцева Е. В., Ли Баохун «Фон» родного языка при усвоении русских компаративных фразеологизмов студентами-китайцами..... 166
Осипов Н. Н. Особенности комического в произведениях чувашских авторов начала XXI века..... 172
Осипов Н. Н. Отражение современной действительности в пьесах Арсения Тарасова 175
Раина О. В. Русский язык в современном Киеве: pro et contra..... 178
Сироткин Л. Ю. Межкультурный диалог как способ сохранения поликультурной среды …….. 180
Стровский М. Д. Особенности методики обучения русскому языку преподавателей средней и высшей школы КНР …… 183
Теуш О. А. Поликультурное взаимодействие в обозначениях локусов сельскохозяйственной деятельности (на материале диалектной лексики Европейского севера России)..... 186
Токарев Г. В. Процедура выявления квазисимвола в неабсолютивном употреблении……... 199
Фатеева Ю. Г. Образовательная среда современного вуза, объективная необходимость поликультурного диалога..... 200
Хмелевский М. С., Князькова В. С. Русский язык Одессы на стыке культур: вчера и сегодня … 203
РАЗДЕЛ III……. 207
Взаимодействие русского языка, литературы и культуры..... 207
Журина М. И., Отнюкова Т. С. Христианские легенды, записанные в селе Чуварлей Алатырского района Чувашии …….. 207
Иванова Л. Н. Образ учителя русской словесности в творческих сочинениях будущих педагогов…… 209
Косякова Е. Ю. Мотив любви в лирике А. Н. Майкова..... 212
Николаева А. Ю., Никонова И. А. Чувашская национальная графика: этапы становления ……. 214
Никонова И. А., Николаева А. Ю. Национальный дискурс в современном чувашском искусстве 216
Посохин И. А. «Эмигрантское» в языке прозы С. Довлатова..... 218

Сироткин Ю. Л. Время и пространство межкультурных коммуникаций: постмодернистский проект……... 221
Скворцова О. В. Эпистолярное наследие чувашских поэтов второй половины XX века (на примере творчества П. П. Хузангая)..... 224
Тимощук Е. А. Феноменология политкультурности ……... 227
Тоичкина А. В. Трансформации устойчивых выражений в повести Ю. Андруховича «Рекреации»..... 229
РАЗДЕЛ IV……
Исследовательские поиски молодых ученых …….. 233
Андриянова И. В. Тема творчества в рассказах о Колыме Г. Г. Демидова 233
Архилина Н. П., Юркина Т. Н. О работе над словосочетанием при подготовке к ОГЭ по рус- 233
скому языку 236
Васильева В. Ю., Николаева Е. Н. Свадебные песни, записанные в селе Порецкое Чувашской Республики..... 237
Галиуллина Л. Ф. И. А. Крылов в стихах русских поэтов XIX века…… 240
Генералова Д. А. Тематическое многообразие книги Захара Прилепина «Семь жизней» …….. 243
Григорьева Е. А., Гаврилова И. В. Способы освоения заимствованной лексики русским языком 246
Груздева Е. П., Мишина Г. В. Поэтика загадочного в рассказе И. С. Тургенева «Живые мощи»..... 248
Джафарова З. А. Способы выражения сравнения в современном русском языке (на материале романа С. Филиппенко «Бывший сын»)..... 251
Деомидова Н. Г. Об изучении имен числительных на уроках русского языка..... 253
Емельянова А. Ю., Юркина Т. Н. Формирование орфографической зоркости учащихся на уро- ках русского языка..... 255
Игнатьева В. В., Денисова Т. В. Из истории изучения вопросительных предложений русского и чувашского языков ……. 257
Ильина Н. О., Денисова Т. В. Звукоподражательные слова чувашского языка, функциональный аспект…….. 260
Киргизова М. М. Природа комического в постмодернистском анекдоте 262
Котова Е. О. Проблема иноязычных заимствований в русскоязычных лонгридах, лингвоэко- логический аспект..... 264
Кузьмина А. А., Юркина Т. Н. Методические рекомендации по изучению паронимов в школе..... 268
Лазарева Т. С., Ганин М. В. Реализация мотива безумия в рассказе В. М. Гаршина «Красный цветок» и повести А. П. Чехова «Черный монах», опыт сопоставительного анализа..... 270
Лукина А. С. Привлечение романа «Кощей бессмертный» А. Ф. Вельтмана в изучении уста-ревшей лексики русского языка..... 275
Михеенко И. Л. Видеоподкаст как средство обучения аудированию на занятиях по русскому языку как иностранному: терминологический вопрос 277
Николаева Е. Н., Пастухова Л. Б. «Особенности слова-концепта «успех» в русском языке»….. 280
Новоселова Е. А. Учет триады «язык-культура-этнос» на уроках РКИ в китайской аудитории..... 283
Петрова К. В. Особенности художественного времени и пространства в рассказе В. Набокова «Тяжелый дым»..... 285
Сергеева М. П., Юркина Т. Н. Категория числа в русском, немецком и турецком языках…… 290
Сидюшкина И. В., Бычкова О. А. Норвегов и Служкин. Образ учителя в литературе XX века..... 292
Соколова А. М. Особенности использования разговорной лексики в словарях современного русского языка…….. 295
Худа Л. Креативные подходы к методике преподавания регионоведения России в Словакии…. 298
Хуснетдинова Э. И., Данилова Е. А. Методика обучения второстепенным членам предложения в школе 300
Чемешев К. А. Малые жанры фольклора, записанные в селе Чуварлей Алатырского района Чувашской Республики..... 302
Шангареева Р. А., Мишина Г. В. Мотив выбора в прозе Е. Замятина и А. Мариенгофа…… 304
Ялова К. Прецедентные имена в роли фразеологических единиц..... 306

Научное издание

Русский язык в условиях би- и полилингвизма
Сборник научных трудов

Ответственный редактор
Якушкина Зинаида Никитична

Подписано в печать 29.11.2019 г.

Формат 70х100/8. Бумага писчая. Печать оперативная.
Усл. печ. л. 40,0. Тираж 100 экз. Заказ № 1335

Согласно Федеральному закону от 29 декабря 2010 года № 436-ФЗ
«О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию»
данная продукция не подлежит маркировке

Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева
428000, Чебоксары, ул. К. Маркса, 38

Отпечатано в редакционно-издательском отделе
Чувашского государственного педагогического
университета им. И. Я. Яковлева
428000, Чебоксары, ул. К. Маркса, 38